

LES ENSEIGNANTS D'ALLEMAND ET LE PLURILINGUISME

**UNIVERSITE DU MAINE
ANNEE 2005-2006**

**Mémoire présenté pour l'obtention du
MASTER de didactiques et politiques des langues
Master 2 professionnel**

Par Françoise Crochot

Directeur de recherche : Michel Candelier

novembre 2006

LES ENSEIGNANTS D'ALLEMAND ET LE PLURILINGUISME

Table des matières

Remerciements.....	5
Introduction.....	6
1. Le plurilinguisme.....	8
1.1. Mise au point terminologique	8
1.1.1. Plurilinguisme, multilinguisme, Mehrsprachigkeit ?.....	8
1.1.2. Le plurilinguisme comme valeur.....	10
1.1.3. Le plurilinguisme comme finalité.....	10
1.1.4. Le plurilinguisme comme compétence.....	11
1.1.4.1. Combien de langues pour être plurilingue ?.....	12
1.1.4.2. Une compétence déséquilibrée, évolutive et unique.....	13
1.2. Quelles politiques linguistiques éducatives en Europe ?.....	13
1.2.1. Le Conseil de l'Europe.....	14
1.2.2. Les paroles et les actes.....	14
1.2.3. Diffusion auprès des enseignants.....	15
1.3. Les didactiques du plurilinguisme.....	16
1.3.1. Quelles ruptures pour l'enseignement des langues ?.....	16
1.3.2. Les approches plurielles.....	18
1.3.2.1. Définition.....	18
1.3.2.2. Éveil aux langues et language awareness.....	18
1.3.2.3. La didactique des langues intégrée.....	19
1.3.2.3.1. Les dispositifs bilangues.....	19
1.3.2.3.2. La didactique des langues tertiaires.....	20
1.3.2.4. L'intercompréhension entre langues apparentées.....	21
1.3.2.4.1. Quelle conception du plurilinguisme ?.....	22
1.3.2.4.2. La didactique de l'intercompréhension.....	23
2. Problématique.....	26
2.1. Y a-t-il vraiment changement de paradigme ?.....	26
2.1.1. Qu'est ce qu'un paradigme ?.....	26
2.1.2. Des changements méthodologiques ?.....	27
2.1.3. Un nouvel objectif.....	28
2.1.4. L'avènement de l'éclectisme méthodologique.....	29
2.2. Conception du questionnaire.....	30
2.2.1. Quelles représentations les enseignants ont-ils du plurilinguisme ?...31	
2.2.1.1. Pourquoi interroger les représentations.....	31
2.2.1.2. Les représentations du plurilinguisme.....	32
2.2.1.3. Mode d'investigation.....	33
2.2.2. Quels rapports les enseignants entretiennent-ils avec le CECR ?.....	33
2.2.2.1. Sont-ils informés ?.....	33

2.2.2.2. Adhèrent-ils au CECR ?.....	34
2.2.3. Les enseignants sont-ils ouverts aux "pratiques plurilingues" ?.....	35
2.2.3.1. Quelle conception ont-ils de la finalité de leur tâche ?.....	35
2.2.3.2. A quelles pratiques plurilingues sont-ils favorables ?.....	36
2.2.3.2.1. Les approches plurielles.....	36
2.2.3.2.2. Les pratiques plurilingues dans le cadre d'une approche singulière.....	36
2.3. Hypothèses générales.....	39
2.3.1. Hypothèses liées aux données objectives.....	39
2.3.2. Hypothèses liées au CECR et aux représentations.....	40
3. Contexte et méthodologie de l'enquête.....	41
3.1. Contexte de l'enquête.....	41
3.1.1. IDT, IDV : l'origine de l'échantillon.....	41
3.1.1.1. IDV.....	42
3.1.1.2. IDT.....	42
3.1.1.2.1. IDT et plurilinguisme.....	43
3.1.1.2.2. L'IDT 2005 à Graz.....	43
3.1.1.3. Spécificités de la population mère.....	44
3.1.2. La cause de l'allemand.....	45
3.1.2.1. Quelques chiffres.....	45
3.1.2.2. L'allemand et le plurilinguisme.....	47
3.1.3. La recherche en didactique de l'allemand en pays germanophones...	48
3.1.4. Hypothèses liées l'origine de l'échantillon.....	49
3.2. La méthodologie de l'enquête.....	50
3.2.1. Réalisation de l'enquête.....	50
3.2.1.1. Conception et mise en ligne du questionnaire.....	50
3.2.1.1.1. Choix et formulation des questions.....	50
3.2.1.1.2. Mise en ligne.....	51
3.2.1.2. Collecte des réponses.....	52
3.2.2. Représentativité de l'échantillon.....	52
3.2.2.1. Un échantillon aléatoire.....	52
3.2.2.2. Pays d'exercice.....	53
3.2.2.3. Domaine d'intervention.....	54
3.2.2.4. Langue maternelle.....	54
3.2.2.5. Représentatif ou exemplaire ?.....	55
4. Résultats de l'enquête.....	56
4.1. Résultats d'ensemble.....	56
4.1.1. Adhésion à l'objectif.....	56
4.1.2. Ouverture aux pratiques.....	57
4.1.2.1. Les pratiques entérinées.....	57
4.1.2.1. Les pratiques problématiques.....	58
4.1.2.3. Connaissances des approches plurielles.....	60
4.1.3. Un intérêt évident pour le CECR.....	61
4.1.3.1. Connaissance du CECR.....	61
4.1.3.2. Attitudes face au CECR.....	62
4.1.4. L'allemand et le plurilinguisme.....	63
4.2. Les groupes les plus ouverts au plurilinguisme.....	65
4.2.1. Les représentations les plus favorables.....	65
4.2.2. Les pratiques plurilingues envisagées.....	65

4.2.3. Bonne connaissance des approches plurielles.....	66
4.3. Profils liés aux variables indépendantes.....	68
4.3.1. Langue maternelle et pays d'exercice.....	68
4.3.2. Les enseignants d'allemand langue seconde.....	68
4.3.3. Ancienneté dans la profession.....	69
4.3.4. Polyvalence.....	70
4.3.5. Domaine d'intervention.....	71
4.3.6. Type de public.....	73
4.3.7. Conclusion provisoire.....	73
4.4. Quelles représentations du plurilinguisme ?.....	74
4.4.1. Le plurilinguisme : une notion qui reste ambiguë.....	74
4.4.1.1. Des conceptions ouvertes au plurilinguisme.....	75
4.4.1.2. Des conceptions "maximalistes".....	75
4.4.1.3. Des conceptions "nativistes".....	76
4.4.2. Plurilinguisme et politique des langues.....	77
4.4.3. Rôle de l'auto-représentation.....	78
4.4.4. Des constats contrastés.....	79
4.5. Là où l'échantillon est le moins homogène.....	80
4.5.1. Le monolinguisme en cours.....	80
4.5.2. Enseigner des compétences partielles.....	81
4.5.3. Un cas d'école.....	83
4.6. Les facteurs déterminants.....	84
4.6.1. Des facteurs non significatifs.....	84
4.6.2. Rôle déterminant du CECR.....	85
4.6.2.1. Connaissance et intérêt.....	85
4.6.2.2. Connaissance, intérêt et place dans système scolaire.....	85
4.6.2.3. Pratiques de classe : des attitudes contradictoires.....	86
4.6.3. Le plurilinguisme : une notion à préciser.....	86
4.6.3.1. Rôle des représentations.....	86
4.6.3.2. Le plurilinguisme comme valeur.....	87
4.6.4. Le cas de l'allemand langue seconde.....	88
4.6.5. Deux tendances fortes.....	91
4.6.5.1. L'expérience de terrain.....	91
4.6.5.2. La conviction.....	92
4.6.6. Conclusion.....	92
Conclusion générale.....	93
Bibliographie.....	95
Sitographie.....	99
Liste des abréviations.....	100
Annexes.....	101
Annexe 1 : Texte du questionnaire.....	101
Annexe 2 : Chronologie de la mise en ligne du questionnaire.....	105
Annexe 3 : Courriers pour la mise en ligne.....	106
Annexe 4 : Détail des réponses à la question 14.....	108
Annexe 5 : Pourquoi le nombre d'apprenants d'allemand augmente.....	109
Annexe 6 : Pourquoi le nombre d'apprenants d'allemand diminue.....	111

Remerciements

Je tiens avant tout à remercier les personnes qui ont rendu cette étude possible, à savoir le professeur Hans-Jürgen Krumm de l'Université de Vienne -qui m'a permis d'accéder au fichier d'adresses de l'IDT- et les nombreux enseignants d'allemand qui ont pris le temps de répondre à mon enquête, voire de me contacter lorsqu'ils ne parvenaient pas à ouvrir l'application nécessaire. Certains d'entre eux m'ont adressé des messages de sympathie et d'encouragement, et je me suis engagée à les tenir au courant des résultats de cette recherche.

Ma gratitude va aussi aux amis qui m'ont conseillée, qui ont testé le questionnaire en cours d'élaboration et qui ont su me seconder dans la maîtrise de l'outil informatique et m'encourager dans la poursuite de mon travail.

Introduction

• Pourquoi l'allemand ?

Germaniste et enseignant l'allemand à un public scolaire français depuis plus de 20 ans, j'ai choisi de situer l'objet de mon étude dans le cadre que je connais le mieux : celui de l'enseignement de cette langue dont on sait qu'il est, et pas seulement en France, une des premières victimes de "l'idéologie du monolinguisme"¹ décrite entre autre dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*². Cet état de fait sert d'arrière-plan à mon travail. De plus, ma participation à divers congrès m'a permis d'entrer en contact avec des enseignants d'allemand du monde entier et d'obtenir la base de données sur laquelle sera construite l'enquête présentée ici. Grâce à des lectures liées à ma discipline, une partie des analyses s'appuiera sur les travaux de chercheurs germanophones. Ma préoccupation principale restera cependant non pas la politique et la didactique d'une langue et d'une culture mais l'observation de la reconnaissance acquise (ou non) par le plurilinguisme parmi les enseignants de cette discipline. Étant moi-même convaincue que le plurilinguisme est une chance pour l'évolution de l'enseignement/apprentissage de l'allemand, au même titre que pour toutes les langues, je me permets d'attendre de ce travail des motifs d'optimisme.

• Pourquoi interroger les enseignants ?

En 1993, Michel Candelier et Gisela Herrmann-Brennecke présentaient les résultats d'une recherche sur les motivations de choix et d'abandon des langues étrangères par les élèves français et allemands qui débouchait sur un plaidoyer en faveur de la diversification de l'offre de langues à l'école. En conclusion des mesures qu'ils préconisaient alors, les auteurs s'adressaient aux enseignants afin de souligner que "rien ne se [ferait] sans eux, sans leur conviction", et qu'ils ne pouvaient "aider les apprenants à développer des attitudes positives vis à vis de la diversité linguistique et culturelle que si eux-mêmes la [ressentaient] comme une richesse [devant] être entretenue et respectée."³

Depuis, la publication en 2001 à l'occasion de l'année européenne des langues du *Cadre européen commun de référence pour les langues*⁴ a inauguré un changement de paradigme en didactique des langues : la promotion du plurilinguisme est officiellement à l'ordre du jour - et nous verrons en quoi elle fait écho à la demande de diversification évoquée ci-dessus. Suivant la logique énoncée par Michel Candelier et Gisela Herrmann-Brennecke, il semble donc opportun de se pencher maintenant sur les "convictions" des enseignants de

¹Beacco, J.-C. & Byram, M. (2003), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, p 28.

² Désormais Guide

³CANDELIER Michel, Gisela HERMANN-BRENNECKE, 1993, p 206.

⁴ Désormais CECR

langues face à cette évolution et de tenter de mesurer jusqu'à quel point ils sont prêts, s'ils ne l'ont pas déjà fait, à franchir le pas du plurilinguisme tel que défini dans les documents du conseil de l'Europe.

Pour ce faire, il conviendra de tout d'abord présenter l'évolution de la notion même de plurilinguisme et d'en étudier la polysémie afin de dépister les différentes représentations auxquelles elle peut donner lieu. Cette analyse théorique ainsi qu'une présentation des didactiques du plurilinguisme feront l'objet de la première partie de ce travail, les trois suivantes étant consacrées à la description du cadre de la recherche empirique et à l'analyse de ses résultats. L'accent sera mis sur la spécificité de l'échantillon qui devra être plutôt considéré comme exemplaire que comme représentatif de la population enseignante dans son ensemble. On tentera donc de répondre à la question suivante : dans quelle mesure les attitudes et représentations d'une fraction "militante" d'enseignants de langue peuvent-elles augurer de l'avenir d'une conception démocratisante de l'apprentissage et de l'utilisation des langues étrangères ?

- **Comment interroger les enseignants ?**

L'accès à un fichier de 2000 enseignants d'allemand exerçant dans le monde entier m'a permis d'opter pour une recherche quantitative conduite par l'intermédiaire de l'outil informatique et d'internet. Ce mode d'investigation d'un usage relativement récent implique une méthodologie spécifique. Sa présentation assortie des constats liés à sa mise en place précédera l'étude des résultats de l'enquête.

1. Le plurilinguisme

"Si le plurilinguisme peut devenir une finalité et même un mot d'ordre, il n'est pas exempt d'ambiguïtés, dans la mesure où sa plasticité autorise des interprétations différentes, dans lesquelles interviennent d'autres notions comme diversité linguistique, multilinguisme, bilinguisme. On peut se prévaloir du plurilinguisme pour organiser des formations en langues qui ne répondent que par certains aspects, et non nécessairement les plus importants, à ce principe. Il est susceptible de créer un certain consensus tant qu'il reste un principe, en dehors de réalisations institutionnelles qui, elles, impliquent des choix concrets. " (guide p 36)

1.1. Mise au point terminologique

Le plurilinguisme fait actuellement l'objet d'un large consensus. En tant que concept, il mobilise les chercheurs et les didacticiens, mais les enjeux qui y sont liés ne laissent pas non plus indifférent le monde économique et associatif si l'on en juge par sa participation aux *Assises du plurilinguisme* à Paris en novembre 2005. Il faut sans doute se féliciter que la notion de plurilinguisme soit de plus en plus répandue et généralement positivement connotée, mais on peut aussi déplorer qu'elle ne soit pas toujours clairement définie et qu'elle risque donc de devenir une de ces "enveloppes vides de sens"⁵ mises en avant dans le débat sur l'apprentissage des langues mais qui ne le font pas réellement avancer. Car la notion est profondément polysémique, voire ambiguë et parfois détournée de son sens, comme il apparaît dans la citation d'un extrait du Guide présentée ci-dessus. C'est donc dans une perspective définitionnelle que j'introduis ce travail par un tour d'horizon d'occurrences mettant en jeu cette notion. Pour ce faire, je m'appuierai entre autre sur les actes d'une conférence ayant eu lieu en 2004 à Giessen (Allemagne) au cours de laquelle les intervenants devaient introduire leur contribution en précisant l'acception du plurilinguisme qui fonde leurs recherches

1.1.1. Plurilinguisme, multilinguisme, Mehrsprachigkeit ?

En français, un premier problème se pose car deux notions cohabitent. En effet, l'usage courant mais aussi la terminologie scientifique ne font pas nécessairement la distinction entre *multilinguisme* et *plurilinguisme*. Les terminologues précisent d'ailleurs "[qu'] il n'y a pas de distinction officiellement établie entre ces deux termes qui sont tous deux en circulation dans des emplois souvent indifférenciés. L'anglais semble [d'ailleurs] n'avoir qu'un terme attesté par les dictionnaires : *multilingualism*."⁶

⁵"Worthülse", selon le terme employé par Königs qui précise : "Durch die positive Konnotation, die sich mit den Begriffen verbindet [wird] eine sorgfältige Auseinandersetzung mit den Konzepten, auf die sich diese Begriffe beziehen, allzu häufig an den Rand gedrängt", Frank G. Königs, *Mehrsprachigkeit : Von den Schwierigkeiten, einer guten Idee zum tatsächlichen Durchbruch zu verhelfen*, in BAUSCH Karl-Richard, Frank G. KÖNIGS, Hans-Jürgen KRUMM (éditeurs), 2004, p 96.

⁶ Le portail de la culture, septembre 2005, http://www.culture.fr/Groups/langues/article_12_fr

Les documents du Conseil de L'Europe délimitent cependant clairement les champs d'application de ces deux concepts. D'après le Guide, le terme *multilinguisme* renvoie à la "présence dans une zone géographique déterminée [...] de plus d'une variété de langues ...". Le concept de *multilinguisme* correspond donc à une vision centrée sur les langues et leur coexistence - les habitants d'un territoire multilingue n'étant pas forcément plurilingues - tandis que le *plurilinguisme* renvoie aux locuteurs, envisageant les langues du point de vue de ceux qui les parlent car il désigne le "répertoire des variétés de langues que de nombreux individus utilisent"(Guide p 9). A un autre endroit, Beacco insiste encore davantage sur le rôle central des locuteurs en tant que personnes : "[...] ce qui est primordial ce ne sont pas tant les langues que ceux qui les parlent, non pas tant la diversité des langues dans un territoire que la diversification des langues utilisées par les individus [...] quel que soit le statut ou la fonction de celles-ci."⁷ Le locuteur est donc au centre de la notion de plurilinguisme.

Cette distinction n'était pas encore à l'ordre du jour lorsque Candelier et Hermann-Brennecke mettaient en avant la nécessité d'une plus grande diversification de l'offre de langues et d'une éducation des citoyens européens "au multilinguisme".⁸ S'ils n'employaient alors pas le terme de plurilinguisme, leurs travaux allaient cependant largement contribué au développement cette notion. Pour ce travail, nous nous appuyerons sur la distinction exposée ci-dessus bien qu'elle ne fasse pas l'unanimité parmi les linguistes puisque Claude Hagège, par exemple, opère avec des concepts inversés considérant les États où se côtoient plusieurs langues comme plurilingues et réservant l'appellation de multilingues aux individus.⁹

En ce qui concerne les travaux de langue allemande, une notion unique s'est imposée, celle de *Mehrsprachigkeit*. D'après Frank Günter, elle inclut les deux termes employés en français auxquels il donne cependant une autre interprétation que le Conseil de L'Europe, rejoignant en cela la logique de Hagège¹⁰. Dans ses développements sur la didactique du plurilinguisme (*Mehrsprachigkeitsdidaktik*), Meissner partage par contre le point de vue que nous retenons ici, y ajoutant une notion de complémentarité entre les deux phénomènes. Pour lui, le plurilinguisme des individus est le résultat d'une intervention planifiée et planifiante sur une réalité de terrain multilingue¹¹, conception proche de celle induite par le sous-titre du Guide : *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*.

⁷BEACCO Jean-Claude, De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : *Le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives: présentation*.

⁸Freudenstein cité in CANDELIER Michel, Gisela HERMANN-BRENNECKE, 1993, p 13.

⁹"Je suis naturellement un partisan du multilinguisme. Je suggère d'ailleurs ici une distinction terminologique : j'appellerai *multilingue* un individu possédant la compétence de plus d'une langue et *plurilingues* les États [...], dans lesquels existent plus d'une langue. Je parle donc du multilinguisme dans le premier cas et du plurilinguisme dans le second.", HAGÈGE C, 2005.

¹⁰Günter emploie le terme de "plurilinguisme" pour désigner ce qu'il appelle "kollektive Mehrsprachigkeit" expression décrivant l'état d'une société où un maximum de locuteurs connaissent (kennen) un maximum de langues, et "multilinguisme" pour la "individuelle Mehrsprachigkeit".

¹¹"Während *multilinguisme* ein [...] recht unübersehbares Nebeneinander von Sprachen meint, bezeichnet *plurilinguisme* ein im pädagogischen Sinne planbares Miteinander.", MEISSNER, Franz-Joseph, 2005.

Dans l'étude présentée ci-après, on opérera avec le concept de plurilinguisme tel que délimité dans les textes du Conseil de L'Europe et avec le versant de son équivalent allemand ("Mehrsprachigkeit") recouvrant la même réalité. Cette mise au point concernant l'utilisation des signifiants ne dispense cependant pas d'éclaircissements quant aux signifiés potentiels car elle ne restreint pas la polysémie du concept central...

1.1.2. Le plurilinguisme comme valeur

La notion de plurilinguisme, posée comme "valeur et comme finalité", a été explorée dès 1997 dans le cadre des travaux préparatoires au CECR¹² et s'est ensuite peu à peu imposée à partir de la parution de ce document en 2001 à l'occasion de l'année européenne des langues, puis, plus encore, avec celle du Guide en 2003. En effet, en tant qu'"instrument politique" mis au point dans le cadre de la Division des Politiques linguistiques du Conseil de L'Europe et dont la finalité est de "promouvoir la réflexion sur les politiques relatives aux langues et à leur enseignement", le CECR met le plurilinguisme "au centre de la réflexion, comme projet éducatif et politique au service de la citoyenneté démocratique en Europe"¹³. Valeur, projet éducatif et politique : le plurilinguisme est considéré comme étant le fondement de la tolérance linguistique, il est donc un élément capital de l'éducation interculturelle. **Le plurilinguisme est une valeur et, en tant que tel, un élément essentiel de politique linguistique.** Mais il est aussi une finalité, et ce à double titre.

1.1.3. Le plurilinguisme comme finalité

A l'intérieur des états occidentaux qui se sont pour la plupart construits autour d'une conception monolingue vivent de plus en plus d'individus plurilingues de par leurs origines. Mais on sait depuis Bourdieu que toutes les langues (donc toutes les formes de plurilinguisme) n'ont pas la même valeur sur le marché linguistique. Certaines formes de plurilinguisme sont en effet dévalorisantes pour les individus qui les vivent, soit par les variétés linguistiques qu'elles incluent, soit à cause de phénomènes d'hybridation¹⁴, les deux données étant d'ailleurs souvent liées. Ces considérations nous conduisent à la notion de "lebensweltliche Mehrsprachigkeit" développée par Ingrid Gogolin. Ce terme difficilement traduisible¹⁵ désigne la situation linguistique vécue au quotidien par les jeunes issus des populations migrantes. Cette forme de plurilinguisme qui n'est pas le résultat d'un apprentissage planifié est en principe considérée comme un frein à la socialisation des populations concernées et à leur intégration dans les sociétés d'accueil. Le point de vue soutenu par Gogolin et par les chercheurs ayant abordé

¹² cf. D. Coste, D. Moore et G. Zarate : *Compétence plurilingue et pluriculturelle*.

¹³BEACCO Jean-Claude, De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : *Le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives: présentation*.

¹⁴RIEMER Claudia : "Das Ergebnis des Sprachaneignungsprozesses ist gesellschaftlich diskriminierte Mehrsprachigkeit in Form [...] hybridisierter Sprachpraxis, die aus den sprachlichen und kulturellen Ressourcen mehrerer Sprachen gespeist ist.", in BAUSCH Karl-Richard, Frank G. KÖNIGS, Hans-Jürgen KRUMM (éditeurs), 2004, p 198.

¹⁵On utilise dans le document présenté en note ci-dessous la formulation "pratique vitale multilingue quotidienne" que je trouve personnellement peu satisfaisante...

la question du plurilinguisme sous l'angle de la cohésion sociale¹⁶ vient contredire cette représentation. Pour eux, le répertoire plurilingue des minorités migrantes¹⁷ constitue au contraire un capital sur lequel il faut construire¹⁸. **Une finalité des politiques linguistiques actuelles doit donc être la reconnaissance et la valorisation par la société et les institutions scolaires de cette forme de plurilinguisme** car "si le bilinguisme [des enfants immigrés] n'est pas accepté [...], s'il est ignoré en tant que facteur de développement ultérieur du langage dans l'enseignement de la langue de la majorité, ceci peut [conduire à] de sérieux problèmes pour l'expansion de la compétence dans cette langue"¹⁹. La valorisation de ce plurilinguisme au quotidien peut aussi avoir des retombées positives pour cette majorité. Ayant compris la richesse que constitue le plurilinguisme, elle va chercher à enrichir, elle aussi, son répertoire langagier.

Car la finalité globale est bien l'extension du répertoire langagier de tous, quelles que soient les bases sur lesquelles il se construit. On ne doit pas avoir d'un côté, comme le constate Bär, un plurilinguisme de l'élite, celui auquel la société aspire (gewollte Mehrsprachigkeit) et de l'autre un plurilinguisme subi (erzwungene Mehrsprachigkeit)²⁰.

1.1.4. Le plurilinguisme comme compétence

Quoiqu'il en soit, "le plurilinguisme ne va pas de soi", car s'y oppose une "représentation ordinaire des langues [qui] consiste à valoriser sa propre culture et sa propre langue"²¹. Cette "idéologie" monolingue exclut aussi la conception soutenue dès les années 1970 par le romaniste autrichien Mario Wandruszka et à laquelle se réfèrent nombre de chercheurs germanophones : celle d'un être humain toujours potentiellement plurilingue²² c'est à dire qui possède une capacité intrinsèque à employer et à apprendre plus d'une langue. Là aussi, le Guide donne des indications claires : "Tout locuteur est plurilingue en ce qu'il est capable d'acquérir la maîtrise, à des degrés divers, de plusieurs variétés linguistiques, à la suite ou non d'un enseignement. L'aptitude à acquérir les langues est naturelle et se trouve ainsi à la portée de tous." (p 37)

¹⁶Voir le N° 4 , 2005 des *Langues Modernes* : Les langues pour la cohésion sociale et le Colloque organisé sur ce thème par l'APLV en novembre 2005.

¹⁷ Ingrid Gogolin parle à ce propos de transmigration, voir 4.6.4.

¹⁸"Die Frage ist, [...] wie muss ein Gemein. bzw Bildungswesen organisiert sein, damit der Sprachenreichtum von Zuwanderern und Minderheiten nicht länger als Störung , sondern als wichtige Ressource angesehen wird.", KRUMM H-J in BAUSCH Karl-Richard, Frank G. KÖNIGS, Hans-Jürgen KRUMM (éditeurs), 2004, p 106.

¹⁹GOGOLIN Ingrid, 2002, p 16.

²⁰"Wenn es sich um international prestigeträchtige Sprachen handelt, ist Mehrsprachigkeit gemeinhin gesellschaftlich akzeptiert und auch in der Schule gewollt, wenn es aber Minderheiten- und Migrantensprachen betrifft, dann fühlt sich die Gesellschaft von dieser erzwungenen Mehrsprachigkeit eher bedroht.", BÄR Marcus, 2004, p 75.

²¹Jean-Claude Beacco, Le combat pour le plurilinguisme semble aller de soi tant il est nécessaire. Mais la bataille n'est pas gagnée car les idéologies qui le menacent sont fortement agissantes, *Le français dans le monde*, Mars-avril 2001, n°314

²² WANDRUSZKA Mario, 1979.

1.1.4.1. Combien de langues pour être plurilingue ?

La compétence plurilingue et pluriculturelle est définie très clairement au chapitre 8 du CECR en tant que "compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures". Cette compétence évolutive et souvent déséquilibrée n'est pas conçue comme une juxtaposition de compétences distinctes mais comme une compétence unique, même si elle est complexe. C'est son développement qui est au cœur de la didactique du plurilinguisme sur laquelle nous reviendrons plus loin (voir 1.3.).

Mais arrêtons-nous tout d'abord sur la question du nombre de langues (ou variétés linguistiques) en jeu lorsqu'on parle de plurilinguisme, car il apparaît relativement fluctuant. Il semble que la définition la plus conforme à l'esprit du Conseil de l'Europe tel que nous l'avons analysé jusque là soit la suivante : "Le plurilinguisme [...] est le contraire du monolinguisme; il comprend la variété de langue appelée langue maternelle ou première langue et toute autre langue ou variété de langues quel que soit leur nombre"²³. Dans la définition extraite du chapitre 8 du CECR présentée plus haut, il est question de "plusieurs langues", ce qui peut prêter à confusion dans le sens ou le déterminant "plusieurs" est souvent interprété comme "plus de deux". Il est donc effectivement nécessaire de préciser, comme le fait le Guide, que le nombre de langues dont dispose le plurilingue en plus de sa langue maternelle est indifférent. Du côté des chercheurs, Hagège partage cette conception estimant qu'on est plurilingue quand on possède des compétences dans "plus d'une langue". Mais pour certains, c'est un peu comme si le fait que ces compétences ne soient par forcément amenées à être très développées devait être compensé par un nombre de langues plus élevé au répertoire du plurilingue. Dans sa définition du plurilinguisme, Bausch parle par exemple de compétences dans au moins deux langues en plus de la langue maternelle²⁴. Sans doute s'appuie-t-il sur les *Propositions pour un enseignement des langues élargi*²⁵ stipulant que "Une personne peut passer pour plurilingue si elle parvient à communiquer en au moins deux langues étrangères en dehors de sa langue maternelle."

On peut faire l'hypothèse, comme semble le faire Gerhard Neuner²⁶ que la notion de plurilinguisme s'est superposée dans les esprits, y compris chez certains chercheurs, à celle de "bilinguisme". L'être bilingue est celui qui est sensé maîtriser parfaitement (comme un "natif") deux langues placées à égalité dans son

²³Beacco, J.-C. & Byram, M. (2003), *Guide*, version de synthèse, p 9.

²⁴"Als mehrsprachig darf schon der bezeichnet werden, der auf der Basis der Kenntnis seiner Muttersprache eingeschränkte Kenntnis in wenigstens zwei weiteren Sprachen [...] hat", Christ, in BAUSCH Karl-Richard, Frank G. KÖNIGS, Hans-Jürgen KRUMM (éditeurs), 2004, p 31.

²⁵Bertrand Yves & Herbert Christ (réd.) : Europe : Propositions pour un enseignement des langues élargi. *Le français dans le monde* 235, 1990, p 44-49

²⁶"Von Mehrsprachigkeit hat man in der Forschung zunächst nur gesprochen, wenn Lernende durch natürliche Lernprozesse bilingual oder multilingual geprägt sind und in allen Sprachen eine ähnlich hohe Kompetenz vorhanden ist.", NEUNER in HUFEISEN Britta, Gerhard NEUNER, 2005, p 15.

répertoire.²⁷ Le plurilinguisme serait donc pratiquement un bilinguisme puissance "n"... Le bilinguisme fait depuis longtemps l'objet de travaux au sein de diverses disciplines, et il serait certainement intéressant de confronter le point de vue de ses spécialistes aux thèses soutenues par le conseil de l'Europe qui ne voit pas dans le plurilingue "un locuteur d'exception, comme le polyglotte", le plurilinguisme ne [pouvant] pas être considéré comme le privilège d'une élite de locuteurs "surdoués". (Guide, p 27) **Est donc plurilingue celui (ou celle) qui n'est pas strictement monolingue – quel que soit le nombre de variétés linguistiques en jeu et quel que soit leur niveau de maîtrise.** Et la langue maternelle fait partie de et contribue à la compétence plurilingue. On verra que le consensus est loin de régner sur ce point et que des clarifications sont nécessaires.

1.1.4.2. Une compétence déséquilibrée, évolutive et unique

La compétence plurilingue telle que décrite dans le CECR est donc susceptible d'inclure des compétences plus ou moins développées dans tout type de variétés linguistiques. Elle est par ailleurs "généralement [...] déséquilibrée, [pouvant présenter une] maîtrise générale plus grande dans une langue que dans d'autres ou [un] profil de compétences différent dans une langue de ce qu'il peut être dans telle ou telle autre (par exemple : excellente maîtrise orale de deux langues, mais efficacité à l'écrit pour l'une d'entre elles seulement)." (p 105) Le CECR utilise à ce propos le terme de "compétences partielles" (p 106), on parle aussi parfois du principe de "dissociation des compétences". Quant au caractère évolutif de la compétence plurilingue, il relève de la capacité générale de l'être humain à apprendre, et ce tout au long de sa vie car, "au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu [...] s'étend [...] il/elle [...] construit [...] une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent." Un autre aspect fondamental ressort de cette citation : les recherches en psycholinguistique ont établi que le cerveau ne traite pas les langues isolément les unes des autres et "il y a bien consensus aujourd'hui à propos de l'existence d'UN système" unique. "Ce qui est en jeu [...] c'est [donc] l'abandon d'une vision cloisonnante de la / des compétence(s) des individus en matière de langue (une compétence par langue) au profit [...] d'une conception globalisante de la compétence plurilingue."²⁸

1.2. Quelles politiques linguistiques éducatives en Europe ?

Cette recherche tournée vers les enseignants se concentrera plus spécifiquement sur les aspects didactiques du plurilinguisme. Mais, dans la mesure où "didactique et politique sont indissociables"²⁹, et le plurilinguisme ayant été clairement identifié comme un instrument et une finalité en matière de politique linguistique, on ne perdra à aucun moment de vue l'arrière-plan institutionnel sur lequel s'inscrit

²⁷On notera la confusion ainsi entretenue lorsqu'en France il est question d'enseignement bilingue que l'introduction des "classes bilangues" n'a sans doute pas suffi à dissiper !

²⁸CANDELIER Michel, 2005, p 39 et 40.

²⁹"Didaktische Fragen sind [...] von politischen Fragen nicht zu trennen", HU in BAUSCH Karl-Richard, Frank G. KÖNIGS, Hans-Jürgen KRUMM (éditeurs), 2004, p 74.

l'action des enseignants, eux-mêmes acteurs sociaux déterminants.

1.2.1. Le Conseil de l'Europe

Le Conseil de l'Europe est un des acteurs institutionnels centraux des politiques linguistiques éducatives européennes. En effet, l'enseignement et l'apprentissage des langues ont toujours fait partie de ses priorités, et l'on se reportera au Guide (Chapitre 2.2.1) pour une chronologie des principaux textes fondateurs. On y retrouvera la cohérence de la démarche de cette institution depuis les années 1950 qui a conduit à l'élaboration du CECR puis à celle du Guide ainsi qu'à la diffusion du Portfolio européen des langues. Au fil du temps, "c'est la notion même de plurilinguisme qui s'est imposée comme forme d'éducation langagière adaptée aux réalités européennes." (Guide, p 32)

Nous venons de voir sur quelles bases cette notion a été élaborée et le rôle qu'elle peut être amenée à jouer comme moyen d'éducation à la tolérance linguistique et de formation à la citoyenneté européenne, car le "développement du plurilinguisme ne relève pas seulement d'une nécessité fonctionnelle : il est aussi une composante essentielle des comportements démocratiques." (Guide p 35)

1.2.2. Les paroles et les actes

Si le rôle du Conseil de l'Europe est indéniable dans ce domaine, il n'en allait pas de même jusque il y a peu de la Commission européenne puisqu'elle a adopté le 22 novembre 2005 "la première communication de son histoire" en faveur du "multilinguisme"³⁰. A cette occasion a été proposée la création en son sein d'un "groupe de haut niveau sur le multilinguisme, composé d'experts indépendants, qui assistera [la commission] dans l'analyse des progrès réalisés par les États membres et apportera des idées nouvelles, une aide et des conseils pour les initiatives futures."³¹ On peut au passage se demander si la dénomination "multilinguisme" a été choisie en fonction de la terminologie anglo-saxonne (cf. 1.1.1.) ou si le terme de plurilinguisme a été délibérément évité... Il n'en reste pas moins que le thème est (enfin) mis à l'ordre du jour par l'Union Européenne et que, comme le précise le journaliste du Monde, on peut s'en réjouir.

Cela suffira-t-il pour sortir de la rhétorique incantatoire dénoncée par certains auteurs, dont Hans-Jürgen Krumm qui pointe des contradictions dans le domaine de la politique européenne des langues, notamment celle qui consiste à laisser s'installer "l'hégémonie de deux langues" à Bruxelles (français et anglais) alors que les langues officielles de l'Union sont au nombre de 20 ?³² La problématique des langues utilisées au sein des institutions est d'ailleurs récurrente dans les débats autour du plurilinguisme européen : c'est ainsi qu'elle a été au centre des interventions dans l'atelier consacré aux "langues dans les institutions

³⁰Les défenseurs d'une Europe multilingue gagnent du terrain, Henri De Bresson, *Le Monde*, 27, 28 novembre 2005.

³¹<http://europa.eu.int/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/05/1451&format=HTML&aged=0&language=FR&guiLanguage=en>

³²"Das europäische Jahr der Sprachen 2001 macht grundlegende Widersprüche europäischer Sprachenpolitik deutlich", Krumm in HUFESSEN Britta, Gerhard NEUNER, 2005, p 35.

internationales" lors des *Assises du plurilinguisme* déjà évoquées plus haut.³³ Le plurilinguisme comme finalité se limiterait-il à une déclaration d'intention ? Malgré les "appels politiques", Krumm ne voit pas non plus beaucoup d'avancées quant à la diversification de l'offre de langues dans les systèmes scolaires européens ni à la reconnaissance du plurilinguisme vécu au quotidien par une grande partie des populations³⁴.

1.2.3. Diffusion auprès des enseignants

Les auteurs du Guide sont quant à eux optimistes considérant que les "travaux et instruments de référence [élaborés par le Conseil de l'Europe] se diffusent par leur pertinence propre et jouent souvent le rôle de catalyseur pour des réorientations des politiques linguistiques éducatives nationales." (Guide p 34) Car un des éléments essentiels est effectivement la diffusion auprès du grand public, des décideurs et des acteurs essentiels que sont les enseignants de langues des outils mais aussi de l'idéologie qu'ils véhiculent même s'ils se veulent non prescriptifs.³⁵ C'est une des missions que s'est donné le CELV (Centre européen pour les langues vivantes, Graz, Autriche) dans le cadre de son programme trisannuel couvrant la période 2004 à 2007 et portant le titre général : l'éducation aux langues dans une Europe multilingue et multiculturelle.

Le CELV, qui appartient au sein du Conseil de l'Europe à la direction générale *Éducation, culture et patrimoine, jeunesse et sport*, se fixe comme "objectifs stratégiques d'aider ses États membres à mettre en œuvre des politiques efficaces d'enseignement des langues" entre autre en s'attachant à la formation d'agents "multiplicateurs."³⁶ C'est dans ce contexte qu'il accueille depuis sa création en 1995 ateliers, réunions d'experts, conférences et colloques et a organisé 47 projets sur différents aspects de l'éducation aux langues ayant abouti à une quarantaine de publications mises gratuitement à la disposition du public - voir l'ouvrage déjà cité plusieurs fois ici et consacré à la didactique de l'allemand appris comme troisième langue après l'anglais (Tertiärsprache Deutsch). En ce qui concerne la formation de formateurs (donc de multiplicateurs), on retiendra tout particulièrement le programme LEA (Langage educator awareness / Langues et éducation au plurilinguisme) faisant partie du programme actuellement en œuvre et visant à "enrichir la formation des enseignants de langues en incluant les compétences requises pour promouvoir la diversité linguistique et culturelle dans l'objectif d'encourager la citoyenneté démocratique, la cohésion sociale, la compréhension et le respect mutuels."³⁷

³³ <http://assisesplurilinguisme.affinitiz.com/>

³⁴"trotz des politischen Rufs nach Mehrsprachigkeit", Krumm in BAUSCH Karl-Richard, Frank G. KÖNIGS, Hans-Jürgen KRUMM (éditeurs), 2004, p 105.

³⁵"[Le guide] n'est pas prescriptif, en ce qu'il ne décrit pas des "solutions" à adopter, mais il cherche à faire émerger des principes qui peuvent servir de point de départ partagé et permettre de répondre à des problèmes comparables, dans le cadre de la coopération intergouvernementale.", BEACCO Jean-Claude, De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : *Le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives: présentation*.

³⁶ Voir site du CELV.

³⁷ http://www.ecml.at/mtp2/LEA/HTML/LEA_F_pdesc.htm

Souvenons-nous de Candelier et Herrmann-Brennecke exhortant les enseignants à considérer la "diversité linguistique et culturelle" comme "une richesse [devant] être entretenue et respectée" (cf. introduction de ce travail). Un des deux pôles autour duquel s'organise la réflexion mais aussi la production de matériaux didactiques dans le cadre du programme LEA concerne "les compétences attendues de l'enseignant en tant qu'individu et acteur social". Non seulement on lui propose de travailler sur la diversité linguistique et culturelle de ses apprenants mais on veut aussi le conduire à "la connaissance de soi et des autres comme individus plurilingues et pluriculturels".³⁸ Nous verrons que l'enseignant de langues ne se vit pas nécessairement comme étant lui-même plurilingue et que mettre cette question à l'ordre du jour dans sa formation peut ouvrir bien des perspectives.

1.3. Les didactiques du plurilinguisme

Avec l'approche plurilingue, "le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la maîtrise d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le locuteur natif idéal comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place." (CECR p. 11)

Si l'on adopte la perspective du plurilinguisme avec pour objectif le développement de la compétence plurilingue des apprenants telle que décrite par les instruments du Conseil de l'Europe et envisagée dans les modèles psycholinguistiques afférents, on ne peut donc plus enseigner les langues comme avant 2001 !

1.3.1. Quelles ruptures pour l'enseignement des langues ?

Voici le nouvel éclairage qu'apporte la perspective plurilingue sur plusieurs aspects fondamentaux de l'enseignement des langues :

- Dans la mesure où le plurilinguisme n'est "pas seulement l'objectif mais aussi le point de départ (die Voraussetzung) de l'enseignement scolaire des langues", **il devient incontournable d'intégrer dans les cours "les biographies linguistiques et culturelles des élèves"**.³⁹
- Une synergie s'impose entre les didactiques des différentes langues enseignées - y compris la langue maternelle (ou de socialisation)⁴⁰, **une didactique du plurilinguisme se doit donc de mettre en place et de favoriser les stratégies de transfert inter- et intra-langue**. Le Guide invite dans cette perspective à "articuler les enseignements de langues les uns aux autres, en ce qu'ils sont

³⁸KERVAN Martine, 2005, p 62.

³⁹HU in BAUSCH Karl-Richard, Frank G. KÖNIGS, Hans-Jürgen KRUMM (éditeurs), 2004, p 69.

⁴⁰"Das seit dem 19 Jahrhundert gültige Modell der Sukzessivität im schulischen Fremdsprachenunterricht [muss] als weitgehend überholt [gelten].", Christ in BAUSCH Karl-Richard, Frank G. KÖNIGS, Hans-Jürgen KRUMM (éditeurs), 2004, p 30.

susceptibles de mettre en jeu des compétences communes." (p 38)

- S'appuyer sur la ou les langues maternelles des apprenants en cours et établir des ponts entre les langues apprises à l'école implique de **mettre fin au recours exclusif à la langue étrangère en cours**. Cette sorte de "dogme monolingue" préside encore à beaucoup de conceptions du cours de langue étrangère⁴¹ et correspond, d'après Klein, à une vision maximaliste et perfectionniste des compétences à atteindre.⁴²
- Il ne s'agit plus de viser une "maîtrise complète de la (des) langue(s) cible(s)"⁴³ **La compétence du "locuteur natif idéal" cesse d'être l'objectif à atteindre**. Les exigences et donc les pratiques d'évaluation sont amenées à changer.
- Il faut envisager une dissociation des compétences, voire de ne pas enseigner systématiquement les quatre compétences. En effet, Krumm estime que pour arriver au plurilinguisme, **il faut "renoncer à apprendre chaque langue complètement"**⁴⁴ et Klein propose de son côté de laisser la compétence d'expression écrite aux locuteurs natifs.⁴⁵

Ces ruptures impliquent de repenser la didactique des langues dans son ensemble, ce pour quoi plaident la plupart des auteurs cités ici. Ces changements sont susceptibles d'affecter ce que Candelier appelle les approches "singulières", c'est à dire celles où "le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière prise isolément"⁴⁶, ce qui est le cas dans l'étude présentée dans ce travail. Mais ils trouvent d'ores et déjà leur concrétisation dans toute une série d'approches dites "plurielles" qui se sont développées depuis quelques années. La question est de savoir quel impact de telles approches encore marginales peuvent avoir sur les didactiques des diverses langues, voire si elles ont des chances de se généraliser, car elles constituent "un formidable défi pour les cours d'une langue"⁴⁷. Si cela se produisait l'appellation "didactiques du plurilinguisme" sera peut-être amenée à supplanter celle de didactiques des langues.

⁴¹ "En France, par exemple, l'idée que l'on ne peut apprendre une langue qu'en ayant un recours exclusif çà celle-ci est profondément ancrée dans les idéologies.", PORTIER-NIVELLE Nadia, 2003, p 14.

⁴²"Die Einsprachigkeit im Sprachunterricht führt zu einer schleichenden Perfektionsmaximierung bei der Vermittlung der vier Grundkompetenzen.", Klein in KLEIN Horst G., Dorothea RUTKE (eds), 2004, p 17.

⁴³Krumm in HUFELSEN Britta, Gerhard NEUNER, 2005, p 45.

⁴⁴"Mehrsprachigkeit ist zu erreichen, wenn darauf verzichtet wird, jede Sprache komplett zu lernen.", *ibid.* p 46.

⁴⁵"Der mehrsprachige Lerner kann (und sollte daher) keine muttersprachlich akzeptable Schreibkompetenz entwickeln". "Diese Teilkompetenz sollte meines Erachtens dem Muttersprachler vorbehalten bleiben", in KLEIN Horst G., Dorothea RUTKE (eds), 2004, p 33.

⁴⁶CANDELIER Michel, 2005, p 41.

⁴⁷ *Ibid.* p 43.

1.3.2. Les approches plurielles

1.3.2.1. Définition

"Nous appelons *approche plurielle* une démarche pédagogique dans laquelle l'apprenant travaille simultanément sur plusieurs langues. Une telle approche est nécessaire – entre autres buts – pour soutenir la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle [...], c'est-à-dire pour que l'apprenant puisse s'appuyer sur une aptitude qu'il possède dans une langue pour construire des aptitudes dans d'autres langues, pour que le résultat ne soit pas une juxtaposition artificielle de compétences, mais une articulation de compétences intégrées au sein d'une même compétence globale."⁴⁸

Candelier répertorie quatre types d'approches plurielles :

- l'approche interculturelle
- la didactique des langues intégrée
- l'intercompréhension entre langues apparentées
- l'éveil aux langues

Trois d'entre elles retiendront notre attention pour la suite de ce travail.

1.3.2.2. Éveil aux langues et *language awareness*

L'éveil aux langues se conçoit comme un projet d'éducation langagière globale qui contribue au "développement de l'intérêt pour les langues et les cultures, de la curiosité à leur égard, de la confiance de l'apprenant en ses propres capacités d'apprentissage, des compétences à observer/analyser les langues, quelles qu'elles soient, de la capacité à s'appuyer sur la compréhension d'un phénomène relevant d'une langue pour mieux comprendre - par similitude ou contraste – un phénomène concernant une autre langue"⁴⁹. Il implique un travail sur un grand nombre de langues, y compris celles qui ne sont pas destinées à être "appries" par les élèves. Proposé comme une sorte de propédeutique linguistique aux jeunes enfants, il peut être aussi envisagé comme un accompagnement de l'enseignement "singulier" d'une langue donnée, quel que soit l'âge des apprenants. Il se situe dans la droite ligne du mouvement "language awareness" impulsé dans les années 1980 en Grande-Bretagne par Eric Hawkins afin "d'essayer d'apporter une réponse à trois ensembles de problèmes [...] : les difficultés d'intégration et la fréquence des échecs scolaires des élèves issus de la migration, celles des élèves anglophones dans l'apprentissage de langues étrangères, et celles de tous les élèves en anglais, attribuées au niveau trop limité de leurs capacités métalangagières"⁵⁰. Notons que

⁴⁸CANDELIER Michel (rédacteur), 2003, p 19.

⁴⁹ Ibid., p 21.

⁵⁰DE PIETRO Jean-François, 2002.

De Pietro présente ces deux approches comme équivalentes puisqu'il évoque dans sa contribution à AILE les "démarches didactiques [...] connues aujourd'hui sous la dénomination *language awareness* ou *éveil aux langues*".

Dans les deux cas, les activités proposées aux apprenants visent en effet à développer leur "conscience linguistique" à travers l'entraînement à des aptitudes métalangagières basées sur l'observation, l'analyse, la comparaison de matériaux provenant de langues et cultures diverses et nombreuses. Il ne s'agit donc pour eux pas tant d'apprendre les langues que d'acquérir les savoirs et les savoir-faire qui favorisent les apprentissages linguistiques et de développer des attitudes positives envers les langues (et les cultures) et leur diversité. Une véritable école d'ouverture, de motivation et de préparation au plurilinguisme à mettre en place "dès le jardin d'enfant"⁵¹

1.3.2.3. La didactique des langues intégrée

"Elle vise à l'établissement de liens entre un nombre limité de langues, dans la plupart des cas celles dont on vise l'apprentissage dans un cursus scolaire classique". Le principe est de "prendre appui sur la langue maternelle (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère"⁵². Cette approche met donc en œuvre la synergie que le CECR appelle de ses vœux, même si, contrairement à la démarche d'éveil aux langues, elle implique effectivement un nombre "limité" de langues. Sa pratique amène les didactiques des deux ou trois langues en jeu à se côtoyer et, en principe, les enseignants concernés à collaborer. L'objectif principal est en effet que l'apprenant construise ses nouvelles compétences langagières dans la langue X en tirant parti de ce qu'il a déjà acquis ou de ce qu'il est en train d'acquérir dans la langue Y.

1.3.2.3.1. Les dispositifs bilangues

C'est ce fonctionnement qu'on serait en droit d'attendre des dispositifs "bilangues"⁵³ introduits il y a quelques années dans les classes de collège en France et qui consistent à dispenser aux élèves de 6ème et de 5ème l'enseignement simultané de deux langues. Dans la grande majorité des cas, il s'agit pour l'instant de l'anglais et de l'allemand, cette mesure ayant été prise avec pour objectif principal - ce qui ne peut pas laisser indifférent dans le cadre de cette étude - le maintien de l'enseignement de la langue allemande dans des établissements ou des zones où il était menacé de disparition. Cet état de fait est d'ailleurs confirmé par le rapport d'évaluation présenté en juillet 2004 par des inspecteurs généraux de l'Éducation nationale.⁵⁴ Sans entrer plus avant dans les détails sur ce dispositif (ce

⁵¹"Die Mehrsprachigkeit (im Sinne von language awareness) sollte schon im Kindergarten einsetzen.", Ahrens in BAUSCH Karl-Richard, Frank G. KÖNIGS, Hans-Jürgen KRUMM (éditeurs), 2004, p 14.

⁵² CANDELIER Michel (rédacteur), 2003, p 20.

⁵³Voir : Le plurilinguisme : Les dispositifs bilangues, *Le nouveau bulletin de l'ADEAF*, n° 89, avril 2005.

⁵⁴"La volonté de « sauver l'allemand » revient souvent dans la motivation des directives données pour la mise en place des dispositifs bilangues ou dans les témoignages recueillis.", SCOFFINI

qui pourrait faire l'objet d'une étude à part entière), on peut signaler que le rapport sus-mentionné fait état d'incohérences dans sa mise en place et, ce qui nous intéresse plus particulièrement ici, signale que les "potentialités pédagogiques spécifiques ne sont pas encore véritablement exploitées". Concrètement, "on note dans la majorité des cas une juxtaposition des enseignements au lieu d'une prise en compte de la situation pédagogique particulière que représente l'apprentissage simultané de deux langues vivantes dès le plus jeune âge."⁵⁵ Déficit de formation, déficit théorique, on semble encore loin de la didactique intégrée sauf à avoir à faire au volontarisme et aux initiatives personnelles des enseignants concernés⁵⁶.

1.3.2.3.2. La didactique des langues tertiaires

Une autre approche "semi-plurielle" met explicitement en jeu la didactique de la langue allemande. Elle a fait l'objet des travaux d'un groupe de réflexion au CELV et de la parution d'un ouvrage dont la version allemande a déjà été plusieurs fois mentionnée ici⁵⁷. Les chercheurs et les enseignants impliqués dans ce projet envisagent les spécificités de l'apprentissage et de l'enseignement de l'allemand en tant que deuxième langue étrangère après l'anglais (*Deutsch nach Englisch*).⁵⁸ S'interrogeant sur la transférabilité des compétences, stratégies et savoir faire liés à l'apprentissage de l'anglais, ils cherchent à décrire comment construire un enseignement efficace d'une langue dite "tertiaire" (contenus, progression, évaluation...) en tenant compte de ce qui a déjà été acquis lors de l'apprentissage d'une première langue étrangère.⁵⁹ Ils envisagent aussi les retombées que cette synergie peut avoir sur la façon d'aborder la première langue étrangère dans la perspective des apprentissages d'autres langues.

Cette approche représente donc d'indéniables avancées vers le plurilinguisme et connaît une diffusion assez large. Mais un ancrage exclusif de la didactique de l'allemand à celle de l'anglais ne représente-t-il pas quelques dangers ? En effet, même si la situation la plus courante de l'apprentissage de l'allemand à travers le monde est celle d'une seconde (ou troisième, ou quatrième ...) langue étrangère après l'anglais, il ne faut pas négliger les cas de figure où c'est comme première langue que l'allemand est enseigné et appris. C'est entre autre pour cette raison que Krumm préfère l'appellation "*Deutsch mit Englisch*", considérant d'une part qu'il peut y avoir simultanément des apprentissages, d'autre part que les futurs

Annie, Francis GOULLIER, 2004, p 5.

⁵⁵ Ibid., p 9.

⁵⁶La volonté d'harmoniser pratiques et objectifs entre le cours d'anglais et celui d'allemand et de prendre en compte les langues des apprenants peut parfois être le fruit d'expériences positives comme celle menée ici en ZEP (Zone d'éducation prioritaire), THOMANN Anne, 2006 (a et b).

⁵⁷Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard, 2004, *Le concept de plurilinguisme : apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais*, Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes, 2004. (En ligne sur le site du CELV: livre électronique et résumé).

⁵⁸C'est en effet dans cette constellation qu'a lieu l'apprentissage de l'allemand dans la plupart des pays, même s'il est encore parfois la première langue étrangère proposée à l'école.

⁵⁹Das Projekt konzentrierte sich auf die Frage, wie das Lehren und Erlernen der Tertiärsprachen unter bewusstem Einbezug vorhandener Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen (Muttersprache ; erste Fremdsprache) effizienter gestaltet werden kann.", HUFEISEN Britta, Gerhard NEUNER, 2005, p 5.

apprenants ne doivent pas être amenés à penser qu'il faut avoir appris l'anglais pour aborder l'apprentissage de l'allemand⁶⁰...

Mais l'approche s'appuie bien sûr principalement sur la proximité typologique des deux langues, ce qui nous amène à la présentation de l'approche plurielle qui s'est construite autour de la notion de "familles" de langues.

1.3.2.4. L'intercompréhension entre langues apparentées

"Champ d'étude⁶¹ et d'expérimentation, l'intercompréhension offre aujourd'hui, nonobstant certaines questions qui restent à explorer, une approche complémentaire aux méthodes existantes de promotion du plurilinguisme."⁶²

Ayant travaillé sur l'intercompréhension dans le cadre sa promotion par la *Délégation générale à la langue française et aux langues de France*, j'ai eu l'occasion d'en approfondir l'étude et de comparer les différentes "écoles". Nous aborderons ici les grandes lignes et surtout les spécificités de cette "approche tout à fait nouvelle qui a émergé du débat didactique au début des années 1990"⁶³ et à laquelle le Conseil de l'Europe a consacré un numéro des *Études de référence* accompagnant le Guide (cf. citation ci-dessus).

Notons tout d'abord avec Klein que, même si ses applications didactiques semblent "révolutionnaires" (umwälzend), l'intercompréhension qui consiste à "comprendre une langue étrangère sur la base d'une autre langue sans l'avoir apprise"⁶⁴, est une pratique déjà avérée à des époques plus ou moins reculées et dans diverses régions du monde.⁶⁵ Il est par contre exact que les travaux de recherche sur les bases linguistiques et psycholinguistiques de l'IC et sur son utilisation à des fins de formation en langues connaissent un essor important depuis que le plurilinguisme est à l'ordre du jour au niveau européen. Plusieurs équipes travaillent à ces recherches et à la production de matériaux didactiques sous forme de sites internet ou de CDROM (cf. sitographie). On mentionnera ici l'équipe allemande autour de Franz-Joseph Meissner à l'origine du programme EuroCom et deux équipes françaises : à Reims avec Éric Castagne travaillant sur le programme ICE successeur d'Eurom4 lancé en 1993 par Claire Blanche-Beneveniste (Aix-Marseille) et à Grenoble (Galatea et actuellement surtout Galanet).

⁶⁰Krumm in BAUSCH Karl-Richard, Frank G. KÖNIGS, Hans-Jürgen KRUMM (éditeurs), 2004, *Mehrsprachigkeit im Fokus*, Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Gunter Narr Verlag Tübingen, p 107.

⁶¹Voir entre autre les journées d'étude organisées par le laboratoire MoDyCo (*Modèles, Dynamiques, Corpus*) les 21 et 22 juin 2006 à l'Université de Paris X (Nanterre).

⁶²Beacco, Byram, introduction à DOYE Peter, 2005, p 6.

⁶³DOYE Peter, 2005, p 7.

⁶⁴MEISSNER Claude, FJ Meissner/ Horst G. Klein/ Tilbert D. Stegmann, 2003.

⁶⁵KLEIN Horst G., Dorothea RUTKE (eds), 2004, p 15.

Arguant du fait qu'il est "beaucoup plus facile de comprendre une langue que de la parler couramment"⁶⁶, les promoteurs de l'intercompréhension proposent aux apprenants des cursus permettant de s'entraîner à comprendre une ou plusieurs langues de la famille d'une langue qu'ils maîtrisent déjà. Cette dernière, appelée langue-pont (Brückensprache) ou langue-pivot, peut être la langue maternelle des apprenants ou avoir été acquise par apprentissage. Les premiers travaux allant dans ce sens concernaient la famille des langues romanes. En Allemagne, ils ont été développés autour du français comme langue-pont⁶⁷ - ce qui participe indubitablement d'une volonté de maintenir l'enseignement de cette langue en perte de vitesse outre Rhin au même titre que celui de l'allemand en France. Ouvrant aux autres familles de langues, le programme EuroCom aspire à travers ses différentes composantes⁶⁸ à initier les apprenants européens à un maximum d'idiomes parlés en Europe. Le programme ICE (InterCompréhension Européenne) va encore plus loin puisqu'il vise au "dépassement" de la notion de familles linguistiques⁶⁹.

1.3.2.4.1. Quelle conception du plurilinguisme ?

L'intercompréhension amène donc les apprenants à être confrontés avec plusieurs langues, mais contrairement à l'éveil aux langues, les programmes mis au point jusqu'à maintenant s'adressent pratiquement tous⁷⁰ à un public d'adultes notamment des étudiants. Ce facteur expliquerait-il la conception du plurilinguisme qui soutend par exemple les travaux du groupe EuroCom ? Pour Klein, le facteur déterminant pour un "véritable" plurilinguisme (echte Mehrsprachigkeit) semble en effet être le nombre de langues composant le répertoire plurilingue. Il estime que plus de deux langues sont nécessaires, car d'après lui, le plurilinguisme "commence avec l'apprentissage après celui d'une première langue étrangère, de la langue pont vers une autre famille de langues"⁷¹. On a donc affaire à ce que j'appellerais une conception "exigeante" du plurilinguisme qui n'a plus grand chose à voir avec celle que nous avons retenue au chapitre 1.1.4. Pour cet auteur, la compétence plurilingue devient une réalité quand un certain nombre de langues sont déjà acquises, et c'est grâce à sa mise en place que se développe la conscience linguistique (language awareness) qui est donc considérée ici comme le résultat du plurilinguisme et non plus comme sa

⁶⁶"Es ist allgemein viel leichter, eine Sprache zu verstehen als sie flüssig zu sprechen, insbesondere wenn Sprachen (eng) miteinander verbunden sind.", BÄR Marcus, 2004, p 157.

⁶⁷"Ohne Französischkenntnisse ist in Deutschland eine romanische Mehrsprachigkeit nur sehr schwer und nur sehr eingeschränkt erreichbar.", MEISSNER, Franz-Joseph, 2002, p 6.

⁶⁸EuroComRom : langues romanes; EuroComGerm : langues germaniques (comprenant les langues scandinaves) ; EuroComSlav : langues slaves.

⁶⁹Mit ICE "wird der ehrgeizige Versuch unternommen [...] ein Leseverstehen von Texten über die Grenzen der Sprachfamilien hinweg zu erreichen.", KLEIN Horst G., Dorothea RUTKE (eds), 2004, p 12.

⁷⁰ Le site de l'Union latine propose un programme destiné aux enfants, cf. sitographie.

⁷¹"Mehrsprachigkeit im Sinne der Eurocomprehension beginnt da, wo neben der Muttersprache und einer Fremdsprache (in Deutschland meist Englisch) eine weitere Sprache erworben wird, die Brückensprache für eine ganze Gruppe von Sprachen sein kann.", KLEIN Horst G., Dorothea RUTKE , 2004, p 25.

condition.⁷² On remarquera au passage le rôle attribué à l'anglais : dans le contexte allemand, il est de fait presque toujours la première langue étrangère apprise à l'école (cf. note 66). Si sa maîtrise ne suffit pas pour se déclarer plurilingue, un rôle particulier est attribué à son enseignement en tant que rouage important de la didactique du plurilinguisme.⁷³

1.3.2.4.2. La didactique de l'intercompréhension

Même si elle entérine les principales ruptures annoncées au début de ce chapitre, on ne saurait confondre la didactique de l'intercompréhension avec celle du plurilinguisme comme semble le faire F-J Meissner dans sa présentation des Sept Tamis d'EuroCom.⁷⁴ Quels points communs présentent-elles ?

- Ce qui distingue avant tout la didactique de l'intercompréhension de l'enseignement traditionnel des langues est l'objectif qu'elle se fixe, à savoir la mise en place de **compétences partielles**. L'entraînement à l'intercompréhension conduit donc au développement d'un "plurilinguisme réceptif". Les dispositifs mis au point jusqu'à ce jour se focalisent sur une seule compétence : celle de compréhension écrite, la plus facile à mettre en place. Mais les équipes travaillent aussi sur la compréhension de l'oral, et le programme ICE prévoit même un entraînement à des "aménagements" de l'expression orale en langue maternelle⁷⁵ susceptibles de faciliter la compréhension de celle-ci par des locuteurs exolingues. De plus, l'entraînement à la compréhension de l'écrit peut être proposé, notamment au niveau scolaire, comme "entrée" dans l'apprentissage d'une seconde ou d'une troisième langue étrangère.⁷⁶
- La didactique de l'intercompréhension ne peut exister qu'en tant que **synergie entre les didactiques des différentes langues** concernées puisqu'il "s'agit d'une didactique transférentielle qui, en misant sur la rentabilisation de la parenté linguistique, vise à l'exploitation systématique des pré-acquis des apprenants."⁷⁷
- La démarche d'intercompréhension exploitant avant tout les traits communs aux langues d'une même famille, voire à deux familles de langues, elle **exclut la pratique du monolinguisme en cours de langue**.

⁷²"So wächst allmählich eine *language awareness*, die nicht auf die erlernten Sprachen beschränkt ist, sondern die das mehrsprachige Hirn beim Formulieren von Hypothesen über das Funktionieren der nahverwandten Sprachen selbstständig entwickelt.", *ibid.*, p 25.

⁷³"Der Englischunterricht muss die Grundlagen für das Erlernen weiterer Sprachen legen", BÄR Marcus, 2004, p 162.

⁷⁴MEISSNER Claude, FJ Meissner/ Horst G. Klein/ Tilbert D. Stegmann, 2003, p 19.

⁷⁵Castagne , Intercompréhension européenne et plurilinguisme : propositions pour quelques aménagements linguistiques favorisant la communication plurilingue in *ibid.*, p 95-108.

⁷⁶"Als Einstiegskompetenz für die zweite oder dritte Fremdsprache ist die Lesekompetenz besonders geeignet", KLEIN Horst G., Dorothea RUTKE (eds), 2004, p 19.

⁷⁷MEISSNER Claude, FJ Meissner/ Horst G. Klein/ Tilbert D. Stegmann, 2003, p 19.

- Elle mise sur une **autonomisation de l'apprenant** qui développe des stratégies d'inférence⁷⁸ et de transfert et se construit peu à peu une grammaire d'hypothèse⁷⁹ de la ou des langues-cibles.
- Elle ouvre à l'apprenant le **droit à l'approximation** comme stratégie de découverte du sens.

Conscients de ces ruptures, les spécialistes de l'intercompréhension vont au devant des critiques des linguistes et des réticences du corps enseignants portant sur les risques d'interférences venant des fameux "faux amis", mis si longtemps en avant par les didactiques "isolationnistes"⁸⁰. Ils se défendent aussi de prôner un enseignement des langues "déficiente", car orienté sur le développement de compétences partielles. Cette objection a d'ailleurs été anticipée par les auteurs du CECR expliquant qu'il "ne s'agit pas de se satisfaire, par principe ou par réalisme, de la mise en place d'une maîtrise limitée ou sectorisée d'une langue étrangère par un apprenant, mais bien de poser que cette maîtrise, imparfaite à un moment donné, fait partie d'une **compétence plurilingue** qu'elle enrichit. Il s'agit aussi de préciser que cette compétence dite partielle, inscrite dans une **compétence plurielle**, est en même temps une **compétence fonctionnelle** par rapport à un objectif délimité que l'on se donne."(p 106). Cet objectif "limité" semble d'ailleurs beaucoup plus réaliste, si l'on considère l'apprentissage scolaire des langues vivantes, que des visées maximalistes intenable.⁸¹

Le déficit de la didactique de l'intercompréhension telle qu'elle est présentée par les différents auteurs apparaît plutôt dans le peu de place qui y est fait aux langues que les apprenants apportent en classe. Il ne s'agit pas de dire ici que cet aspect est ignoré par les chercheurs. Marcus Bär y consacre par exemple un développement de plusieurs pages⁸², et une expérience d'intercompréhension en langues romanes menée avec des lycéens par l'équipe d'EuroCom a mis en lumière que les élèves d'origine étrangère avaient eu recours aussi à leur langue maternelle pour construire du sens et avaient ainsi trouvé une véritable reconnaissance au sein du groupe.⁸³ Cependant, le principe même de faire travailler les apprenants par familles de langues exclut la plupart des langues actuelles de l'immigration, que ce soit en Allemagne, en France ou dans le reste de l'Europe. Si l'on considère les langues impliquées, l'intercompréhension est donc pour l'instant un outil prometteur pour le développement du plurilinguisme strictement *européen*. Si l'on table sur la diffusion des principes didactiques du plurilinguisme, elle est un des outils qui pourraient contribuer à la mise en place de la compétence plurilingue chez les apprenants adultes, voire participer, sous une forme adaptée, à l'éveil de

⁷⁸Voir les développements de la notion d'inférence chez Castagne , Bougé et Cailles, *Intercompréhension et inférences*.

⁷⁹Voir cette notion et celle de "moniteur didactique" chez Meissner, KLEIN Horst G., Dorothea RUTKE (eds), 2004, p 39-66.

⁸⁰KLEIN Horst G., Dorothea RUTKE (eds), 2004, p 16.

⁸¹Die Schule "muss einsehen, dass jede Kenntnis von Sprache immer nur partiell ist", BÄR Marcus, 2004, p 157.

⁸² Mehrsprachigkeit in der Klasse, *ibid.*, p 73-76.

⁸³ Cf. H.KLEIN Silvia, 2004.

la conscience linguistique d'apprenants plus jeunes.

"La diffusion [des méthodes d'intercompréhension] dans le système éducatif bute sur un obstacle de taille : elles n'ont pas droit de cité dans la définition des politiques officielles d'enseignement des langues, et donc dans la formation des professeurs. Préparés à n'enseigner qu'une langue étrangère, convaincus que leur mission est de la transmettre à leurs élèves dans son intégralité, les maîtres ne peuvent que rechigner à l'enseignement, à leurs yeux réducteur, d'une compétence partielle."⁸⁴

Tel était en janvier 2003 le diagnostic de la rédactrice en chef du *Français dans le monde* quant à l'ouverture des enseignants français à une didactique du plurilinguisme. Seul un tout petit nombre des enseignants dont il va s'agir dans les chapitres suivants est français, mais, faisant l'hypothèse que la didactique des langues a connu des évolutions similaires dans de nombreux pays, on cherchera à vérifier si elle se montrait alors trop pessimiste et quelles données contribuent à d'éventuelles différences d'attitudes des enseignants de langues face au changement de paradigme décrit ci-dessus.

⁸⁴PLOQUIN Françoise, 2003

2. Problématique

"L'opérationnalisation de l'éducation plurilingue est rendue possible par la très large adoption du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, ainsi que par la diffusion, elle aussi très importante, du *Portfolio européen des langues* destiné à l'auto évaluation des compétences en langues et à la valorisation des toutes les formes de connaissance et d'apprentissage des langues."⁸⁵

Si par "opérationnalisation" il faut comprendre la *mise en pratique* ou la *traduction dans les faits*, la remarque ci-dessus extraite d'une présentation du Guide me semble un peu trop optimiste, du moins à l'étape actuelle. D'une part elle peut laisser s'installer l'impression que l'adoption et la diffusion du CECR par un État conduit automatiquement à des changements significatifs dans son système d'enseignement des langues. D'autre part, elle ne semble pas envisager les éventuelles résistances ou réticences face aux orientations actuelles de la politique linguistique du conseil de l'Europe.

Parmi les acteurs impliqués dans la mise en place d'une politique linguistique et donc susceptibles d'y souscrire et de la porter – ou d'en freiner la mise en place et les effets positifs - j'ai choisi d'observer les enseignants. Je vais donc tenter de recueillir puis d'analyser leurs réactions à travers l'étude d'un échantillon dont les particularités seront décrites dans le chapitre suivant. Nous l'avons vu en introduction, sans l'adhésion des enseignants, pas de véritable évolution possible. C'est cette adhésion - je la nommerai par la suite "ouverture" au plurilinguisme - que je vais tenter de mesurer. Avant de définir les contours et les critères de cette ouverture et de présenter mes hypothèses de recherche, il m'apparaît nécessaire d'analyser la situation relativement inédite à laquelle est confrontée la didactique des langues depuis 2001.

2.1. Y a-t-il vraiment changement de paradigme ?

Le chapitre 1.3. du CECR consacré à la définition du plurilinguisme (Qu'entend-on par plurilinguisme ?) se conclut sur une remarque ayant presque caractère d'injonction qui place clairement les acteurs de l'enseignement des langues en situation de rupture par rapport à leurs habitudes : "Restent encore à régler et à traduire en actes toutes les conséquences d'un tel retournement de paradigme." (CECR p 11)

2.1.1. Qu'est ce qu'un paradigme ?

Le physicien et théoricien américain des sciences Thomas S. Kuhn⁸⁶ part de l'idée que la découverte scientifique est toujours délimitée par un **modèle de compréhension valable pour une certaine époque**, à savoir le paradigme, auquel sont soumis tous ceux qui participent au processus scientifique. Pour

⁸⁵BEACCO Jean-Claude, 2003.

⁸⁶KUHN Thomas S., 1962.

Kuhn, l'adhésion à un paradigme est un phénomène sociologique qui implique la mise en place d'une communauté de pensée, de méthodes et d'objectifs, autour d'outils communs. Un changement de paradigme -que Kuhn n'hésite pas à qualifier de "révolution"- entraîne nécessairement un bouleversement car les ruptures qu'il implique affectent directement la vision de la réalité et les explications que l'on donne des éléments de cette réalité.

La didactique des langues telle que définie par Puren⁸⁷ a, depuis sa constitution en tant que discipline autonome, subi de nombreuses "évolutions et révolutions". Si l'auteur de *l'Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* n'emploie que rarement le terme de "paradigme", les ruptures qu'il décrit renvoient incontestablement à la définition présentée ci-dessus. C'est pourquoi je m'appuierai sur ses travaux pour proposer un éclairage de la notion de "changement de paradigme" appliquée à l'avènement du plurilinguisme dans le cadre du CECR.

2.1.2. Des changements méthodologiques ?

Les bouleversements décrits et analysés par Puren sont avant tout d'ordre méthodologique. Par "méthodologie", il entend un "ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapports aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement/apprentissage induites."⁸⁸ On a ainsi vu se succéder plusieurs "méthodologies constituées"⁸⁹ induisant des pratiques de classe souvent antagonistes. Plus ou moins monolithiques, la plupart de ces méthodologies, une fois adoptées – donc une fois le changement de paradigme consommé - , enfermaient leurs applicateurs dans des systèmes relativement contraignants. Arguant de théories de références entérinées par la linguistique appliquée, les promoteurs des différentes méthodes prescrivaient en effet les matériaux didactiques, les contenus et surtout les grands principes de l'enseignement (place de la grammaire, de la langue maternelle, etc.).

Or le CECR, principal instrument de la "révolution" actuelle, n'est d'une part pas une méthodologie mais un *cadre de référence* , d'autre part, il se défend de vouloir prescrire quoique ce soit : "il ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire. [...] La fonction du *Cadre européen commun de référence* n'est pas de prescrire les objectifs que ses utilisateurs devraient poursuivre ni les méthodes qu'ils devraient utiliser. Ce qui ne veut pas dire que le Conseil de l'Europe soit indifférent à ces questions" (p 4) L'époque est donc révolue où "le Conseil de l'Europe [...] encourag[eait] une méthodologie fondée sur les besoins communicatifs des apprenants et l'adoption de méthodes et de matériels [...]." (p 110) Le CECR ne prône donc pas de rupture méthodologique, puisqu'il ne prescrit pas de méthodes particulières. Il va même plutôt dans le sens

⁸⁷PUREN Christian, 1988

⁸⁸PUREN Christian, 1994, p 17

⁸⁹C'est à dire à forte cohérence interne : méthodologies traditionnelle, directe, active, audio-orale, audio-visuelle, communicationnelle.

d'une acceptation de la continuité et surtout de la multiplicité des approches démontrant, conformément au "postulat éclectique" décrit par Puren, que "l'innovation peut être compatible avec la tradition"⁹⁰. Le chapitre 6.4. du CECR consacré à l'énumération de "quelques options méthodologiques pour l'enseignement et l'apprentissage des langues [...]" se fixe ainsi comme objectif de présenter "toutes les options de manière explicite et transparente en évitant le plaidoyer ou le dogmatisme."

Si, conformément à la conception de Kuhn, la nouvelle "communauté de pensée" liée à l'adoption de "l'outil" CECR ne se structure pas autour de nouvelles "méthodes", c'est peut-être du côté des "objectifs" qu'il faut rechercher la rupture.

2.1.3. Un nouvel objectif

Nous avons vu au chapitre précédent que le plurilinguisme en tant que valeur et finalité des politiques linguistiques européennes est considéré comme un instrument de cohésion sociale. Il s'avère donc comme nécessaire à un bon fonctionnement de la société, comme la réponse à des besoins liés au multilinguisme *de fait de l'Europe et au pluralisme* linguistique croissant des sociétés européennes. En conclusion de son étude diachronique des méthodologies, Puren fait le constat qu'il y a souvent rupture lorsqu'émergent de nouveaux besoins sociaux⁹¹. L'émergence du plurilinguisme en tant qu'objectif correspond donc à l'émergence de nouveaux besoins sociaux. La rupture inaugurant le nouveau paradigme se situe donc effectivement au niveau de l'objectif général. Si les méthodologies des décennies précédentes se plaçaient, depuis les méthodes audio-visuelles, au service de la compétence de communication, c'est maintenant la compétence plurilingue avec toutes ses composantes qui est à l'ordre du jour. En effet, "la compétence visée n'est plus seulement de pouvoir comprendre et interpréter des documents étrangers en classe (méthodologies directe et active des années 1900-1960), ni de se préparer à communiquer avec des étrangers (méthodologie audiovisuelle et approche communicative de s années 1970-1990), mais d'être un acteur à part entière d'une société plurilingue (d'y co-habiter, d'y travailler, d'y vivre)."⁹² Pour Puren on assiste au passage d'une "pragmatique linguistique" à une "pragmatique sociale".

⁹⁰Ibid., p 11

⁹¹Ibid. p 392

⁹²PUREN Christian, 2001, p 1

2.1.4. L'avènement de l'éclectisme méthodologique

"Le Conseil de l'Europe a pour principe méthodologique fondamental⁹³ de considérer que les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus [...] Le respect de ce principe fondamental conduit nécessairement à une grande variété d'objectifs⁹⁴ et à une variété plus grande encore de méthodes et de matériels."(p 110)

Puren considérait déjà la compétence de communication comme un objet "bien plus complexe que la compétence linguistique", objectif des méthodologies antérieures. La compétence plurilingue, quant à elle, est d'emblée décrite comme une "compétence complexe voire composite" (CECR p 129), ce qui correspond tout à fait à la complexification allant de pair avec l'éclectisme méthodologique dont Puren décrit la montée. Peu à peu, les théories de références se sont multipliées⁹⁵, les "méthodologies constituées" ont été confrontées à la diversité des situations d'apprentissage et à "l'écart existant entre les résultats attendus et les résultats constatés"⁹⁶, ce qui a conduit à ce qu'il qualifie d'éclectisme "d'adaptation". Le pluralisme méthodologique et le principe d'efficacité étant mis en avant par le CECR, on peut donc considérer que le CECR institutionnalise l'éclectisme méthodologique.

Si aucune "méthodologie constituée" n'est prescrite par les instruments du Conseil de l'Europe, on a vu au chapitre 1 que le changement de paradigme au niveau de l'objectif général qu'est la compétence plurilingue implique des ruptures dans certaines pratiques d'enseignement. C'est donc l'adhésion à la conception du plurilinguisme telle que présentée jusqu'à maintenant et l'ouverture à ces nouvelles pratiques que j'ai choisi de mesurer par une enquête auprès des enseignants.

⁹³Souligné dans le texte.

⁹⁴Il faut comprendre des objectifs liés aux besoins variés des apprenants mais subordonnés à l'objectif central du plurilinguisme.

⁹⁵Cf. PUREN Christian, 1998, p 33.

⁹⁶Ibid., p 27.

2.2. Conception du questionnaire

"Celui qui adopte un nouveau paradigme à un stade précoce doit souvent le faire au mépris des preuves fournies par les résolutions de problème. Autant dire qu'il lui faut faire confiance au nouveau paradigme pour résoudre les nombreux et importants problèmes qui sont posés, en sachant seulement l'incapacité de l'ancien à en résoudre quelques-uns."⁹⁷

Si l'on situe l'avènement du paradigme plurilingue à 2001, année de la parution du CECR, on peut considérer que l'on se trouve actuellement encore à un "stade précoce" de sa diffusion. Bon nombre de chercheurs et de didacticiens lui font d'ores et déjà "confiance", qu'en est-il des praticiens ? Sont-ils prêts à l'adopter ? Sont-ils ouverts au plurilinguisme ? Ont-ils des attitudes positives face à cette notion et sont-ils prêts à adopter les comportements afférents ? Trois domaines sont à interroger :

Considérant la polysémie de la notion, on se demandera :

→ Quelle conception les enseignants ont-ils du plurilinguisme ? Cette conception est-elle uniforme ? Si non, de quels facteurs dépendent les variations individuelles ? Dans quelle mesure cette conception se rapproche-t-elle ou non de celle du Conseil de l'Europe ?

Sachant que le Conseil de l'Europe table sur une large diffusion de ses instruments afin de mettre en place le plurilinguisme, on tentera de savoir :

→ Quels rapports les enseignants entretiennent-ils avec le CECR ? Dans quelle mesure le connaissent-ils et y adhèrent-ils ?

Ayant identifié les pratiques les plus emblématiques de la didactique du plurilinguisme, on se demandera :

→ Les enseignants sont-ils ouverts à ces "pratiques plurilingues" ? les connaissent-ils ? Quelles représentations en ont-ils ? Sont-ils prêts à les mettre en place dans leurs classes ?

Ce sous-chapitre sera donc consacré aux réflexions qui ont conduit à l'élaboration du questionnaire et à la présentation des principales questions⁹⁸.

⁹⁷KUHN Thomas S., 1962, p 216.

⁹⁸On trouvera en annexe 1 la version allemande du questionnaire diffusé auprès de l'échantillon interrogé. Le contenu des questions est explicité dans ce chapitre.

2.2.1. Quelles représentations les enseignants ont-ils du plurilinguisme ?

2.2.1.1. Pourquoi interroger les représentations

Dans une contribution au numéro spécial des *Langues Modernes* consacré au plurilinguisme, Francis Goullier, Inspecteur général de l'Éducation nationale et représentant national auprès de la division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe introduit sa réflexion sur le sens du mot plurilinguisme de la façon suivante : "Les évolutions en cours dans la didactique de l'enseignement des langues vivantes investissent le sens de nombreux concepts de la discipline, même ceux qui semblaient les mieux installés dans les représentations[...]"⁹⁹, ce qui conduit à des "modifications profondes de la portée exacte" de certains termes, dont celui de "plurilinguisme". Certes, il n'y a pas très longtemps que cette notion a fait son entrée dans l'inventaire terminologique de la didactique des langues, mais elle véhicule peut-être d'autant plus de représentations liées à d'autres domaines de référence, y compris chez les enseignants. Ce sont donc ces représentations qu'il faudra faire émerger dans toute leur diversité – dans les limites d'une enquête menée par le biais d'un questionnaire.

D'après Denise Jodelet, les représentations sociales sont des "systèmes d'interprétations régissant notre relation au monde et aux autres". En tant que modes d'appréhension du réel, elles "nous guident dans la façon de nommer et définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours, dans la façon de les interpréter, statuer sur eux et, le cas échéant, prendre une position à leur égard et la défendre."¹⁰⁰

Interpréter, nommer, définir le plurilinguisme et prendre position face à cette notion, c'est ce à quoi on tentera d'amener les enseignants afin d'analyser à travers leurs propos quels aspects liés à cette notion sont plus significatifs pour chacun d'entre eux. On verra alors si l'on a affaire à "une réalité commune à un ensemble social", c'est à dire si les enseignants de langue ont une représentation sociale homogène du plurilinguisme, ou si des interprétations différentes sont associées à des pratiques elles aussi hétérogènes. Car les représentations, en tant qu'elles "médiatisent les relations qu'entretiennent les acteurs sociaux avec leurs pratiques",¹⁰¹ constituent la toile de fond sur laquelle se construisent les comportements sociaux. Interroger les enseignants de langue sur les représentations qu'ils ont du plurilinguisme nous permettra donc de :

- mesurer si leur conception se rapproche de la définition du conseil de l'Europe ;
- nous prononcer sur leur degré d'adhésion à la politique linguistique liée au plurilinguisme ;
- anticiper sur leurs attitudes face à des pratiques plurilingues.

⁹⁹GOULLIER Francis, 2006, p 87.

¹⁰⁰JODELET Denise (dir.), 1989.

¹⁰¹Ibid. p 71.

2.2.1.2. Les représentations du plurilinguisme

D'après François Laplantine, la représentation "c'est la rencontre d'une expérience individuelle et de modèles sociaux dans un mode d'appréhension particulier du réel." En demandant à des enseignants de langues quelle signification ils donnent au mot "plurilinguisme", on n'interrogera pas simplement des spécialistes sur la représentation qu'ils ont de leur discipline mais aussi des individus par rapport à leur expérience et à leur vécu personnels. Le contexte géographique dans lequel ils vivent, leur histoire familiale, leur biographie personnelle et professionnelle, mais aussi leurs propres expériences scolaires avec l'apprentissage des langues ainsi que leur formation universitaire et professionnelle peuvent avoir un impact sur la représentation que les enseignants ont du plurilinguisme. Quant aux modèles sociaux de référence, on peut faire l'hypothèse que, pour les spécialistes qu'ils sont, ceux qui émanent de la recherche en didactique des langues seront plus prégnants. Mais nous avons vu au chapitre précédent que les chercheurs sont loin de présenter un modèle homogène dans ce domaine. Nous avons alors mentionné les chevauchements possibles avec les travaux sur le bilinguisme, c'est pourquoi nous nous arrêterons sur une étude menée par un groupe trinational de chercheurs à propos des représentations des enseignants de langues liées au bilinguisme¹⁰².

Les auteurs rappellent en introduction un certain nombre de définitions scientifiques du bilinguisme qui sont aussi hétérogènes que celles que nous avons rencontrées à propos du plurilinguisme. Deux d'entre elles sont soumises aux réactions d'enseignants de langues lors d'un entretien : "Le bilinguisme, c'est la possession d'une compétence d'un locuteur natif dans les deux langues" (inspirée de Bloomfield), vs. "Le bilinguisme est l'utilisation régulière de deux (ou plusieurs) langues" (inspirée de Grosjean). Il s'agit donc surtout de faire émerger les représentations des enseignants quant à la nature et à la qualité (richesse, degré de correction, respect de la norme linguistique, etc.) des compétences qu'on attend d'un locuteur bilingue, de mesurer en quelque sorte le degré d'exigence associé au bilinguisme. Plus loin, les auteurs précisent qu'une des fonctions des représentations sociales est "la sauvegarde du sens socialement partagé des événements de la vie quotidienne", qu'elles ont donc en principe "une certaine stabilité"¹⁰³. Grâce à cette étude, on voit qu'une même personne peut pourtant varier dans ses affirmations quant au bilinguisme, notamment lorsqu'elle est personnellement concernée par ce phénomène. Plus intéressant encore, on constate que "certains participants aux entretiens ne se catégorisent pas comme bilingues, alors même qu'ils utilisent régulièrement deux langues."¹⁰⁴ Fausse modestie ou degré d'exigence correspondant au modèle transporté par la définition de Bloomfield ? Il n'en reste pas moins qu'on peut se demander quelles répercussions "le refus de l'étiquette bilingue" pour soi-même peut avoir sur les attitudes de tolérance vs. d'exigence face à des apprenants.

¹⁰²Le bilinguisme : représentations sociales, discours et contextes, in MOORE D., 2001, p 65-100.

¹⁰³ Ibid. p 70.

¹⁰⁴ Ibid. p 85.

2.2.1.3. Mode d'investigation

Dans la mesure où les représentations sociales s'élaborent "dans et par la communication", leur meilleur mode d'investigation est sans doute l'entretien dans le cadre d'une démarche qualitative. C'est ainsi que les auteurs de l'étude évoquée ci-dessus avaient pour objectif la "recherche et [la] description de traces discursives des représentations sociales"¹⁰⁵. Une enquête quantitative basée sur des réponses écrites à un questionnaire écrit ne saurait déboucher sur des informations aussi riches quant à la dynamique des représentations. Afin de laisser tout de même la place à un maximum de spontanéité, il semble judicieux de recueillir les représentations concernant la notion de plurilinguisme par l'intermédiaire de questions ouvertes. Lors du dépouillement, il faudra soumettre les réponses à une grille de lecture constituée à partir des catégories sémantiques du plurilinguisme telles que définies au chapitre 1.

2.2.2. Quels rapports les enseignants entretiennent-ils avec le CECR ?

Solliciter les réactions des enseignants de langue par rapport à un document auquel certaines institutions scolaires se réfèrent afin de justifier des réformes -souvent impopulaires auprès des enseignants "de base" - n'est pas chose aisée. Il faut en effet essayer de ne pas susciter de réactions épidermiques de refus et de rejet mais aussi se prémunir contre les réactions de prestige qui consistent à ce que l'informateur choisisse la réponse qui est la plus valorisante pour lui alors que cela ne correspond pas forcément à sa pratique.

2.2.2.1. Sont-ils informés ?

"Les informations dont dispose un individu sur un objet particulier constituent ainsi son stock de croyances sur l'objet. Ces croyances peuvent être motivées par des informations objectives, comme elles peuvent s'appuyer sur des préjugés ou des stéréotypes. Elles peuvent aussi être modifiées et évoluer."¹⁰⁶

Pour que des acteurs sociaux aient la possibilité d'être ouverts – ou non – à un nouveau paradigme il faut avant tout qu'ils disposent d'informations à son sujet. Il faut qu'ils puissent confronter leur propre expérience aux nouvelles données afin de s'en construire une représentation.

En ce qui concerne le paradigme plurilingue, de nombreuses sources d'information sont à la disposition des enseignants, mais nous centrerons notre étude sur la connaissance du CECR. D'une part parce il est, comme nous l'avons défini jusqu'ici, l'outil central de la politique du plurilinguisme et a été en tant que tel "largement" adopté par les États membres du Conseil de l'Europe. D'autre part parce qu'il constitue sans doute la source la plus exhaustive à ce sujet. Une partie du questionnaire sera donc consacrée à la connaissance du CECR et aux attitudes

¹⁰⁵ Ibid. p 68.

¹⁰⁶ CASTELLOTTI Véronique, Danièle MOORE, 2002, p 7, 8.

des enseignants vis à vis de cet outil. Ce faisant, on prendra en considération que le degré d'information des enseignants dépend de facteurs objectifs liés à leur situation individuelle, à savoir :

- Le rôle du CECR au sein du système éducatif du pays d'exercice des enseignants. En effet, l'adoption du CECR par les États européens ne préjuge pas de sa diffusion en tant qu'outil dans tous les domaines de l'enseignement des langues. Les programmes ou instructions officielles des différents pays, voire des différentes régions à l'intérieur des États fédéraux par exemple, ne sont pas tous imprégnés de la même façon par les recommandations européennes. En ce qui concerne les pays extérieurs à l'Europe, l'influence du CECR y sera certainement beaucoup plus faible. (question 12)
- De même, le degré d'information des enseignants peut dépendre de la place qu'occupent les recommandations et les outils liés au CECR (portfolio des langues principalement) au niveau du système éducatif et de formation où ils interviennent. On prendra donc soin de leur demander s'ils travaillent dans l'enseignement primaire, secondaire, à l'université ou dans la formation pour adultes. (question 7)
- La connaissance plus ou moins approfondie d'un outil de référence en didactique peut aussi être liée au rôle que les enseignants sont amenés à jouer en tant que diffuseurs institutionnels. On se renseignera donc sur leurs activités dans le domaine de la formation des enseignants. (question 7)

Pour autant, le fait de connaître un document de référence ne signifie pas forcément qu'on adhère à ses contenus, d'où la nécessité de recueillir des informations concernant les représentations et les attitudes des enseignants liées au CECR.

2.2.2.2. Adhèrent-ils au CECR ?

L'expérience montre que les principes idéologiques et didactiques liés à la politique linguistique du Conseil de l'Europe connaissent une diffusion qui dépasse le cadre des conditions objectives de l'enseignement des langues dans tel ou tel pays. Ceci est valable notamment chez des enseignants particulièrement engagés, ouverts à l'innovation et désireux d'être en phase avec les évolutions de la société. Les motivations à de telles attitudes sont variées, et les explorer dépasserait le cadre de cette recherche. Certaines transparaîtront cependant peut-être à travers les réponses à ce questionnaire.

- En tout état de cause, il sera donc nécessaire de mesurer le degré de connaissance que les enseignants prétendent avoir du CECR. On pourra alors faire émerger leurs représentations à son sujet en leur demandant de citer quelques mots-clés qu'ils associent au CECR. On aura ainsi l'occasion de constater si ce degré de connaissance est lié au rôle du CECR dans le système scolaire de leur pays d'exercice et, surtout, à quels contenus il correspond. On tentera en l'occurrence de savoir dans quelle mesure le CECR est associé ou non à l'idée de plurilinguisme.

- Partant du principe que la connaissance peut être le résultat de contraintes objectives, on complétera cette partie du questionnaire consacrée au CECR par deux questions concernant les attitudes des enseignants face au CECR et leur degré d'intérêt pour cet instrument. Une question ouverte leur donnera la possibilité d'expliquer leurs motivations ou leurs réticences.

Même si les recommandations du CECR n'ont pas encore pénétré toutes les couches de l'enseignement des langues, le plurilinguisme fait débat depuis de nombreuses années. Si l'on accepte de voir dans l'avènement de ce nouveau paradigme une officialisation de l'éclectisme dont Puren constate et décrit la montée dès 1998, force est aussi d'admettre avec lui que "les pratiques d'enseignement ont nécessairement toujours été marquées par un fort éclectisme"¹⁰⁷ En effet, les enseignants, soumis à "une série de doubles contraintes très fortes" utilisent parfois des pratiques qui ne sont pas reconnues par la méthodologie en vigueur. Ces adaptations peuvent répondre à des nécessités ponctuelles de terrain, elles peuvent aussi correspondre à des convictions profondes et à la conception personnelle qu'ils ont de leur rôle d'enseignant de langues et de sa finalité.

2.2.3. Les enseignants sont-ils ouverts aux "pratiques plurilingues" ?

Quand on cherche à répertorier des pratiques dans le cadre d'un questionnaire, donc d'une observation indirecte, on recueille les "dires" des sujets interrogés et non pas leurs "fares" auxquels une observation directe donnerait accès. Et "il est [...] patent qu'il existe un décalage entre ce que les personnes interrogées disent faire [...] et ce qu'elles font réellement en situation."¹⁰⁸ Mais en l'occurrence, on peut difficilement les interroger sur ce qu'elles font en cours car la didactique du plurilinguisme est en construction et la plupart des pratiques qui lui sont associées sont loin d'être ancrées dans les directives concernant l'enseignement des langues, et ce quel que soit le pays. On ne s'attendra donc pas à ce que les enseignants aient d'ores et déjà mis en place des pratiques plurilingues dans leurs classes mais à ce qu'ils se déclarent éventuellement prêts à en adopter. Préalablement, on se renseignera sur la conception qu'ils ont de leur rôle d'enseignant de langues afin de mesurer si elle est ou non en accord avec les grands principes liés au plurilinguisme.

2.2.3.1. Quelle conception ont-ils de la finalité de leur tâche ?

La question est vaste et pourrait faire l'objet d'une enquête à part entière. Ici, elle sera en quelque sorte instrumentalisée au service de la question centrale du plurilinguisme.

On demandera tout d'abord aux enseignants d'indiquer ce que doit être à leurs yeux l'objectif de la didactique des langues. Pour ce faire, ils auront à choisir entre trois propositions, l'une résumant, sans la nommer, la compétence plurilingue (question

¹⁰⁷ PUREN Christian, 1998, p 8.

¹⁰⁸ MOORE Danièle (dir), 2001, p 33.

26). Ensuite, la définition extraite de la page 11 du CECR¹⁰⁹ sera soumise à leur accord vs. Désaccord (question 28), la source étant indiquée. Leur réaction devrait alors venir corroborer le choix effectué pour la question précédente. Ce mode d'investigation peut paraître réducteur par rapport à la question posée – après réflexion, j'ai d'ailleurs introduit un item "autre" pour les propositions de définition – mais l'objectif restait de savoir si, informés ou non, convaincus ou non par le CECR, les enseignants interrogés ont une conception de leur rôle compatible avec l'objectif plurilingue.

2.2.3.2. A quelles pratiques plurilingues sont-ils favorables ?

Ce sont les informations récoltées à ce propos qui permettront de mesurer le degré d'ouverture des enseignants au plurilinguisme. On interrogera donc les enseignants afin d'obtenir des indications concernant leurs pratiques avérées ou des pratiques envisagées.

2.2.3.2.1. Les approches plurielles

Ces approches restent certes marginales en ce qui concerne leur reconnaissance institutionnelle. On ne peut donc pas considérer le fait que les enseignants ne les utilisent pas comme une "preuve" de leurs réticences par rapport au plurilinguisme. Par contre, le fait qu'ils les connaissent peut être un indice de leur ouverture. La question portera sur les trois approches présentées au chapitre 1 : Eveil aux langues (Language awereness) ; Intercompréhension ; Deutsch nach Englisch. Les informations récoltées sur le degré de connaissance qu'en ont les enseignants (questions 18 à 21) viendront compléter ce qu'ils auront déclaré concernant leurs conceptions et leurs pratiques de classe.

2.2.3.2.2. Les pratiques plurilingues dans le cadre d'une approche singulière

Nous avons vu que l'entrée dans le paradigme plurilingue n'implique pas de révolution méthodologique au sens où une "école" viendrait en détrôner une autre comme cela a pu être le cas par le passé. Le CECR admet toutes les méthodes à condition qu'elles soient "efficaces", c'est à dire qu'elles contribuent à la mise en place effective de la compétence plurilingue des apprenants. Or, si "la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle, unique et complexe constitue [...] un point de départ à partir duquel il convient de chercher à déterminer la teneur des démarches didactiques"¹¹⁰, cela revient bien à dire que le changement de paradigme entraîne des changements dans les pratiques. Nous en avons esquissé les contours au chapitre 1.3.1. Ce qui avait alors été présenté comme des principes de fonctionnement doit maintenant être traduit en termes concrets liés à ce que font les enseignants dans leurs classes, donc à leurs pratiques.¹¹¹

¹⁰⁹Cf. chapitre 1.3. de ce travail

¹¹⁰CANDELIER Michel, 2005, p38.

¹¹¹Le terme de méthode est sans doute trop connoté bien qu'il renvoie, d'après Puren, à un "ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés." (Puren C., 1988, p 16)

Par "pratiques plurilingues" on entendra toutes les activités qui visent à :

- favoriser les attitudes positives vis à vis de la diversité, par exemple par la prise en compte des langues d'origine ;
- favoriser les transferts inter-langues, par exemple par un travail interdisciplinaire ;
- favoriser l'acquisition de stratégies d'apprentissage transférables d'une langue à l'autre, voire à d'autres apprentissages (observation et analyse, décryptage, reformulation...)
- développer le répertoire plurilingue en mettant par exemple en place l'acquisition de compétences partielles.

L'approche plurilingue prévoit que d'autres langues que celle qu'on est en train d'enseigner aient une place dans les cours - que ce soit sous la forme de didactique intégrée ou plurielle, de la prise en compte des langues d'origine des élèves ou de simples parallèles favorisant les transferts inter-langues. Or, ce mode de fonctionnement remet en cause "un principe fondamental de tout l'enseignement moderne des langues depuis la fin du XIX^{ème} siècle [...] selon lequel il est possible et indispensable de "faire penser" les élèves directement en langue étrangère,"¹¹² à savoir le "principe direct" au nom duquel on évite le plus possible de recourir pendant les cours à une autre langue que la langue cible. Ce "principe monolingue" est censé éviter aux apprenants le passage par la traduction mentale, garantir de meilleures possibilités de transfert et surtout conjurer les risques d'interférences, interférences avec la langue maternelle, ou avec d'autres langues en voie d'apprentissage.¹¹³ Il semble donc fondamental d'aborder ce point de façon spécifique afin de savoir si les enseignants acceptent ou refusent cette évolution qui constitue sans doute un des plus importants bouleversements induits par le changement de paradigme.

Deux méthodes ont été choisies afin de mesurer le degré d'adhésion des enseignants à ces pratiques ou principes :

- Dans un premier temps, **on interrogera les représentations** en demandant aux enseignants dans quelle mesure ils sont d'accord (échelle à quatre degrés) avec des affirmations concernant le déroulement et/ou l'efficacité du cours de langues. Deux affirmations vont dans le sens du CECR : "En cours de langues, il s'agit surtout de mettre en place des stratégies d'apprentissage transférables" (question 29) ; "Prendre en compte les langues connues par les élèves peut motiver ces derniers." (question 32). Les deux autres sont des affirmations contraires aux principes du CECR qui reprennent une partie des justifications du principe monolingue : "Pour être efficace, un cours de langues se doit d'être monolingue" (question 30) ; "Intégrer plusieurs langues en cours peut conduire à des interférences contre-productives." (question 31)

¹¹² Puren Christian, 1994, p 14.

¹¹³"Eine Vermischung der Sprachen beim Fremdsprachenlernen wurde als Fehlerquelle (Interferenz) angesehen. Daraus wurde u.a. das Prinzip der Einsprachigkeit des Unterrichts, [...] abgeleitet.", Neuner in HUF EISEN Britta, Gerhard NEUNER, 2005, p 16.

- Puis **on interrogera les actions** par un questionnement direct sur ce que les enseignants sont prêts à faire dans leurs classes. A savoir : former leurs apprenants à des compétences partielles (question 33) ; utiliser en cours les ressemblances avec d'autres langues (question 34) ; appuyer leur progression sur les acquis linguistiques des élèves (question 35); travailler en interdisciplinarité (question 36).

Les réponses à ce groupe de questions permettront de mesurer le degré d'ouverture au plurilinguisme des enseignants sollicités. Leur croisement avec les données objectives que l'on prendra soin de collecter et avec les représentations du plurilinguisme évoquées précédemment, conduira à la définition de profils types à l'intérieur de l'échantillon afin de vérifier une série d'hypothèses.

2.3. Hypothèses générales

2.3.1. Hypothèses liées aux données objectives

La notion d'ouverture au plurilinguisme ayant été définie, suit un tour d'horizon des informations à recueillir concernant le contexte dans lequel exercent les enseignants de l'échantillon.

→ Pays d'exercice :

Dans la mesure où le CECR est diffusé dans les pays membres du Conseil de l'Europe, on fera l'hypothèse que **les enseignants exerçant dans un pays européen sont plus ouverts au plurilinguisme que les autres.**

→ Âge :

Le changement de paradigme étant récent, on fera l'hypothèse que **les enseignants sont plus ouverts au plurilinguisme s'ils sont jeunes** car formés à la didactique des langues ces dernières années donc moins imprégnés par l'héritage des méthodologies constituées des décennies précédentes.

→ Autres matières enseignées :

Les réticences face au développement d'une compétence plurilingue pouvant être liées au fait que les enseignants sont souvent (en tout cas en France) des spécialistes d'une seule langue¹¹⁴, on tentera de vérifier si **les enseignants polyvalents sont plus ouverts au plurilinguisme.**

→ Domaine d'intervention :

Le niveau auquel les enseignants interviennent peut avoir une influence sur leur ouverture au plurilinguisme. Place du CECR, attentes des apprenants, type de public, âge de ce public, etc. On fera l'hypothèse que **les enseignants ayant affaire à des apprenants autres que le public purement scolaire seront plus ouverts au plurilinguisme.**

→ Type de public :

On se renseignera sur le degré d'hétérogénéité linguistique du public apprenant dans l'hypothèse que **les enseignants confrontés à des apprenants aux langues d'origine diverses sont plus ouverts au plurilinguisme.**

¹¹⁴Cf. article de F. Ploquin cité en conclusion de la 8^{ème} partie de ce travail : PLOQUIN Françoise, 2003

2.3.2. Hypothèses liées au CECR et aux représentations

Se basant sur les développements du chapitre 2.1., on fera une double hypothèse :

- **Il y a corrélation entre le niveau de connaissance du CECR et l'ouverture au plurilinguisme.**
- **Il y a corrélation entre les attitudes face au CECR et l'ouverture au plurilinguisme.**

Considérant le rôle des représentations sociales dans l'élaboration des attitudes et comportements¹¹⁵, on fera enfin l'hypothèse suivante :

- **La conception que les enseignants ont du plurilinguisme influe sur leur degré d'ouverture.**

¹¹⁵"Les attitudes organisent des conduites et des comportements plus ou moins stables, mais ne peuvent pas être directement observées. Elles sont généralement associées et évaluées par rapport aux comportements qu'elles génèrent.", CASTELLOTTI Véronique, Danièle MOORE, 2002, p 8.

3. Contexte et méthodologie de l'enquête

En tant que germaniste, c'est tout naturellement que j'ai décidé de cibler, pour cette enquête, des enseignants de ma discipline. Convaincue que son devenir est étroitement lié à l'évolution de sa didactique vers une réelle ouverture au plurilinguisme, je voulais tenter de savoir si ce point de vue est partagé par d'autres germanistes et, si oui, s'il est possible d'établir une sorte de profil de l'enseignant d'allemand "ouvert au plurilinguisme". De plus, les résultats obtenus à partir de ce terrain d'étude ainsi que la méthodologie mise en place pourront éventuellement être mis à profit dans le cadre de recherches futures concernant d'autres langues.

3.1. Contexte de l'enquête

Mener une enquête auprès d'enseignants d'allemand, donc, mais quel public cibler et par quel biais ? Le logiciel Sphinx mis à la disposition des étudiants de l'Université du Maine permettant non seulement de concevoir une enquête et de la dépouiller mais aussi de la diffuser sur la toile, j'ai décidé de viser un public que je pouvais atteindre par le biais d'internet : celui d'un congrès d'enseignants d'allemand auquel j'ai participé en août 2005. J'ai alors pris contact avec Hans-Jürgen Krumm¹¹⁶, professeur à l'université de Vienne, spécialiste d'allemand langue étrangère et co-président de ce congrès, qui m'a donné la possibilité d'utiliser la liste d'adresses des participants à l'IDT 2005 à Graz. C'est donc à la description du contexte dans lequel elle a été réalisée que va être consacrée la première partie de ce chapitre. La méthodologie d'enquête liée à l'utilisation de l'outil internet sfera l'objet de la seconde.

3.1.1. IDT, IDV : l'origine de l'échantillon

L'IDT : *Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer* (Congrès international des enseignants et enseignantes d'allemand) "est le plus grand forum de rencontre pour les enseignants d'allemand langue étrangère et d'allemand langue seconde"¹¹⁷. Cette manifestation, qui a lieu tous les quatre ans, regroupe plusieurs centaines d'enseignants d'allemand exerçant dans le monde entier. Elle est organisée sous l'égide de l'IDV¹¹⁸, *Internationaler Deutschlehrerverband* (Association internationale des enseignants d'allemand).

¹¹⁶<http://www.univie.ac.at/Germanistik/personen/krumm.htm>. Je me dois sans doute de signaler ici que je connais un peu Monsieur Krumm ayant autrefois suivi ses cours à l'université de Hambourg ...

¹¹⁷"Die Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) ist das größte Forum des Faches Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache. Sie findet 2005 zum 13. Mal statt.", <http://www.idt-2005.at/>

¹¹⁸<http://www.idvnetz.org/>

3.1.1.1. IDV

• Historique et fonctionnement

En 1967 eut lieu à Munich une rencontre d'enseignants d'allemand organisée par la FIPLV (*Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes*). Elle avait pour objet l'autonomisation de la discipline DAF (Deutsch als Fremdsprache : allemand langue étrangère), qui fut concrétisée par la fondation l'année suivante de l'IDV, une des premières organisations internationales "monolingues".

L'IDV est une confédération qui, en 2005, regroupait 96 associations d'enseignants de 75 pays répartis sur les cinq continents. Cette organisation internationale peut se prévaloir de représenter ainsi 250 000 enseignants d'allemand. On citera pour exemple l'appartenance à l'IDV de l'association française ADEAF¹¹⁹.

• Objectifs

Cette organisation vise à

- une coopération accrue entre les différentes associations d'enseignants d'allemand regroupées en son sein ;
- la promotion de l'allemand en tant que langue étrangère et la promotion de la langue allemande dans le monde ;
- le soutien, l'information et l'aide à la formation des enseignants d'allemand ;
- les échanges entre les enseignants d'allemand et ceux d'autres langues ;
- la promotion des échanges et de la compréhension interculturels.

En dehors de l'IDT, l'IDV organise des rencontres régulières entre les représentants de ses associations nationales membres ainsi que des séminaires et des colloques. Son souci principal est donc l'échange d'expériences entre ses membres - d'origines et de cultures différentes - afin d'améliorer "la qualité et la place de l'enseignement de l'allemand"¹²⁰ dans chaque pays. Un de ses objectifs principaux dans ce domaine est de contribuer à la diffusion des "nouvelles stratégies d'enseignement et d'apprentissage" des langues. Pour ce faire, elle mise beaucoup sur le "forum" que constitue régulièrement l'IDT.

3.1.1.2. IDT

Depuis 1969, treize congrès ont été organisés sous cette appellation ayant tous pour thème principal une question de politique ou de didactique des langues. C'est ainsi que dès 2001, l'IDT organisée à Lucerne (Suisse) mettait le plurilinguisme à son ordre du jour. Pour avoir personnellement participé aux trois dernières IDT, je peux témoigner du succès de cette manifestation qui regroupe pendant près d'une semaine plusieurs centaines de germanistes, leur permettant non seulement

¹¹⁹ Association pour le développement de l'enseignement de l'allemand en France

¹²⁰ Site IDV : http://www.idvnetz.org/der_idv/geschichte.htm

d'échanger (leur lingua franca étant l'allemand !) à propos de leurs pratiques, mais aussi de découvrir les paysages, la culture et la gastronomie d'une région d'Europe.

3.1.1.2.1. IDT et plurilinguisme

Dès l'année de la parution du CECR, la douzième IDT avait donc comme dominante le plurilinguisme. Ce fut l'occasion d'échanges entre chercheurs (dont un certain nombre sont cités dans ce travail¹²¹) et entre praticiens travaillant dans deux domaines complémentaires : celui de l'allemand langue étrangère (Deutsch als Fremdsprache) et celui de l'allemand langue seconde (Deutsch als Zweitsprache), le thème du plurilinguisme se prêtant particulièrement à des rapprochements fructueux entre ces deux disciplines connexes¹²². Lors de ce congrès, plusieurs ateliers et de nombreuses interventions furent consacrés à la politique des langues, à la recherche sur le plurilinguisme, à l'approche "Language awareness" appliquée à l'enseignement de l'allemand, à la place des diverses variétés de l'allemand dans l'enseignement...

A l'issue de cette semaine une résolution en faveur du plurilinguisme fut adoptée par les congressistes¹²³. Retenons-en ici les deux aspects suivants:

- ➔ **CECR et Portfolio constituent deux instruments efficaces pour la promotion du plurilinguisme¹²⁴ ;**
- ➔ **Les langues des migrants et des minorités doivent, en tant qu'éléments de richesse linguistique, faire partie des langues proposées à l'apprentissage par les systèmes scolaires et de formation¹²⁵.**

3.1.1.2.2. L'IDT 2005 à Graz

- **Thème**

"Begegnungssprache Deutsch / L'allemand, langue de rencontre : motivation, défi, perspectives." Tel était le thème de la dernière IDT, celle dont j'ai pu utiliser le fichier de participants pour mener à bien mon enquête. Sans être le thème central, le plurilinguisme y a fait l'objet d'un atelier dans la section consacrée à la politique linguistique. Il a aussi été repris en tant que revendication dans la déclaration finale : "Les participants et participantes de la treizième IDT affirment unanimement que le plurilinguisme n'est pas à considérer comme un mal nécessaire mais comme une chance, et que la maîtrise de plusieurs langues constitue un objectif important. C'est pourquoi ils se prononcent en faveur du

¹²¹HJ Krumm, Ingrid Gogolin, FJ Meissner, KR Bausch mais aussi Georges Lüdi (spécialiste suisse du plurilinguisme), Inge Schwerdtfeger, Herrmann Funk, Dieter Wolff, etc.

¹²²CLALÜNA Monika (Eds), 2003, p 1.

¹²³Voir site

¹²⁴"Mit dem gemeinsamen Referenzrahmen und dem Europäischen Sprachenportfolio liegen wirksame Instrumente für die Förderung von Mehrsprachigkeit vor."

¹²⁵Mehrsprachigkeitskonzepte erfordern auch, dass die Sprachen von Minderheiten und Migrantinnen und Migranten als Sprachenreichtum ins Sprachenangebot des allgemeinen Bildungswesens einbezogen werden.

maintien de la diversité linguistique. Chaque individu a besoin d'avoir à sa disposition une variété d'options, et chaque société a besoin de ressources linguistiques plurielles afin d'élargir ses possibilités de contact avec des personnes d'origine linguistique et culturelle variée."¹²⁶

Mais, si quelques interventions ont par ailleurs concerné l'approche "Deutsch nach Englisch", il n'y a pas eu de groupe de travail spécifiquement consacré aux aspects didactiques du plurilinguisme tels que nous les avons définis dans les chapitres précédents.

• **Participants**

Les données suivantes publiées sur le site de l'IDT permettent de se faire une idée des principales caractéristiques du public de la manifestation d'août 2005 :

- 2169 participants venus de 99 pays dont 76,4 % d'Européens¹²⁷ ;
- moyenne d'âge : 44 ans ;
- 48,2 % des participants de langue maternelle allemande ;
- 32 % exerçant dans un pays germanophone ;
- 50 % d'enseignants du supérieur ;
- 24 % travaillant dans la formation des enseignants.

Les trois dernières données montrent que l'on a affaire à une population spécifique où l'enseignant d'allemand "moyen"¹²⁸ est peu représenté. On peut expliquer cette spécificité par plusieurs facteurs dont il faudra tenir compte lors de l'analyse des résultats de l'enquête.

3.1.1.3. Spécificités de la population mère

- La proportion élevée de participants de langue allemande s'explique sans doute par le rôle prépondérant dans l'organisation des IDT de représentants de la discipline (DAF) à laquelle ils ont été formés avant de devenir enseignants (voir aussi ci après 3.1.3.). Un certain nombre d'entre eux enseignent l'allemand langue étrangère dans des pays non germanophones mais beaucoup l'enseignent en tant que langue seconde en Allemagne, en Autriche ou en Suisse. Ces derniers représentent près du tiers des participants à l'IDT 2005 travaillant soit avec un public de migrants, soit dans l'enseignement supérieur à la formation

¹²⁶"Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der XIII. Internationalen Deutschlehrertagung sind sich darin einig, dass Mehrsprachigkeit kein notwendiges Übel, sondern eine Chance ist und dass die Beherrschung mehrerer Sprachen ein wichtiges Ziel darstellt. In diesem Sinne sprechen sie sich für den Erhalt der Sprachenvielfalt aus: Jeder Einzelne wünscht sich Optionen und jede Gesellschaft braucht vielfältige sprachliche Ressourcen zur Erweiterung der Kontaktchancen mit Menschen unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Herkunft." (cf. site de l'IDT)

¹²⁷Une répartition par zones géographiques sera présentée au chapitre 4.

¹²⁸On peut d'ailleurs se demander si beaucoup participeraient début août, à leurs frais, à une semaine de débats et de réflexion -donc de travail- sur la didactique des langues...

linguistique d'étudiants d'origine étrangère. Ceci explique sans doute aussi, en tout cas en partie, la proportion élevée d'enseignants du supérieur inscrits à l'IDT.

- Les données géographiques sont aussi à prendre en considération. La proximité de Graz avec l'Allemagne peut avoir joué un rôle dans la présence de nombreux enseignants allemands exerçant en Allemagne, et bien sûr dans celle de nombreux Autrichiens.¹²⁹
- Quant aux formateurs d'enseignants, on peut considérer qu'ils sont particulièrement motivés par des échanges sur les pratiques et sur les innovations en matière de didactique et de méthodologie, nombre d'entre eux ayant d'ailleurs proposé des interventions dans des ateliers et des groupes de travail. Leur participation à des rencontres telles que l'IDT semble donc aller de soi. Elle fait peut-être même partie de leurs obligations professionnelles. Il sera d'autant plus intéressant de voir s'ils sont plus favorables que les autres au paradigme plurilingue.

Une population mère qui présente donc un profil spécifique : des enseignants particulièrement motivés par les échanges avec leurs collègues et donc sans doute enclins à remettre leurs pratiques en question et curieux des innovations. Mais des esprits par ailleurs critiques car connaissant certainement mieux que la moyenne l'évolution des directives officielles et celle des travaux de recherche menés autour de l'enseignement des langues, spécifiquement celui de l'allemand. Un public auquel on ne craindra donc pas de soumettre des questions relativement pointues. Mais un public qui n'est pas forcément "gagné d'avance" à la cause du plurilinguisme mais qui, par contre, milite certainement pour celle de l'allemand langue étrangère.

3.1.2. La cause de l'allemand

L'IDV a donc été la première association internationale à regrouper des enseignants d'une seule langue, comme si les germanistes avaient, plus tôt que les autres spécialistes, senti le besoin de se réunir dans une structure qui leur soit spécifique. Dans quelle situation se trouve actuellement l'enseignement de la langue allemande à travers le monde ?

3.1.2.1. Quelques chiffres

Il ne s'agit pas ici de revenir sur les raisons historiques du recul de la langue allemande, notamment en ce qui concerne son apprentissage à l'école, par exemple en France¹³⁰. On s'appuiera donc plutôt sur la présentation synchronique de quelques données fondamentales concernant les niveaux international et européen.

Les chiffres cités remontent au plus à 1995 et ont été relevés chez De Cillia

¹²⁹Un nombre important de ressortissants des pays voisins d'Europe centrale étaient présents à Graz début août 2005.

¹³⁰Se reporter entre autre à CROCHOT Françoise, 1997.

(Internationale Sprachpolitik, europäische Mehrsprachigkeit und die Rolle der deutschen Sprache , 2005).

De Cillia estime que, avec environ 100 millions de locuteurs natifs et 50 millions de personnes le pratiquant comme langue seconde ou langue étrangère, l'allemand fait partie des 10 "grandes langues internationales"¹³¹. Le nombre des apprenants d'allemand à travers le monde s'élève quant à lui à environ 20 millions. Ces chiffres ne sont certes pas négligeables surtout si l'on considère la proportion entre locuteurs natifs et locuteurs allophones qui est nettement inférieur par exemple pour l'espagnol (30 millions pour 352 millions de locuteurs natifs). Mais c'est plutôt au niveau européen que se joue l'avenir de l'allemand comme "grande langue de communication."

En effet, 96 % des germanophones vivent en Europe où l'allemand a statut de langue officielle dans six pays¹³² et est la première langue en nombre de locuteurs. C'est pourquoi de nombreuses voix se font entendre - notamment au moment des IDT¹³³ - pour une meilleure reconnaissance de l'allemand au niveau des institutions européennes. De Cillia leur fait écho faisant par exemple remarquer que, bien que le CELV soit accueilli et en partie subventionné par un pays germanophone, ses deux seules langues de travail demeurent le français et l'anglais¹³⁴.

En ce qui concerne l'apprentissage de l'allemand en Europe, les chiffres varient : 9% d'apprenants en moyenne dans l'Union européenne dénombrés par Krumm, De Cillia, quant à lui, indique qu'il y en aurait 15 % si l'on prend en considération 27 pays européens. En fait, la répartition des apprenants d'allemand connaît d'importantes variations géographiques :

- Pour ce qui est de l'ouest de l'Europe, on peut sans doute affirmer que la France est le pays où le recul de l'apprentissage de cette langue, encore présente dans les classes à égalité avec l'anglais au début du 20ème siècle¹³⁵, a été le plus spectaculaire.

¹³¹DE CILLIA Rudolf, 2005, p 10.

¹³²Allemagne, Autriche, Suisse, Luxembourg, Liechtenstein et Italie (Tyrol).

¹³³"Die deutsche Sprache als eine der wichtigen europäischen Sprachen soll in der Europäischen Union und im Europarat als Arbeitssprache anerkannt werden. Dies würde u.a. auch den Prozess der EU-Erweiterung erleichtern, indem die in den Beitrittsländern vorhandenen Deutschkenntnisse genutzt werden könnten.", extrait de la résolution de l'IDT 2001.

- "Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der XIII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer erwarten auch von der Europäischen Union und dem Europarat nicht nur eine Programmatik der Mehrsprachigkeit, sondern deren konkrete Umsetzung in europäischen Projekten und Institutionen.", déclaration à l'issue de l'IDT 2005.

¹³⁴"Sogar im europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarats in Graz ist die die Staatssprache des Gastlandes Österreich, das erheblich zur Finanzierung dieser Institution beiträgt, als Arbeitssprache nicht zugelassen.", Ibid. p 9.

¹³⁵CROCHOT Françoise 1997, p 10.

- Dans les pays d'Europe de l'est, la situation est sensiblement différente. Bien que fortement concurrencé par l'anglais depuis la fin de la guerre froide, l'allemand y occupe avec 37% d'apprenants une place encore -ou à nouveau- relativement importante dans les systèmes scolaires.

On a vu que les instances représentatives que sont IDV et IDT militent pour une reconnaissance de la langue allemande dans les institutions et dans les systèmes de formation en se situant clairement dans le cadre de la défense du plurilinguisme européen. Les enseignants d'allemand, notamment ceux qui sont confrontés à la diminution des effectifs de leurs classes et des moyens qui sont attribués à leur discipline, sont-ils prêts à jouer aussi la carte du plurilinguisme ?

3.1.2.2. L'allemand et le plurilinguisme

H-J Krumm qui, on l'a vu, n'hésite pas à mettre les institutions européennes face à leurs contradictions en matière de politique linguistique, attend aussi plus de cohérence de la part des gouvernements lorsqu'ils cherchent à promouvoir leurs langues nationales à l'extérieur des frontières de leurs États. En France, des institutions comme la DGLFLF ont compris que la promotion du français ne peut de nos jours passer que par celle du plurilinguisme à l'intérieur de l'hexagone. En effet, comment voir sa propre langue reconnue et largement apprise si l'on ne pratique pas une "politique crédible" en faveur des autres langues, notamment au niveau du système scolaire?¹³⁶ Une telle "politique du plurilinguisme" doit se concrétiser de deux manières :

- L'offre de langues à l'école doit être la plus diversifiée possible, une telle diversification ne pouvant jouer qu'en faveur des langues "menacées" comme l'est l'allemand dans de nombreux pays. Krumm voit donc clairement dans le plurilinguisme une chance pour l'allemand langue étrangère, et il déplore que certains enseignants (par exemple en France) ne partagent pas ce point de vue, redoutant la concurrence des autres langues¹³⁷. Nous essayerons donc de savoir si cette crainte existe aussi auprès de l'échantillon interrogé.
- A côté des langues plus ou moins prestigieuses que les systèmes scolaires proposent aux familles (ou devrait proposer dans le cadre d'une véritable diversification) existent les langues que les élèves d'origines diverses apportent dans la salle de classe. Si l'école fait aussi une place à ces langues cela ne peut avoir que des retombées positives sur la langue de l'école. En d'autres termes, l'allemand à l'intérieur et à l'extérieur des pays germanophones gagnera à la promotion du plurilinguisme quel qu'il soit.

¹³⁶"Die eigene Sprache im Ausland erhalten und fördern gelingt nur bei einer glaubwürdigen Mehrsprachigkeitspolitik im eigenen Bildungswesen.", Ibid. p 39.

¹³⁷"Diversifikation setzt den Unterricht in einer Sprache zwar der Konkurrenz mit anderen Sprachen aus, gibt ihm aber auch die Chance, sich gegenüber dem Unterricht anderer Fremdsprachen zu profilieren."

3.1.3. La recherche en didactique de l'allemand en pays germanophones

Tout comme le FLE en France, la discipline DAF a largement contribué depuis les années 1970 au débat en didactique des langues dans les pays germanophones. Et elle se trouve, elle aussi, "confrontée à de profonds bouleversements"¹³⁸ ayant conduit à l'émergence de nouvelles disciplines comme la didactique de l'allemand langue seconde, désormais DAZ¹³⁹. Les deux disciplines sont connexes mais poursuivent des objectifs passablement différents.

La didactique de l'allemand langue seconde se concentre sur l'enseignement de cette langue à un public d'origine étrangère destiné à s'intégrer - temporairement ou sur le long terme- dans les pays germanophones. Or, de par son domaine d'application, la recherche se doit de prendre en compte et d'intégrer deux aspects tout à fait spécifiques :

- Elle a affaire à des apprenants linguistiquement hétérogènes et est donc en prise directe avec la "lebensweltliche Mehrsprachigkeit" définie par Ingrid Gogolin. (cf. chapitre 1.1.3.)
- Ces apprenants ont des besoins langagiers assez facilement identifiables et surtout une motivation forte d'apprentissage, particulièrement lorsque les pays d'accueil font des connaissances linguistiques une condition préalable au séjour des étrangers sur leur sol.

La didactique de l'allemand enseigné comme langue étrangère à l'extérieur des pays germanophones s'inscrit dans la lignée des recherches en didactique générale des langues étrangères. Comme toutes les didactiques de langues étrangères,

- elle concerne en principe des apprenants beaucoup plus homogènes de par leur langue maternelle.

Mais, les constats liés à la situation de la langue allemande décrits précédemment font que :

- un de ses objectifs principaux est la promotion de la langue allemande dans le cadre du maintien de la diversification linguistique en Europe. Elle aura donc tendance à privilégier tout ce qui peut contribuer à maintenir – voire à créer - une motivation pour l'apprentissage de la langue allemande.

¹³⁸"Das Unterrichtsfach Deutsch als Fremdsprache ist tiefgreifenden Veränderungen ausgesetzt. Neben die traditionelle Fremdsprache Deutsch sind andere Varianten getreten : Deutsch als Zweitsprache, Deutsch als Begegnungssprache, Deutsch als internationale Verkehrssprache in spezifischen Situationen.", RAASCH Albert (eds), 1997, 4ème de couverture.

¹³⁹Deutsch als Zweitsprache

3.1.4. Hypothèses liées l'origine de l'échantillon

Aux hypothèses présentées en 2.3. viennent s'ajouter celles que l'on appliquera à l'échantillon en tant que sous-population spécifique à l'intérieur de la population plus globale des enseignants de langue. Rappelons les caractéristiques de l'échantillon sur lesquelles on fondera ces hypothèses :

- langue enseignée : il s'agit d'enseignants d'une langue ayant une histoire et une didactique particulières, à savoir l'allemand ;

- contexte : il s'agit des participants à un congrès disciplinaire dans le cadre d'une association que l'on qualifiera de militante ;

- profils : caractéristiques spécifiques des participants telles que langue maternelle, pays et établissement d'exercice.

→ **Dans la mesure où l'IDT regroupe des enseignants étant en quelque sorte des militants de la cause de l'allemand, on fera l'hypothèse que les enseignants de l'échantillon voient dans le plurilinguisme une chance pour le développement de l'enseignement de cette langue. (question 22)**

→ **Dans la mesure où leur domaine d'intervention est largement marqué par des recherches prenant en considération les langues d'origine, on fera l'hypothèse que les enseignants en DAZ de l'échantillon qui sont en même temps pour une large proportion des enseignants germanophones seront particulièrement ouverts au plurilinguisme (questions 1, 6, 7).**

→ **Dans la mesure où les apprenants d'allemand langue seconde ont des origines très diverses, on fera l'hypothèse que les enseignants ayant affaire à des groupes linguistiquement hétérogènes sont plus ouverts au plurilinguisme.**

→ **Dans la mesure où le plurilinguisme est un thème que l'IDT a mis à son ordre du jour dès 2001, on fera l'hypothèse qu'elle a contribué à convaincre les enseignants de son importance.¹⁴⁰(question 23)**

¹⁴⁰Cf. questions 23, 24, 25.

3.2. La méthodologie de l'enquête

L'utilisation de l'outil informatique non seulement pour la conception et le dépouillement d'une enquête mais aussi pour sa diffusion ouvre des perspectives encore inimaginables il y a peu. Mais elle implique aussi une méthodologie spécifique et peut avoir des retombées non négligeables sur la composition de l'échantillon interrogé et donc sur sa représentativité. Le contenu des questions à soumettre aux enseignants de l'IDT ayant été présenté dans les chapitres précédents, il semble important de s'arrêter maintenant sur ces aspects méthodologiques avant de présenter puis de discuter les résultats de l'enquête.

3.2.1. Réalisation de l'enquête

Sans l'outil Sphinx, l'enquête présentée ci-après n'aurait pas pu prendre les proportions qu'elle a prises. D'une part, la diffusion par internet permet de s'adresser à moindre coût à un grand nombre de personnes disséminées partout dans le monde. C'est pourquoi j'ai pu cibler une population de plus de 2000 personnes. D'autre part, la conception et le dépouillement sont largement facilités par l'outil informatique, ce qui permet de multiplier les questions et de complexifier les modalités de réponse. Il n'en reste pas moins vrai que la présentation et la formulation des questions doivent être mûrement réfléchies.

3.2.1.1. Conception et mise en ligne du questionnaire

Des entretiens semi-directifs ciblant le même type de public que celui auquel allait s'adresser l'enquête n'étaient pas matériellement réalisables. Pour concevoir la trame du questionnaire, j'ai donc opté pour une méthode mêlant introspection - notamment pour tout ce qui touche aux représentations – traces de discussions informelles avec des enseignants de langue à propos du CECR et choix d'éléments objectifs - données statistiques de l'IDT, par exemple - en tant que variables indépendantes. Les indicateurs sur le degré d'ouverture au plurilinguisme ont été construits, comme on l'a vu au chapitre 2, à partir des données théoriques actuelles sur le plurilinguisme.

3.2.1.1.1. Choix et formulation des questions

M'adressant à des pairs¹⁴¹, j'étais confrontée à un problème déontologique : de quel droit interroger des collègues sur leurs pratiques ? Comment ne pas apparaître comme une sorte d'instance de contrôle ce pour quoi je n'ai aucunement la légitimité ? Par ailleurs, même si j'ai eu plusieurs fois l'occasion de côtoyer des enseignants d'allemand issus d'autres systèmes éducatifs et d'autres cultures que les miens, je n'étais pas en mesure d'anticiper sur leurs réactions de la même façon que s'il s'était agi de collègues français. Je n'ai cependant pas souhaité introduire d'autre demande d'information concernant leur contexte spécifique d'enseignement que celle portant sur le rôle du CECR dans le système scolaire de leur pays. Il n'a

¹⁴¹ Je rappelle que je suis moi-même enseignante d'allemand depuis plus de 20 ans.

donc pas toujours été facile d'adapter la formulation des questions à la variété supposée des situations d'enseignement tout en essayant de ménager les différentes formes là aussi supposées de "susceptibilité". Car il fallait aboutir à un questionnaire ayant quelque chance d'être rempli... C'est pourquoi, une fois sa rédaction terminée, j'ai pris soin de le faire tester à quelques enseignants germanophones de ma connaissance.

3.2.1.1.2. Mise en ligne¹⁴²

- **Procédure à suivre**

Une fois au point, le questionnaire est mis en ligne et devient accessible sur internet¹⁴³, il faut donc alors envoyer aux personnes ciblées un courrier destiné à leur communiquer l'adresse du site Sphinx et à les inciter à ouvrir puis à remplir ce questionnaire. Il va sans dire que la formulation de ce courrier est déterminante, car d'elle dépend la motivation de ses destinataires à participer à l'enquête. Il est de plus conseillé de "relancer" le public ciblé une dizaine de jour plus tard afin de toucher les personnes ayant oublié de répondre ou n'en ayant pas eu le temps à la suite du premier envoi¹⁴⁴. Quant au nombre de destinataires, il est en principe illimité, mais la licence de l'Université du Maine concerne une version test du logiciel Sphinx. Cette version ne permet de laisser le questionnaire en ligne qu'une semaine et de récolter au maximum 150 réponses, ce qui impose de trouver une stratégie compatible avec les objectifs que l'on s'est fixés.

- **Aménagements adoptés**

Après avoir dans un premier temps envisagé de restreindre le nombre de destinataires en ciblant uniquement les enseignants exerçant en Europe, j'ai finalement trouvé une solution qui a permis d'envoyer le questionnaire aux 1905 adresses internet figurant sur la liste des participants de l'IDT. D'une part, cela offrait plus de chances d'obtenir un échantillon suffisamment large de réponses, d'autre part, cela allait permettre d'inclure les observations des non-européens à l'analyse des résultats. Pour que l'enquête reste plus longtemps en ligne, j'ai simplement décidé de la réinitialiser à deux reprises tout en prenant soin d'enregistrer à chaque fois les résultats obtenus.

Le tout n'a pas été exempt de quelques problèmes techniques. Un certain nombre de destinataires désireux de participer à l'enquête mais n'ayant pas pu ouvrir le questionnaire m'ont envoyé un mail pour signaler ce problème. Il s'est avéré que tous les systèmes d'exploitation ne sont pas équipés du logiciel nécessaire à l'entrée sur le site de Sphinx – notamment dans des cyber-cafés à l'autre bout du monde ! A l'envoi du courriel de relance, j'ai donc joint un mode d'emploi pour l'installation du logiciel "Java script" permettant à tous d'accéder au questionnaire.

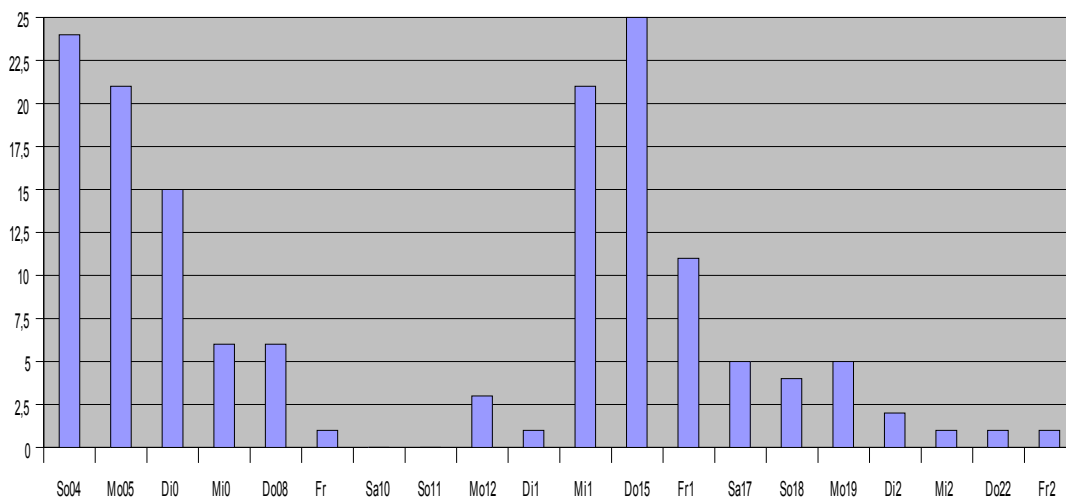
¹⁴²On trouvera en annexe 2 un tableau chronologique des principales étapes.

¹⁴³Site par lequel on accédait au questionnaire de cette enquête :
<http://www.sphinxonline.net/public/mstest/questionnaire.htm>

¹⁴⁴Cf. annexe 3.

3.2.1.2. Collecte des réponses

Le diagramme ci-après présente le rythme auquel les réponses sont arrivées sur le site de Shinx. Il donne des indications intéressantes sur les paramètres du déroulement d'une enquête sur internet. En effet, tout se passe comme si le même phénomène se reproduisait après la relance que lors de la première mise en ligne : une vingtaine de personnes répondent les deux premiers jours, puis cela va en diminuant régulièrement..... On peut donc en déduire qu'il ne sert à rien qu'un questionnaire reste très longtemps en ligne si les personnes censées le remplir ne sont pas relancées régulièrement.



Légende : Mise en ligne : le 4 juin 2006. Relance à tous les participants à l'IDT le mercredi 14 juin.

Pour ce qui concerne cette enquête, j'avais obtenu, au bout de trois semaines incluant une relance et deux réinitialisations, et après filtrage des réponses non exploitables, les 153 observations qui allaient constituer l'échantillon total.

3.2.2. Représentativité de l'échantillon

Les spécificités de la population mère, à savoir les participants à l'IDT 2005, ont été présentées précédemment. Il faut maintenant se demander à quelle représentativité peut prétendre l'échantillon obtenu suite à la collecte des réponses - c'est à dire les 153 observations sur 1905 personnes interpellées.

3.2.2.1. Un échantillon aléatoire

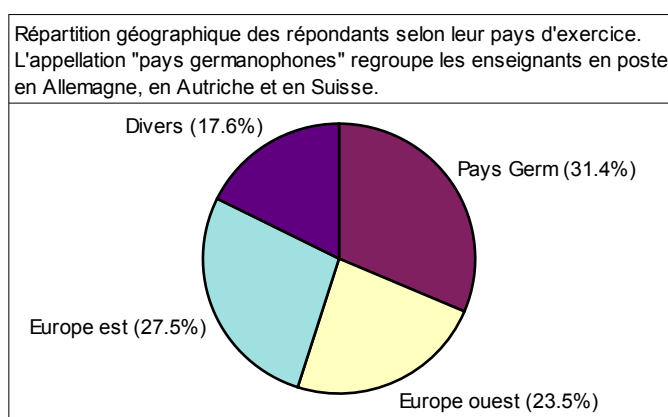
Pour obtenir cet échantillon, il n'a été appliqué à la population mère aucun autre critère de sélection que celui du hasard. Si l'on fait abstraction des quelques 100 courriels qui sont revenus pour cause d'adresse introuvable ou de vacances, les 1800 autres ont tous atteint la boîte électronique de leurs destinataires. Nous ne

connaîtrons jamais les raisons pour lesquelles 1600 personnes n'ont pas répondu. Absence temporaire, manque de temps, oubli, négligence, refus de toute participation à des enquêtes, rejet du thème de l'enquête, indifférence, etc. Parmi les 160 personnes ayant répondu, plusieurs ont par contre expliqué sous les rubriques prévues à cet effet, ce qui les avait motivées à participer à l'enquête...

Sur un plan purement mathématique, l'échantillon, de par le nombre de réponses obtenues, ne satisfait pas aux critères de pertinence statistique d'après lesquels on part du principe que pour une population mère de 2000 personnes, il faut avoir au moins 322 réponses. Que se passe-t-il si l'on met un certain nombre de données d'ordre général recueillies à son propos en vis à vis de celles que l'on connaît sur la population mère, à savoir les 2000 participants de l'IDT ?

3.2.2.2. Pays d'exercice

En ce qui concerne cette donnée, je disposais des adresses de tous les participants à l'IDT et j'avais demandé aux répondants d'indiquer leur pays d'exercice¹⁴⁵.



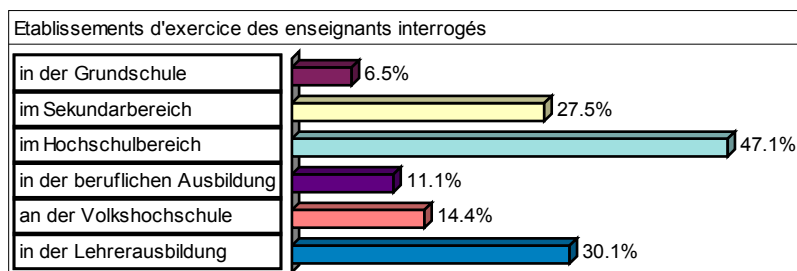
Malgré quelques variations, on constate pour l'échantillon le même profil d'ensemble que pour la population mère puisque le coefficient de corrélation entre ces deux groupes est de 0,94. Si l'on isole le groupe des pays que l'on qualifiera de "germanophones" ce coefficient atteint même 1, et , avec 0,86, il reste élevé pour l'ensemble des autres pays d'Europe de l'ouest¹⁴⁶

→ Sur le plan de la répartition géographique, l'échantillon est donc plutôt représentatif de l'ensemble de la population visée par l'enquête.

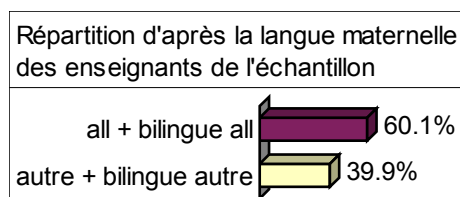
¹⁴⁵Cf. question 5

¹⁴⁶En ce qui concerne les autres groupes de pays, une observation plus détaillée permet de constater que le nombre de réponses est apparemment proportionnel au taux d'équipement en informatique, c'est à dire au niveau de vie. On peut donc supposer que même si tous les enseignants inscrits à l'IDT ont une adresse de courrier électronique, tous n'y ont pas forcément une possibilité d'accès régulier.

3.2.2.3. Domaine d'intervention



Il n'est pas possible de comparer terme à terme la typologie choisie pour cette enquête¹⁴⁷ avec celle que les organisateurs de l'IDT ont utilisée pour leurs statistiques, et on ne dispose de données pour l'ensemble des participants que pour deux types d'établissements. Mais il y a là aussi de fortes similitudes puisque, dans notre échantillon, 47% des répondants indiquent travailler dans l'enseignement supérieur pour 50% parmi l'ensemble des participants à l'IDT. Quant aux répondants impliqués dans formation d'enseignants (Lehrerausbildung), ils sont légèrement sur-représentés avec une proportion supérieure de 6% dans notre échantillon.



3.2.2.4. Langue maternelle

Nous avons noté la proportion élevée de participants germanophones à l'IDT : 48,2 % d'après les chiffres des organisateurs. Pour ce qui est de l'échantillon, 60% des répondants indiquent l'allemand comme langue maternelle unique ou à côté d'une autre langue¹⁴⁸. La tendance évoquée est donc renforcée, et c'est un des aspects qui donnera sa spécificité à cet échantillon.

→ **Nonobstant cet écart, il semble légitime d'affirmer que l'échantillon constitué par les 153 observations collectées est globalement représentatif de la population mère dont il est aléatoirement issu.**

¹⁴⁷Cf. question 7

¹⁴⁸Cf. question 1

3.2.2.5. Représentatif ou exemplaire ?

Il y a donc, dans l'échantillon, une légère sur-représentation des groupes déjà pointés comme étant spécifiques de la population mère qu'est le public de l'IDT, à savoir les germanophones et les enseignants formateurs particulièrement intéressés, de part leur implication pédagogique, par tous les aspects de la didactique des langues. On peut donc s'attendre à des réponses plutôt favorables et relativement homogènes. En tout état de cause, la population mère étant déjà "marquée", c'est une sorte d'échantillon "typique" aléatoire que l'on va soumettre à une enquête statistique quantitative où les réponses aux questions ouvertes vont fournir des indices précieux quant aux attitudes de ces enseignants d'allemand face aux exigences et aux défis du plurilinguisme.

4. Résultats de l'enquête

Les 153 personnes ayant participé à cette enquête ont répondu à 36 questions dont 6 ouvertes leur donnant l'occasion de s'exprimer sur : le plurilinguisme ; le CECR ; la situation de l'allemand dans leur pays ; leur participation à l'IDT et les objectifs de la didactique des langues. Elles avaient de plus la possibilité d'ajouter des commentaires d'ensemble sur le plurilinguisme, les cours, et de donner leurs avis sur le questionnaire.

Nous présenterons d'abord les résultats d'ensemble les plus significatifs quant à l'ouverture de ces enseignants au plurilinguisme. Puis nous tenterons d'identifier les origines de cette ouverture et nous chercherons à définir à partir des hypothèses de recherche présentées aux chapitres 2 et 3 le profil des groupes les plus ouverts.

4.1. Résultats d'ensemble

Les réponses de l'ensemble de l'échantillon aux questions destinées à mesurer son ouverture au plurilinguisme¹⁴⁹ témoignent d'attitudes globalement favorables aussi bien en ce qui concerne les représentations liées aux objectifs de l'enseignement des langues que les pratiques de classe avérées ou envisagées.

→ Les enseignants de l'échantillon sont globalement ouverts au plurilinguisme

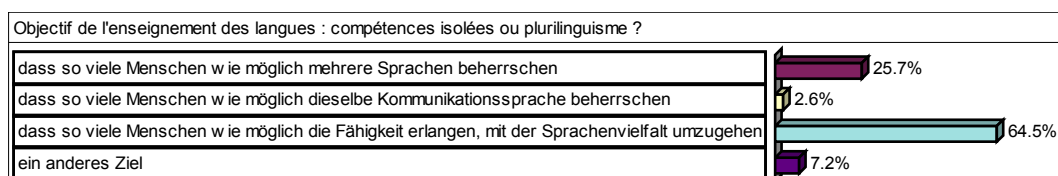
4.1.1. Adhésion à l'objectif

Près des trois quarts des personnes interrogées expriment leur accord (37 % étant "complètement" d'accord) avec la définition du CECR rappelée ci-dessous¹⁵⁰. On peut en conclure qu'elles souscrivent au changement de paradigme en didactique des langues, c'est à dire qu'elles récusent le locuteur natif comme modèle et approuvent la synergie entre les langues ainsi que le caractère composite et déséquilibré de la compétence plurilingue.

¹⁴⁹Pour rappel : questions 26 à 33.

¹⁵⁰"Le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la maîtrise d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le locuteur natif idéal comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place.", CECR, p 11.

Si ceci est corroboré par les réponses à la question 26 (cf. diagramme¹⁵¹ ci-dessous) où 64,5 % considèrent que l'objectif de la didactique des langues est l'acquisition par les apprenants de la capacité à gérer la diversité linguistique, la notion de "maîtrise" de plusieurs langues (dass so viel Menschen wie möglich mehrere Sprachen **beherrschen**) reste cependant dominante pour un quart de l'échantillon. C'est un phénomène que l'on retrouvera en étudiant les descriptions du plurilinguisme recueillies dans le cadre des questions ouvertes. Par contre, un nombre infime de répondants optent pour la maîtrise d'une seule langue de communication, ce qui est plutôt rassurant de la part d'enseignants d'allemand ...



→ **La compétence plurilingue est acceptée en tant qu'objectif.**

4.1.2. Ouverture aux pratiques

4.1.2.1. Les pratiques entérinées

Les enseignants interrogés sont tout à fait enclins à :

- prendre en compte d'autres langues que la langue cible. En effet, 90% y voient un facteur de motivation pour les élèves et 92% se déclarent prêts à construire leurs cours en fonction des expériences de l'apprentissage d'autres langues. Un véritable plébiscite, donc, mais, dans les questions, il n'était pas fait explicitement mention des langues d'origine. Cet aspect sera cependant abordé lors du dépouillement des questions ouvertes.
- axer le cours de langue sur la mise en place de stratégies transférables (seuls 13% n'y sont pas favorables) ;
- travailler en interdisciplinarité. Aucun n'est contre, mais l'unanimité est moindre puisque 20% déclarent qu'ils hésiteraient à le faire.

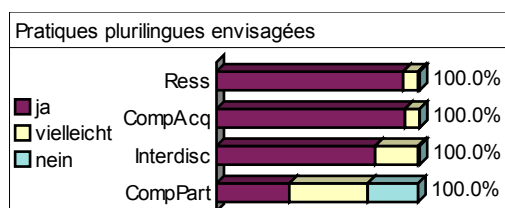
Sur ces trois points, un large consensus semble régner parmi les 153 répondants.

→ **Les pratiques plurilingues sont généralement bien accueillies**

¹⁵¹Les diagrammes présentés en illustration ont été produits grâce à l'outil Sphinx à partir des items du questionnaire, ce qui explique que les modalités de réponse soient exprimées en allemand. Je m'efforcerai de fournir des commentaires suffisamment clairs pour permettre une lecture satisfaisante aux non- germanistes.

4.1.2.1. Les pratiques problématiques

Il n'en va pas de même en ce qui concerne deux aspects à mon sens fondamentaux de la didactique du plurilinguisme sur lesquels nous allons nous arrêter maintenant.



• Compétences partielles

Le graphique¹⁵² ci-dessus fait apparaître que le consensus est rompu lorsque l'on demande aux enseignants s'ils seraient prêts à axer le travail en classe sur la mise en place de compétences partielles. Un quart des personnes interrogées y sont en effet opposées et seulement 35% se déclarent clairement prêtes à le faire.

Les enseignants, même les plus motivés et par ailleurs ouverts au plurilinguisme, "rechigneraient" donc bel et bien, comme le suggérait Françoise Ploquin - citée en conclusion de la première partie de ce travail - "à l'enseignement, à leurs yeux réducteur, d'une compétence partielle."¹⁵³ Peut-être est-il effectivement prématuré d'attendre une plus grande ouverture dans ce domaine, y compris chez les apprenants. C'est du moins ce que craint Karin Kleppin qui pense que règne encore la représentation qu'il est préférable d'apprendre (et d'enseigner) "bien **une** langue que "mal" un peu de plusieurs".¹⁵⁴

Nous avons vu que le déséquilibre entre ses composantes est un aspect quasi incontournable de la compétence plurilingue, et que, pour arriver au plurilinguisme, il faut "renoncer à apprendre chaque langue complètement"¹⁵⁵. Concernant un groupe par ailleurs globalement ouvert au plurilinguisme, le constat décrit ci-dessus semble donc mettre en lumière une contradiction interne, car le refus des compétences partielles remet en cause la notion même de plurilinguisme. Et une assez forte proportion des enseignants interrogés ne semble pas sensible au fait que, si l'on veut enseigner (et apprendre) systématiquement toutes les compétences pour une seule et même langue, il ne reste pas beaucoup de place et de temps pour élargir le répertoire plurilingue...

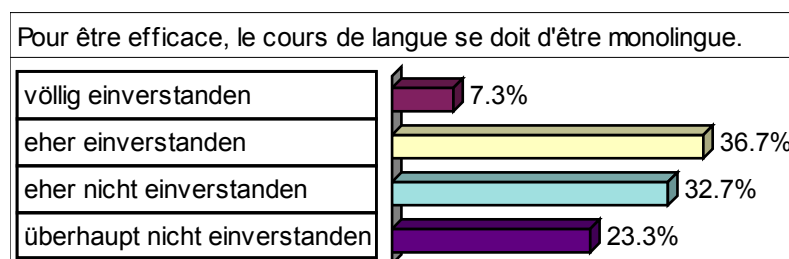
¹⁵²Légende : Ress = faire appel aux ressemblances entre les langues ; CompAcq =travail sur l'acquisition de compétences transférables ; Interdisc = travail en interdisciplinarité ; CompPart = développement de compétences partielles.

¹⁵³PLOQUIN Françoise, 2003

¹⁵⁴"Die Akzeptanz für [...] begrenzte Kompetenzen ist bei vielen Fremdsprachenlehrern aber auch -lernern sicherlich noch nicht voranzusetzen ; denn die Idee, lieber eine Fremdsprache 'richtig' zu lernen als von mehreren nur 'ein bisschen und dazu noch fehlerhaft' entspricht wohl eher gängigen Vorstellungen über Fremdsprachenlernen.", Kleppin, in BAUSCH Karl-Richard, Frank G. KÖNIGS, Hans-Jürgen KRUMM (eds), 2004, p 88.

¹⁵⁵"Mehrsprachigkeit ist zu erreichen, wenn darauf verzichtet wird, jede Sprache komplett zu lernen.", Krumm, déjà cité en 1.3.1.

- **Monolinguisme**



Le deuxième aspect sur lequel les enseignants interrogés se montrent réticents renvoie à une question fondamentale déjà abordée : faut-il rester attaché à l'utilisation exclusive de la langue cible pendant les cours ?

36,7% des personnes interrogées sont plutôt d'accord et 7,3% tout à fait d'accord avec le fait que le monolinguisme est garant de l'efficacité du cours de langue. Cela voudrait donc dire que près de la moitié des répondants sont opposés à l'utilisation en cours d'autres langues que la langue cible, ce qui ne semble pas complètement cohérent avec les réponses données aux questions précédentes... On peut bien sûr se demander si tous les répondants ont attribué le même sens au mot "monolinguisme" ou plus exactement s'ils ont la même conception du rôle et de la place de cette pratique lors du cours de langues. On peut bien sûr aussi discuter sur la formulation de la question, notamment sur l'introduction de la notion d'efficacité. Il me semble cependant que ces chiffres nous livrent une information importante : s'ils réagissent ainsi à la question telle qu'elle a été formulée, c'est que les enseignants sont attachés à une utilisation maximale de la langue cible pendant leurs cours. Mais cette attitude semble en revanche déconnectée de la crainte des interférences avec d'autres langues. Lorsqu'on les interroge à ce propos, seuls 20% estiment qu'il peut être dangereux d'introduire d'autres langues en cours que la langue cible.

Il serait intéressant d'approfondir cet aspect des réponses afin d'éviter de tirer des conclusions peut-être par trop hâtives. Le monolinguisme en cours peut être un principe, mais il peut aussi relever d'une nécessité lorsque, en dehors de la langue cible, il n'y a pas de langue de communication commune à l'intérieur du groupe d'apprenants, par exemple lorsque des étudiants de différentes origines apprennent ensemble l'allemand en Allemagne. Ce mode de fonctionnement n'exclut alors pas l'appui sur d'autres langues, qu'il soit thématique ou non par l'enseignant.

Quoiqu'il en soit, cet aspect du cours de langues demeure problématique et nécessiterait sans doute des approfondissements. Sans doute serait-il temps, comme le propose Jürgen Quetz, de revisiter le principe du monolinguisme en cours de langues afin de l'adapter aux exigences d'une réelle formation à la

compétence plurilingue qui prendrait en compte toutes les langues de l'école,¹⁵⁶y compris la langue maternelle. Cette dernière doit en effet avoir sa place car elle fait partie des ressources dont l'apprenant dispose pour construire ses compétences linguistiques¹⁵⁷. On pourrait alors comme le suggère Véronique Castelloti, au lieu d'éluider la question de la place et du rôle de la langue maternelle en cours de langue étrangère, faire le choix de didactiser l'alternance entre langue première et langues langue(s) cible(s).

→ **Des réticences évidentes existent quant à l'enseignement de compétences partielles et à l'abandon du "dogme" monolingue.**

4.1.2.3. Connaissances des approches plurielles

Du tableau ci-dessous, il ressort que l'intercompréhension est l'approche plurielle la moins connue des enseignants interrogés. Ceci n'est peut-être pas vraiment étonnant puisque les travaux les plus connus menés dans ce domaine portent sur la famille des langues romanes. Ce manque -relatif- d'information sur les applications didactiques de l'intercompréhension explique peut-être aussi les réticences des enseignants interrogés vis à vis de l'enseignement de compétences partielles. En effet, qui ne connaît pas l'intercompréhension a du mal à s'imaginer l'intérêt mais aussi la faisabilité du développement de la seule compétence de lecture.

C'est avec l'éveil aux langues que ces enseignants semblent le plus familiarisés. Pour tenter de comprendre les raisons de ce phénomène, il aurait fallu proposer d'autres items sur ce sujet, ce qui n'a pas été envisagé dans le cadre de cette étude.

→ **Les approches plurielles sont assez bien connues, ce qui confirme l'hypothèse selon laquelle l'échantillon dans son ensemble est au fait des innovations et de la recherche en matière de didactique des langues.**

	<i>Ne connaissent pas du tout</i>	<i>Connaissent un peu</i>	<i>Connaissent très bien</i>
<i>Language Awerenes</i>	20,30%	34,00%	44,40%
<i>Deutsch nach Englisch</i>	22,90%	41,20%	35,90%
<i>Intercompréhension</i>	32,00%	45,80%	22,20%

¹⁵⁶"Einsprachigkeit im Unterricht sollte neu konzipiert werden, um sie den Bedürfnissen der heutigen (vielsprachigen) Schule und der mehrsprachigen Schüler anzupassen.", Quetz, Ibid. p 186.

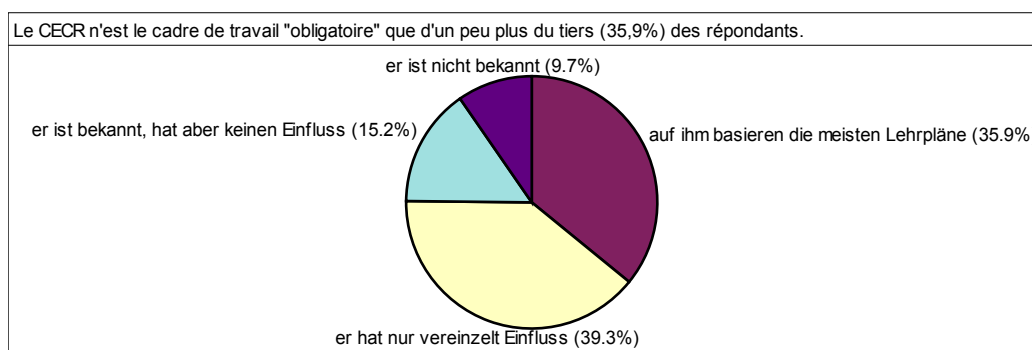
¹⁵⁷"C'est la mobilisation de l'ensemble des ressources disponibles [...] qui concourt à la construction des compétences.[...] Parmi des ressources variées, la langue première joue à l'évidence un rôle de premier plan, à la fois original et incontournable.", Castelloti 2001, citée par PORTIER-NIVELLE Nadia, 2003, p 16.

4.1.3. Un intérêt évident pour le CECR

4.1.3.1. Connaissance du CECR

"Le *Cadre commun européen de référence* est un référentiel déjà largement répandu qui répond à un besoin de continuité internationale des systèmes éducatifs nationaux."¹⁵⁸

Répandu, peut-être, mais, comme on peut le voir grâce au graphique présenté ci-dessous, loin d'être partout l'instrument sur lequel se basent les programmes et instructions officielles des systèmes éducatifs, y compris en Europe.



Ceci n'empêche apparemment pas les enseignants d'être familiarisés avec le CECR puisque 81% déclarent le connaître assez bien ou bien, ce qui corroborerait l'hypothèse selon laquelle l'ouverture au plurilinguisme serait liée au degré de connaissance du CECR.

Afin de mesurer les fondements de cette connaissance, j'avais proposé aux personnes interrogées de citer, dans le cadre d'une question ouverte,¹⁵⁹ deux ou trois notions associées au CECR. Il s'agissait en l'occurrence surtout de savoir si et à quelle fréquence le plurilinguisme allait être évoqué.¹⁶⁰ On retiendra ici que c'est surtout le CECR en tant qu'instrument de mesure qui retient l'attention des enseignants interrogés. Tout ce qui a trait aux niveaux et aux descripteurs de compétences est en effet cité au total une centaine de fois, alors que, sur 140 réponses, le terme plurilinguisme n'apparaît que 19 fois. Nous verrons plus loin si les attitudes face au CECR confirment cette tendance

En tout état de cause, le CECR semble faire l'unanimité parmi les enseignants interrogés dont la moitié lui portent un grand intérêt : seules 11 personnes sur 153 déclarent s'en désintéresser, s'en méfier ou le refuser.

¹⁵⁸BEACCO Jean-Claude, De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : *Le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives*

¹⁵⁹Cf. question 14.

¹⁶⁰On trouvera en annexe 4 le détail des citations et de leur fréquence.

Intérêt des répondants pour le CECR	
grosses Interesse	50.3%
ein gewisses Interesse	42.5%
Gleichgültigkeit	3.3%
Misstrauen	2.6%
Ablehnung	1.3%

→ C'est apparemment beaucoup plus l'intérêt pour le CECR qui joue un rôle dans l'ouverture des enseignants au plurilinguisme que son caractère obligatoire pour la planification et l'organisation de leur travail.

4.1.3.2. Attitudes face au CECR

Une analyse de contenu des réponses à la question qui amenait les enseignants à expliquer leur attitude face au CECR a permis de dégager quatre catégories :

- les non-réponses, à savoir environ un quart des personnes interrogées ;
- les réponses globalement négatives : 9% ;
- les réponses qu'on qualifiera de "neutres": 22%
- les réponses clairement positives (44%), c'est à dire mettant en avant des aspects du CECR considérés comme des avancées en didactique des langues.

Les remarques identifiées comme positives dominent donc puisqu'elles émanent de près de la moitié de l'échantillon. Beaucoup de répondants font remarquer que le CECR permet de mieux s'adapter aux besoins des apprenants et de les motiver, de mieux structurer et organiser les cours et de tourner définitivement la page du "perfectionnisme" en matière d'enseignement des langues. Une personne souligne même explicitement que le CECR permet la mise en place et le développement d'une "individuelle Mehrsprachigkeit", qu'on peut estimer proche de la "compétence plurilingue" analysée au chapitre 1.

Comme il apparaît ci-après, ces remarques positives sont clairement liées à la connaissance que les enseignants interrogés déclarent avoir du CECR puisque parmi ceux qui déclarent bien le connaître, 70% expriment un avis positif.

Les personnes émettant un avis négatif connaissent aussi plutôt bien le CECR. Mais elles déplorent entre autre son aspect "réducteur" ou "bureaucratique", le considérant par exemple comme le fruit d'une "bonne idée ayant été détournée". D'autres réserves sont exprimées à propos de la difficulté de transposer cet instrument à certaines situations d'apprentissage.

Rapport entre les attitudes face au CECR et la connaissance que les répondants affirment en avoir				
	negatif	neutre	positif	Total
gut kennen	57.1%	18.8%	51.5%	42.9%
ziemlich gut kennen	28.6%	59.4%	42.4%	45.5%
wenig kennen	14.3%	21.9%	6.1%	11.6%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

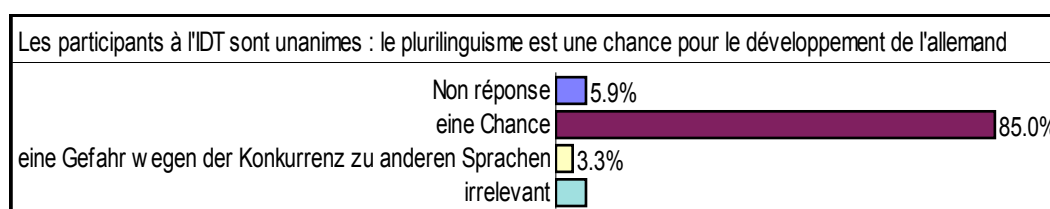
Les réactions revenant le plus souvent (une trentaine de fois) concernent l'harmonisation et la standardisation que le CECR, de par les descripteurs de niveaux qu'il propose, permet d'obtenir, que ce soit à l'intérieur d'un groupe d'apprenants (transparence quant aux objectifs à atteindre) ou à un niveau supérieur (échelles de mesure communes à l'intérieur de l'Europe). Le CECR est donc effectivement avant tout vécu comme un instrument de mesure, ce qui n'est pas, comme le fait remarquer un répondant, sans représenter un danger : la réduction de texte fondateur de la rénovation de l'enseignement des langues à un outil d'étalonnage des savoirs linguistiques.

Comme nous l'avions suggéré lors de la présentation de l'échantillon, nous avons affaire à des enseignants soucieux de l'évolution de la didactique des langues et plutôt critiques face aux innovations. Mais le plurilinguisme n'est pas ce qu'ils associent le plus spontanément au document qui en a posé les bases en 2001.

➔ **Le CECR n'est pas associé automatiquement au plurilinguisme.**

4.1.4. L'allemand et le plurilinguisme

- Chance ou danger ?



Les constats d'ensemble établis jusqu'à présent ne prenaient pas en compte la spécificité disciplinaire de l'échantillon. Avant d'étudier les profils qui se dégagent face à la problématique de départ, arrêtons-nous sur une question liée à une des préoccupations majeurs de l'IDT et de ses participants : quel avenir pour l'enseignement de l'allemand ?

L'hypothèse est clairement vérifiée :

→ Les enseignants d'allemand ayant participé à l'IDT ne redoutent pas que l'avènement du plurilinguisme soumette leur discipline à la concurrence des autres langues.

- Évolution du nombre des apprenants d'allemand

On ne peut pourtant pas dire que ces enseignants soient spécialement optimistes quant au devenir de l'enseignement de cette langue. A la question concernant l'évolution du nombre d'apprenants d'allemand dans leur pays¹⁶¹, 44,5% des enseignants interrogés répondent en effet qu'il est en diminution - mais on en trouve tout de même 28,8% pour dire qu'il augmente. La situation est en fait très variable selon les pays. Cela ne surprendra peut-être pas de constater que les Européens de l'ouest sont (légitimement, si l'on considère la France comme étant représentative pour cette région) les plus pessimistes. Par contre, on sera peut-être tout d'abord étonné de voir que la plus grande proportion d'optimistes enseigne en Allemagne, en Autriche et en Suisse.

	Pays Germ	Europe ouest	Europe est	Divers	Total
stabil	26.1%	23.5%	26.8%	32.0%	26.7%
nimmt ab	23.9%	61.8%	56.1%	40.0%	44.5%
nimmt zu	50.0%	14.7%	17.1%	28.0%	28.8%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

En étudiant les explications que 121 personnes ont bien voulu donner de cette évolution, on en comprend mieux les facteurs. Pour en savoir plus sur les raisons de la diminution des effectifs chez les apprenants d'allemand langue étrangère on pourra se reporter aux annexes 5 et 6.

→ Ce sont en fait principalement les effectifs d'allemand langue seconde (DAZ) qui augmentent, là où la langue est apprise non pas pour elle-même mais pour pouvoir vivre ou étudier dans un pays où elle est parlée.

Une quinzaine d'enseignants évoquent à ce propos des critères imposant la maîtrise de la langue allemande comme condition pour obtenir la nationalité autrichienne¹⁶². Ceci pourrait effectivement expliquer l'augmentation du nombre d'apprenants DAZ en Autriche (16 répondants au total).

¹⁶¹ Cf. questions 11 et 12.

¹⁶² Ces nouvelles réglementations - dont il est d'ailleurs question aussi en Allemagne - sont loin de faire l'unanimité. Voir par exemple le site de l'association autrichienne des enseignants d'allemand langue étrangère (ÖDAF) : http://www.oedaf.at/texte/der_oedaf/wofuer_steht/2006_04.htm

4.2. Les groupes les plus ouverts au plurilinguisme

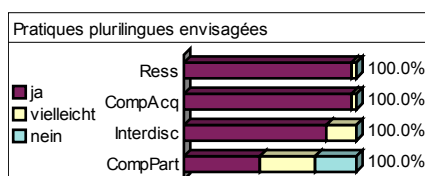
Nous avons constaté que l'ensemble de l'échantillon est globalement ouvert au plurilinguisme et déclare posséder une bonne connaissance du CECR et lui porter un grand intérêt, nous allons maintenant tenter de dégager le profil de "l'avant-garde" des enseignants d'allemand en matière de plurilinguisme. Afin d'en dégager les spécificités, nous travaillerons donc sur différentes strates constituées à partir des questions dont les résultats globaux ont été présentés au chapitre 4.1.

4.2.1. Les représentations les plus favorables

Un premier groupe de 47 répondants a été isolé, celui dont les représentations et attitudes sont les plus favorables au plurilinguisme¹⁶³, y compris quant à la pratique du monolingue en cours.

Ce groupe se distingue surtout par le fait que les personnes qui le composent travaillent principalement dans **la formation d'enseignants** et qu'elles sont **légèrement plus jeunes** dans la profession que la moyenne de l'échantillon. On trouve aussi parmi elles **10% de plus de germanophones**. Leur répartition géographique ne présente par contre pas de différence significative avec celle de l'ensemble de l'échantillon.

Aucune d'entre elles ne voit dans le plurilinguisme un danger pour l'allemand et seuls 2% déclarent ne pas s'intéresser au CECR tandis que 7% de plus que la moyenne, c'est à dire 57% de l'échantillon lui portent un grand intérêt. Par contre, on retrouve dans ce groupe, même si c'est dans une moindre mesure, la réticence de l'ensemble de l'échantillon face aux compétences partielles.



4.2.2. Les pratiques plurilingues envisagées

Le second groupe a été déterminé non plus par rapport à ses représentations mais en prenant en considération les pratiques qu'il se déclare prêt à mettre en place pendant les cours.¹⁶⁴ Ses 42 membres sont tous prêts à faire travailler leurs élèves sur les ressemblances entre les langues et à tenir compte de leurs expériences dans ce domaine, à travailler avec d'autres collègues et à focaliser leur enseignement sur l'entraînement aux compétences partielles.

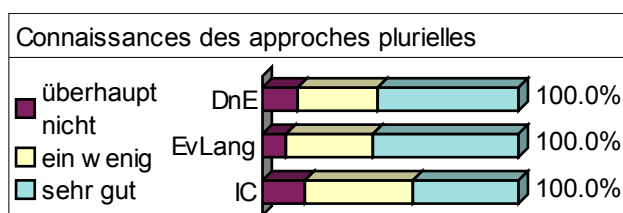
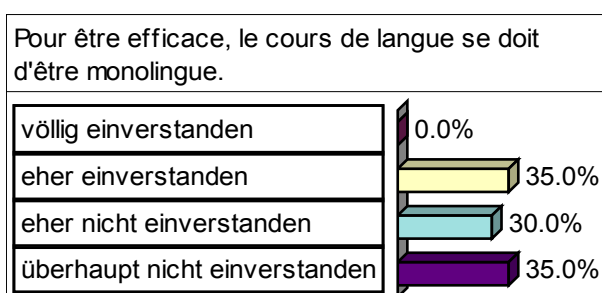
¹⁶³Ces personnes ont répondu qu'elles étaient plutôt ou complètement d'accord avec les affirmations 28, 29 et 32 et plutôt ou complètement en désaccord avec 30 et 31.

¹⁶⁴Réponses "oui" aux questions 33 à 36.

Le profil de ce groupe semble légèrement plus marqué que celui du groupe précédent. **Germanophones à près de 80%**, ils **enseignent pour plus de la moitié depuis 20 ans et plus**, pour la majorité d'entre eux **dans le supérieur** et principalement **en Europe de l'ouest**, pays germanophones compris.

L'intérêt de ce groupe pour le CECR est sensiblement le même que pour le précédent, à savoir légèrement supérieur à ce qu'il est pour les 153 participants à l'enquête. Mais ces enseignants semblent encore mieux le connaître que leurs collègues (14 points de plus que l'ensemble de l'échantillon) et en ont une appréciation plus positive.

Mais, si 65% d'entre eux ne sont pas d'accord avec l'affirmation concernant la meilleure efficacité du cours monolingue (10 points de plus que pour l'ensemble de l'échantillon), ils ne sont pas tous prêts à y renoncer (35% de répondants sont assez d'accord avec l'affirmation proposée).



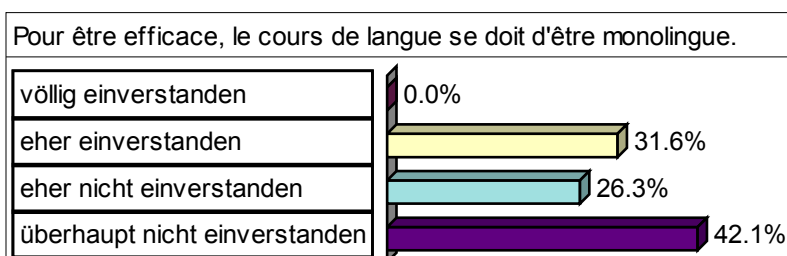
De ce graphique ressort que les enseignants favorables aux pratiques plurilingues ont aussi une bonne connaissance des approches plurielles. L'inverse est-il vrai ?

4.2.3. Bonne connaissance des approches plurielles

Sur 153 répondants, 19 affirment très bien connaître les trois approches plurielles évoquées dans le questionnaire. Bien que l'effectif de ce groupe soit réduit et donc peu représentatif, nous passerons rapidement en vue ce qui le distingue de l'échantillon et comparerons ces données avec celles relevées pour les deux autres groupes favorables au plurilinguisme.

Contrairement au deux autres, ce groupe se compose majoritairement de **non germanophones**, et on remarque que l'Europe de l'est est plus largement représentée que sur l'ensemble de l'échantillon, tout comme le **secteur formation d'enseignants**.

Ce sont eux qui donnent les réponses les plus favorables à l'ensemble des questions touchant aux représentations et aux pratiques plurilingues. Là où les autres sont pour moitié plutôt d'accord, ils sont presque toujours tout à fait d'accord avec les affirmations proposées. Et en ce qui concerne le monolinguisme en cours, ils sont les seuls à le rejeter à plus de 60%. Par ailleurs, il ne craignent aucunement les interférences et accueillant plutôt bien l'idée d'enseigner des compétences partielles (63% de oui - c'est à dire presque le double par rapport à l'échantillon - et seulement 10% de non).



De plus, c'est dans ce groupe que l'on trouve le plus de répondants considérant que l'objectif de la didactique des langues est de former à la diversité linguistique¹⁶⁵ (plus 20% par rapport à l'échantillon, à savoir 84%). Quant au CECR, ils sont 80% à bien le connaître, à s'y intéresser beaucoup et à en avoir une opinion positive.

Des tendances se dégagent de ces premières observations :

- **Les germanophones -fort nombreux à l'intérieur de l'échantillon- semblent lui donner une coloration particulière de par leur ouverture apparemment plus prononcée aux pratiques plurilingues.**
- **La forte proportion d'enseignants du supérieur et de formateurs d'enseignants confère certainement à l'ensemble un profil particulier – déjà envisagé lors de la présentation du public de l'IDT.**
- **L'ouverture aux pratiques plurilingues semble étroitement liée à la connaissance des approches plurielles ainsi qu'à celle du CECR et à l'intérêt qui lui est porté.**

¹⁶⁵ Cf. question 26.

4.3. Profils liés aux variables indépendantes

Afin de vérifier les hypothèses présentées au chapitre 2 et 3, nous essayerons maintenant de déterminer si les données objectives comme la langue maternelle, le pays d'exercice, l'âge, la polyvalence, le type d'établissement d'exercice et le type de public ont un rapport avec l'ouverture plus ou moins prononcée des enseignants de l'échantillon au plurilinguisme.

4.3.1. Langue maternelle et pays d'exercice

Des observations faites sur les deux premiers groupes constitués à partir de leur ouverture au plurilinguisme il ressortait que les germanophones y étaient sur-représentés. En étudiant la strate de 86 répondants qu'ils composent, on s'aperçoit cependant qu'ils ne semblent pas vraiment plus ouverts que le reste de l'échantillon aux pratiques plurilingues, sauf dans deux domaines :

- ils feraient preuve de moins d'hésitation pour faire travailler leurs élèves sur des compétences partielles (seulement 12% y sont opposés) ;
- ils sont plus prêts que les autres à expérimenter l'interdisciplinarité.

→ Le fait d'enseigner sa langue maternelle semble ne pas avoir d'incidence particulière quant à notre objet de recherche.

A moins que cela ne dépende des conditions d'enseignement. Nous avons en effet constaté à plusieurs reprises qu'une distinction s'impose entre DAF (Deutsch als Fremdsprache) et DAZ (Deutsch als Zweitsprache), c'est pourquoi il semble judicieux de se pencher maintenant sur le sous-ensemble des 43 germanophones enseignant l'allemand langue seconde, c'est à dire enseignant leur propre langue dans le groupe des pays germanophones.

4.3.2. Les enseignants d'allemand langue seconde

95% d'entre eux ont affaire à des apprenants linguistiquement hétérogènes et travaillent principalement avec un public post-scolaire. Sensiblement plus jeunes que l'ensemble de l'échantillon, ils sont aussi plus optimistes quant à l'évolution du nombre d'apprenants d'allemand, ce qui corrobore ce que nous avançons au point 4.1.3.

→ Sur le plan des pratiques, le fait de faire appel aux expériences antérieures d'apprentissage des élèves ou de s'appuyer sur les ressemblances entre les langues semble évident aux enseignants d'allemand langue seconde, renoncer au monolinguisme nettement moins.

C'est d'ailleurs au sein ce groupe qu'on trouvera parmi les remarques diverses une observation renvoyant à un aspect déjà évoqué : dans la mesure où ces apprenants sont linguistiquement hétérogènes, l'allemand joue le rôle de langue de communication dans le groupe. Cette forme de monolinguisme se justifie aussi car, dans leur cas, la langue cible est en même temps la langue vécue au quotidien. En ce qui concerne l'autre point sensible de la didactique du plurilinguisme relatif à l'entraînement aux compétences partielles, ce groupe y est un peu plus ouvert que le reste de l'échantillon sans pour autant faire preuve d'un véritable enthousiasme. Il est vrai que les apprenants auxquels ces enseignants ont affaire ont besoin de s'entraîner aussi bien à la maîtrise des compétences d'expression qu'à celles de compréhension.

4.3.3. Ancienneté dans la profession

Il a été souligné que la moyenne d'âge des participants à l'IDT 2005 était de 44 ans. Des enseignants que l'on qualifiera donc d'expérimentés, ce qui n'est en soit pas vraiment surprenant : la démarche de participer à un congrès de spécialistes est peut-être moins évidente pour des enseignants débutants que pour leurs aînés. En ce qui concerne cette enquête, j'ai préféré les interroger sur leur ancienneté dans la profession plutôt que sur leur âge "biologique". En parlant des "jeunes enseignants" dans ce qui suit, je me référerai donc au groupe de ceux qui ont déclaré enseigner depuis moins de 10 ans.

Ils sont au nombre de 41, ce qui représente près du tiers de l'échantillon total, et enseignent principalement dans les pays germanophones (+10% par rapport à l'échantillon) et en Europe de l'est. Intervenant pour plus d'un tiers dans l'enseignement supérieur, ils sont moins impliqués que les autres dans la formation d'enseignants, ce qui est relativement logique vu leur expérience plus courte. Et ils sont plus pessimistes quant à l'évolution du nombre d'apprenants en allemand.

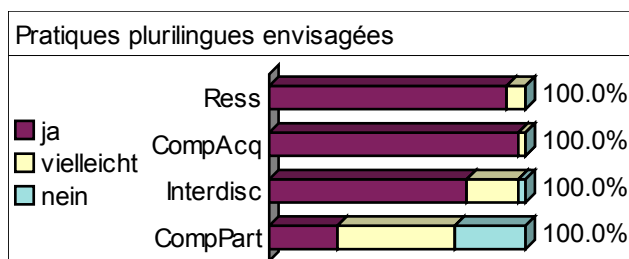
Les "jeunes enseignants" semblent plus nombreux à peu connaître le CECR	
gut kennen	29.3%
ziemlich gut kennen	41.5%
w enig kennen	29.3%
überhaupt nicht kennen	0.0%
Total	100.0%

Pour ce qui est du CECR, on s'aperçoit qu'ils le connaissent plutôt moins bien (30% déclarent le connaître "peu" contre 15% pour l'ensemble de l'échantillon) et qu'ils s'y intéressent moins que leurs aînés, et un quart d'entre eux expriment même des commentaires négatifs à son égard.

Quant à leurs attitudes face aux pratiques plurilingues, elles divergent globalement peu de celles de l'ensemble de l'échantillon mais sont dans l'ensemble moins

"catégoriques". Là où les enseignants plus expérimentés sont volontiers "tout à fait d'accord" ou "absolument pas d'accord", eux sont majoritairement "plutôt d'accord" ou "plutôt pas d'accord". Trois points se distinguent cependant où les réponses des jeunes enseignants ne plaident pas pour leur ouverture au plurilinguisme.

- un attachement au monolinguisme plus prononcé
- une crainte plus grande des interférences
- des réticences plus grandes à mettre en place les compétences partielles¹⁶⁶



→ **Contrairement à l'hypothèse émise à leur égard, les enseignants étant en poste depuis moins de 10 ans et ayant donc été moins marqués que leurs aînés par les paradigmes didactiques précédents ne font pas preuve d'une plus grande ouverture au plurilinguisme.**

Certains indices permettent même de dénoter chez plus de réticences ou, en tout cas, plus d'hésitations en ce qui concerne la mise en place de pratiques plurilingues en classe.

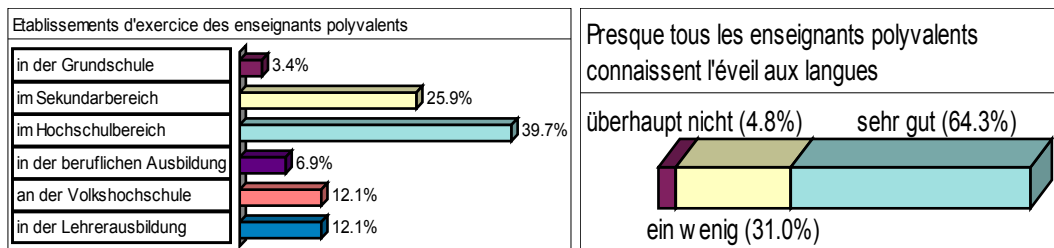
4.3.4. Polyvalence

Près de la moitié des enseignants interrogés sont bi, voire polyvalents¹⁶⁷. Le spectre des disciplines nommées étant très large, j'ai retenu pour une étude de profil les 43 personnes enseignant une ou des autres langues ou une discipline en rapport direct avec les langues (cours de culture et civilisation évoqués à deux reprises).

A 70% germanophones, ils enseignent peu en Europe de l'est et on les trouve surtout dans le secondaire et le supérieur. Peu par contre travaillent en tant que formateurs.

¹⁶⁶Rappel de la légende : Ress = faire appel aux ressemblances entre les langues ; CompAcq = travail sur l'acquisition de compétences transférables ; Interdisc = travail en interdisciplinarité ; CompPart = développement de compétences partielles.

¹⁶⁷Cf. question 9.



Étant eux-mêmes spécialistes de plusieurs langues, ils semblent effectivement plus enclins que leurs collègues à faire travailler leurs apprenants sur les ressemblances entre les langues (100% y sont favorables) et sur les stratégies transférables. Ils connaissent aussi mieux les approches plurielles.

Mais leur attitude face au monolinguisme ne tranche par vraiment avec celle de l'ensemble de l'échantillon. Quant aux compétences partielles, on considérera qu'ils y sont légèrement moins défavorables.

→ **L'hypothèse d'après laquelle les enseignants polyvalents seraient plus ouverts que la moyenne au plurilinguisme n'est donc que partiellement vérifiée.**

Le fait d'avoir étudié - et d'enseigner - "plus d'une langue"(cf. Chap 1.1.4.1.) n'est pas une "garantie. C'est ce que fait remarquer Hans-Jürgen Krumm signalant que les étudiants qui se préparent à enseigner deux langues ne sont pas pour autant formés au plurilinguisme.¹⁶⁸

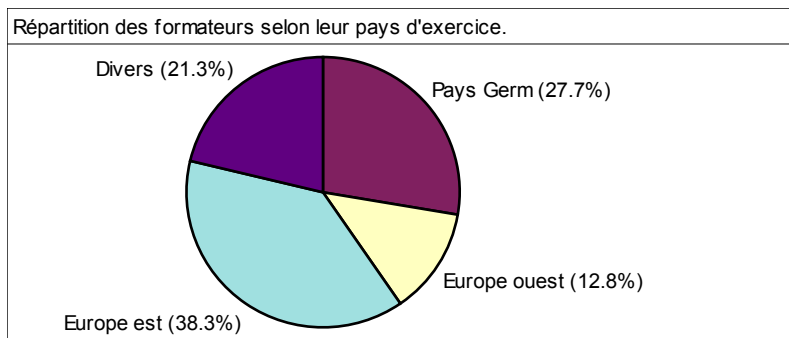
4.3.5. Domaine d'intervention

- Les formateurs d'enseignants

Ils sont au nombre de 46 et nous les avons déjà évoqués à plusieurs reprises lorsqu'il a été question de plus grande ouverture au plurilinguisme. Qu'apparaît-il si l'on étudie ce groupe en tant que tel ?

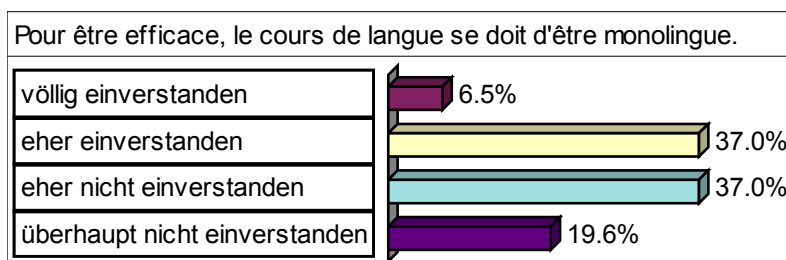
Ce qui frappe, c'est la proportion importante de formateurs d'enseignants ayant répondu à l'enquête qui exerce dans les pays d'Europe de l'est (10% de plus que dans l'échantillon total) où le CECR est apparemment moins la base des programmes officiels qu'ailleurs en Europe.

¹⁶⁸ "Wer zwei Sprachen als Lehramtfächer studiert, tut dies in der Regel isoliert nebeneinander, ohne dabei Mehrsprachigkeit zu thematisieren.", Krumm in BAUSCH Karl-Richard, Frank G. KÖNIGS, Hans-Jürgen KRUMM (éditeurs), 2004, p 108.



Ces répondants impliqués dans la formation didactique de leurs collègues connaissent cependant bien le CECR, 65 % déclarent un grand intérêt pour cet instrument, seuls 2 sur 46 exprimant un avis négatif à son égard ou plus exactement une critique de ce qu'est devenue une "bonne idée de départ".

Le plurilinguisme est plébiscité comme chance pour l'enseignement de l'allemand. Cependant, les pratiques plurilingues ne remportent pas plus de succès que chez l'ensemble de l'échantillon. Ci-après une image des positions des formateurs quant à la fonction du cours monolingue. On y voit qu'exactement le même nombre est "plutôt d'accord" et "plutôt pas d'accord" avec l'affirmation proposée.



Pas non plus de différences notables quant à la connaissances des approches plurielles et les positions vis à vis des compétences partielles.

→ En tant que groupe homogène, les formateurs d'enseignants ne sont donc pas particulièrement plus ouverts que leurs collègues au plurilinguisme.

- Les enseignants du secondaire

Ils sont aussi une quarantaine dont seulement 16 sont de langue maternelle allemande. Travaillant principalement en Europe de l'ouest, ils ont affaire à des apprenants plutôt linguistiquement homogènes.

On notera essentiellement leur plus grande opposition à la formation des apprenants aux compétences partielles avec 40% de non contre 25% dans l'ensemble de l'échantillon. Aux réticences relevées chez ce dernier s'ajoute sans doute le rôle des programmes de l'enseignement secondaire toujours très orientés vers l'enseignement équilibré des quatre compétences pour chaque langue étudiée.

4.3.6. Type de public

L'hypothèse émise à ce propos consiste à considérer les profils d'apprenants en fonction de leur hétérogénéité linguistique.

→ On ne décèle pas de traits distinctifs permettant d'affirmer que l'ensemble des enseignants qui ont en charge des apprenants hétérogènes seraient plus ouverts au plurilinguisme que leurs collègues.

En focalisant sur les enseignants travaillant avec des apprenants linguistiquement hétérogènes dans les pays germanophones, on s'aperçoit que l'on a affaire presque à 100% au groupe déjà étudié au point 4.3.2., à savoir celui des enseignants de DAZ plutôt plus ouverts au plurilinguisme. Il semblerait donc que la véritable différenciation entre deux types de position concernant le plurilinguisme est liée au "type" de langue enseignée (DAF ou DAZ).

4.3.7. Conclusion provisoire

Malgré quelques tendances, les profils de groupe liés aux hypothèses de départ sont restés flous. Mais quand on associe plusieurs variables indépendantes et qu'on recoupe donc plusieurs hypothèses, on obtient des indications plus tranchées quant à l'ouverture des enseignants interrogés au plurilinguisme. On voit alors se dessiner :

- Un profil d'enseignants de langue allemande, relativement jeunes et enseignant dans les pays germanophones à des apprenants linguistiquement hétérogènes.**
- Un profil de formateurs d'enseignants, relativement expérimentés et répartis à peu près également sur tous les pays.**

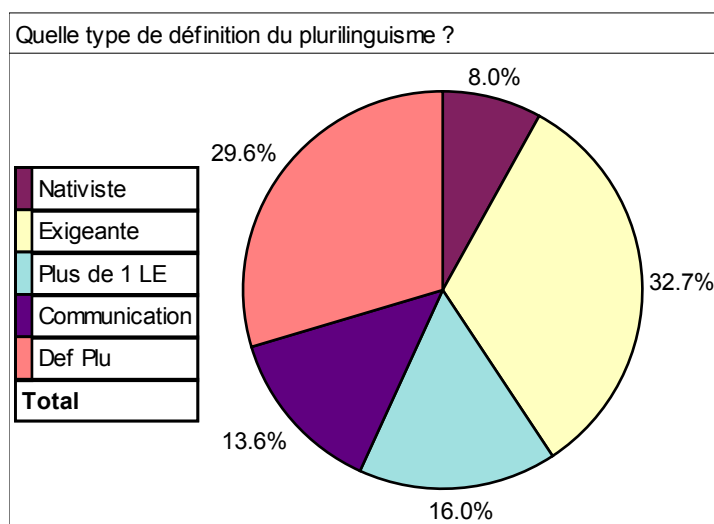
4.4. Quelles représentations du plurilinguisme ?

L'étude des données objectives concernant les enseignants interrogés a permis de faire émerger deux catégories qui seraient, à l'intérieur de l'échantillon étudié, les plus ouvertes au plurilinguisme. Nous allons maintenant observer si une différenciation se fait jour aussi sur la base des conceptions que les répondants ont du plurilinguisme.

Rappelons qu'on leur demandait d'une part ce que signifie pour eux le fait d'être plurilingue, d'autre part s'ils se considèrent eux-mêmes comme l'étant¹⁶⁹. S'adressant à des enseignants de langues, on pouvait s'attendre à une auto-représentation unanimement positive, or, il se trouve que 17% des enseignants interrogés pensent qu'ils ne sont pas plurilingues, ce qui n'est pas négligeable. Ce groupe fera l'objet d'une étude spécifique un peu plus loin.

4.4.1. Le plurilinguisme : une notion qui reste ambiguë

On a vu au premier chapitre la polysémie de ce terme, dans les acceptions courantes comme dans les définitions plus scientifiques. Les réactions des participants à cette enquête sont assez caractéristiques du flou terminologique dénoncé à plusieurs reprises. L'examen des 142 réponses à la question 2 a débouché sur une catégorisation présentée et analysée ci-après. Cette typologie a été construite sur la base de l'analyse de fréquence de certains termes récurrents parmi lesquels dominent le verbe "beherrschen" (maîtriser) qui apparaît 27 fois ; le déterminant de quantité "mehr als" (plus de), 34 fois ; l'adverbe "mindestens" (au moins), 14 fois ; mais aussi plusieurs termes ayant trait à la communication (27 occurrences). Le substantif "Muttersprache" est aussi utilisé 23 fois.



¹⁶⁹Cf. questions 2 et 3.

Ceci met en lumière trois grandes tendances :

4.4.1.1. Des conceptions ouvertes au plurilinguisme

Il n'y est ni fait mention d'un nombre minimum de langues en plus de la langue maternelle, ni question de "maîtriser les langues" (le verbe "beherrschen" n'est pas utilisé). Elles regroupent deux catégories apparaissant dans le graphique sous les appellations "DéfPlu." (conceptions correspondant le plus à la définition du plurilinguisme avec laquelle nous opérons) et "communication". On y retrouve l'esprit de la définition déjà citée en 1.1.4.1.¹⁷⁰ Voici deux exemples de réponses classées sous "DefPlu" : être plurilingue c'est "être socialement et linguistiquement actif dans un environnement multilingue"¹⁷¹, et pour un autre répondant, cela met en jeu "toutes les expériences linguistiques" accumulées. La catégorie "communication", tout en s'inscrivant dans ce même esprit, regroupe des observations qui renvoient plus explicitement à l'approche communicative. On peut d'ailleurs déceler chez les répondants de ce groupe la vision d'une continuité entre le paradigme communicationnel et le paradigme plurilingue.

Sur le plan des pratiques de classe, on constate une légère tendance pour ce groupe à être plus ouvert au plurilinguisme, mais cela demeure modeste, notamment pour ce qui est du monolinguisme et des compétences partielles. Le choix de l'interdisciplinarité semble par contre plus prononcé que dans le reste de l'échantillon.

4.4.1.2. Des conceptions "maximalistes"

Soit elles sont "exigeantes" quant à la maîtrise des langues - allant jusqu'à l'idéal du locuteur natif-, soit elles conditionnent le fait d'être plurilingue à la possession d'un nombre minimum de langues en plus de la langue maternelle (souvent 2). L'idée de maîtrise est parfois relativisée : "Maîtriser plus d'une langue étrangère de telle façon qu'une compréhension élémentaire soit possible". Cet exemple montre que les deux aspects (maîtrise et "au moins 2") peuvent être présents dans la même définition. C'est aussi le cas pour celle-ci : "Pour moi, être plurilingue signifie maîtriser au moins deux langues étrangères aussi bien que ma langue maternelle." Il n'a pas été aisé de classer certaines formulations, par exemple celles qui contiennent le verbe "können"¹⁷². Fallait-il l'assimiler à "beherrschen" ? En principe, les formulations les plus exigeantes comportent des renforçateurs : "fliessend" (couramment), "mindestens", etc.

¹⁷⁰ : "Le plurilinguisme [...] est le contraire du monolinguisme; il comprend la variété de langue appelée langue maternelle ou première langue et toute autre langue ou variété de langues quel que soit leur nombre"(Beacco, J.-C. & Byram, M. (2003), *Guide*, version de synthèse, p 9.)

¹⁷¹"in einer mehrsprachigen Umgebung"

¹⁷²"Mehr als eine Sprache gut zu können" a été classé dans de cette catégorie à cause de l'adverbe "Gut".

Ce qui frappe surtout chez ces enseignants, c'est le fait qu'ils semblent moins que les autres connaître les approches plurilingues, particulièrement l'intercompréhension. Cela ne va cependant pas de pair avec un plus grand rejet de l'étude de compétences partielles – ni même une plus grande approbation du monolinguisme, même s'ils sont un peu plus nombreux à être complètement d'accord avec son efficacité en cours.

Déclarant par ailleurs moins bien connaître le CECR que les autres, ils sont proportionnellement plus nombreux à émettre un avis négatif à son propos.

4.4.1.3. Des conceptions "nativistes"

Chez ces répondants, il est question de capacités linguistiques acquises "avec le lait maternel."¹⁷³ Certaines définitions sont certes plus nuancées ou bien elles proposent deux cas de figure pouvant conduire au plurilinguisme : la naissance dans un milieu plurilingue ou une acquisition plus tardive mais aboutissant si possible à une maîtrise équivalente à celle de la langue maternelle¹⁷⁴. Il me semble cependant que toutes les observations de ce groupe renvoient à une même conception élitiste du plurilinguisme – celle du "locuteur surdoué"¹⁷⁵ - entretenant la confusion plurilingue/polyglotte évoquée en 1.1.4.1. et s'opposant diamétralement aux conceptions mises en avant par le Conseil de l'Europe. L'existence (même minoritaire) de telles représentations chez des enseignants de langue est à mon sens particulièrement révélatrice d'une nécessaire mise au point terminologique de la notion de plurilinguisme.

Il faut sans doute être prudent quant à des conclusions tirées à partir de 19 observations. On peut cependant relever quelques éléments frappants, notamment en observant le tableau ci-après où ont été croisées les cinq catégories de plurilinguisme et la façon dont les répondants se voient eux-mêmes. Sur toutes les strates étudiées, le seul groupe à se sentir aussi peu plurilingue est celui des personnes donnant une définition "nativiste" du plurilinguisme. Légèrement plus jeunes que le reste de l'échantillon, elles enseignent aussi plus dans les pays germanophones. Mais, en observant les réponses qu'elles donnent aux autres questions, on ne peut pas dire qu'elles refusent les approches ou les pratiques plurilingues. Le seul trait vraiment saillant qui les caractérise est cependant une nette opposition à l'enseignement de compétences partielles (+22% par rapport à l'ensemble de l'échantillon).

¹⁷³ "Zwei (oder eventuell mehrere) Muttersprachen beherrschen".

¹⁷⁴ " 1/ Man ist mit mehreren Sprachen (mindestens zwei) aufgewachsen und beherrscht sie gleichwertig gut bis sehr gut; 2/ Man hat später mindestens eine Fremdsprache so gut gelernt, dass man damit der Muttersprache nahe kommt."

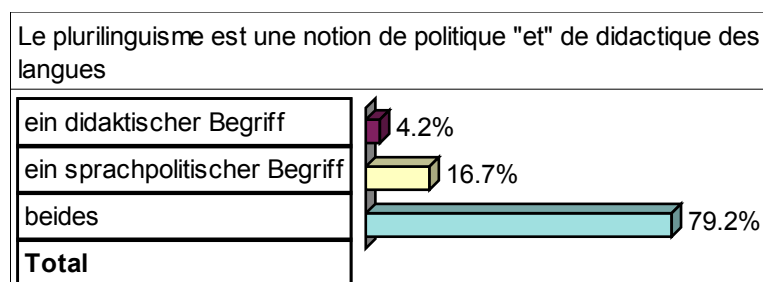
¹⁷⁵ Cf. Guide p 27.

Les répondants se considèrent-ils comme étant plurilingues ?		
	ja	nein
Nativiste	53.8%	46.2%
Exigeante	75.5%	24.5%
Plus de 1 LE	80.8%	19.2%
Communication	95.5%	4.5%
Def Plu	95.8%	4.2%

4.4.2. Plurilinguisme et politique des langues

La question destinée à évaluer le rapport que les enseignants établissent entre plurilinguisme et politique des langues¹⁷⁶ n'a pas encore été évoquée. L'objectif de cette question était celui-ci : les enseignants de langues situent-ils majoritairement le plurilinguisme dans un domaine qu'ils estiment à priori éloigné de leurs préoccupations, à savoir celui de la politique linguistique, ou s'ils se sentent concernés par cette notion en tant que praticiens ou didacticiens. ?

Pour obtenir des résultats plus facilement exploitables, il aurait sans doute fallu formuler la question différemment. On peut cependant faire remarquer ici que c'est le groupe dont la conception du plurilinguisme est la plus proche de celle du Conseil de l'Europe qui semble avoir le plus conscience de l'intrication entre didactique et politique des langues puisque pour près de 80% de ces répondants le plurilinguisme est une notion relevant à la fois de l'un et de l'autre des deux domaines (65% pour l'ensemble de l'échantillon). Ils considèrent par ailleurs tous le plurilinguisme comme une chance pour l'allemand.



¹⁷⁶ Cf. question 17.

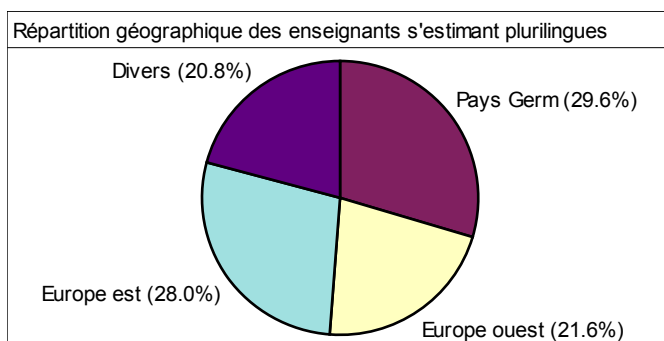
4.4.3. Rôle de l'auto-représentation

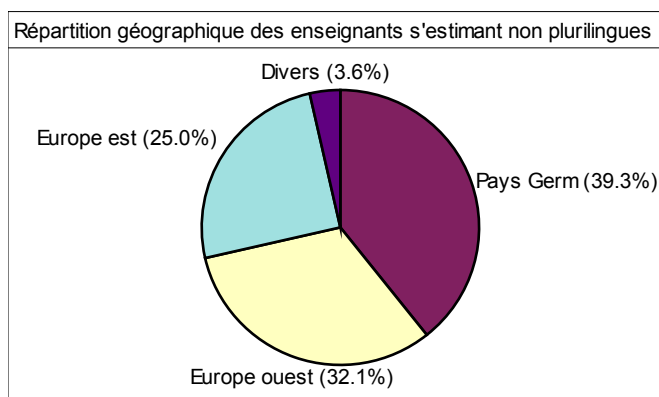
26 enseignants d'allemand de cet échantillon ne s'estiment pas plurilingues. Même si, de par leur nombre, ils ne sont pas vraiment représentatifs, il semble intéressant d'examiner leur profil et les pratiques qu'ils déclarent privilégier en cours.

Pour la première fois, nous avons affaire à un groupe où dominant les enseignants du secondaire (90% des gens intervenant dans le supérieur et 90% des formateurs se déclarent plurilingues). Ce qui ne manquera pas de surprendre, c'est le fait que près de 50% d'entre eux ne soient pas de langue allemande. Or, ces derniers "maîtrisent" forcément au moins deux langues : leur langue maternelle et l'allemand, puisqu'ils l'enseignent, trois d'entre eux enseignant même une autre langue en plus de l'allemand ... Tout aussi surprenant : deux personnes de ce groupe déclarent avoir travaillé dans plusieurs pays. Bien qu'ayant vécu au contact d'autres langues ou en enseignant, elles s'estiment néanmoins monolingues. Rien d'étonnant à ce que leur conception du plurilinguisme relève de l'approche nativiste décrite plus haut...

Leurs rapports avec le CECR semblent aussi plus distendus que chez les personnes de l'échantillon se déclarant plurilingues : moins bonne connaissance et moins d'intérêt pour ce document alors que pour près d'un sur deux, il constitue la base des programmes d'enseignement. Ceci se trouve corroboré par leur plus grande réticence face à la définition de la compétence plurilingue telle qu'envisagée par le CECR. En effet, 40 % ne sont pas d'accord avec la définition du CECR, tandis que 80% des répondants s'estimant plurilingues l'approuvent.

On terminera par une comparaison de la répartition par pays de ces deux groupes pour constater que le fait de se considérer comme plurilingue ne semble pas lié à une aire géographique alors que les "non-plurilingues" sont plus nombreux dans les pays germanophones. Quelqu'un qui enseigne sa langue maternelle et qui aurait de surcroît une conception nativiste du plurilinguisme a peut-être plus de mal à se vivre lui-même comme non monolingue, à moins d'avoir une maîtrise parfaite d'une ou plusieurs langues étrangères.





4.4.4. Des constats contrastés

Ce tour d'horizon nous a permis de constater que les représentations peuvent infléchir aussi bien les pratiques que les attitudes et donc le degré d'ouverture au plurilinguisme. Mais l'observation des réactions de certains groupes identifiés précédemment comme ouverts au plurilinguisme montre aussi les limites de cette mise en parallèle entre attitudes et comportements au niveau professionnel d'une part et représentations de l'autre. C'est par exemple le cas pour le groupe des jeunes natifs enseignant dans les pays germanophones à des apprenants hétérogènes. On s'aperçoit en effet que seuls 32% d'entre eux expriment une conception du plurilinguisme rejoignant celle du CECR, tandis qu'ils sont plus de 60% à être exigeants à très exigeants sur la maîtrise et/ou le nombre de langues entrant dans leur conception de la compétence plurilingue...

On constate donc que, même au sein d'une population relativement homogène, les représentations sont loin d'être convergentes. Elles peuvent être liées à des facteurs objectifs (contexte linguistique du pays d'exercice ; enseignement de la langue maternelle qui fait que l'on n'a pas besoin d'en "maîtriser" d'autres, etc.) ou plus subjectifs (biographie linguistique, vécu individuel de l'apprentissage de la langue enseignée, etc.) dont il faudrait mesurer l'impact par une étude beaucoup plus pointue.

→ Un lien fort entre représentations et pratiques n'a pas été mis en lumière, mais le plurilinguisme est une notion qui interroge.

A travers les réponses aux trois questions analysées dans ce chapitre, mais aussi à travers leurs remarques communiquées en fin de questionnaire ou par l'intermédiaire de courriels, les enseignants expriment souvent un grand intérêt mais aussi une certaine perplexité par rapport à cette notion. Plusieurs personnes m'ont d'ailleurs remerciées de les avoir consultées sur ce thème estimant que l'on ne donne pas assez souvent aux enseignants l'occasion de s'exprimer à propos du plurilinguisme.

4.5. Là où l'échantillon est le moins homogène

Dès l'observation des résultats d'ensemble, nous avons constaté que deux aspects étaient loin de faire l'unanimité parmi les enseignants interrogés. Ces deux "innovations" liées à la didactique du plurilinguisme impliquent chez les enseignants deux types d'attitudes quasiment contradictoires. En effet, la remise en cause du monolinguisme c'est à dire de l'utilisation (quasi) exclusive de la langue cible pendant le cours de langue peut être interprétée comme un pas en arrière de la didactique des langues. D'une part, cette démarche monolingue a été prônée pendant des décennies comme garante de l'authenticité linguistique, d'autre part, elle a pris le pas sur une méthodologie traditionnelle dont les aspects les plus rébarbatifs semblaient définitivement dépassés (rôle néfaste de la traduction, immixtion de la langue maternelle dans le processus de construction de la langue cible, rôle contre-productif des interférences, etc.). Par contre, l'acceptation des compétences partielles, c'est à dire le fait d'admettre que l'on ne va plus enseigner tous les aspects de la langue cible suppose une attitude totalement nouvelle, même si on sait que l'enseignement des langues débouche souvent de fait sur des acquisitions partielles. La véritable nouveauté consiste sans doute non seulement à entériner cet enseignement "incomplet" mais aussi à l'afficher officiellement en tant qu'objectif.

Nous allons donc maintenant nous intéresser aux répondants par rapport à leurs attitudes vis à vis de ces deux points "sensibles".

4.5.1. Le monolinguisme en cours

Une comparaison entre les deux profils "extrêmes" de répondants liés à cette question¹⁷⁷ s'avère révélatrice sur plusieurs points :

- Origine linguistique des apprenants

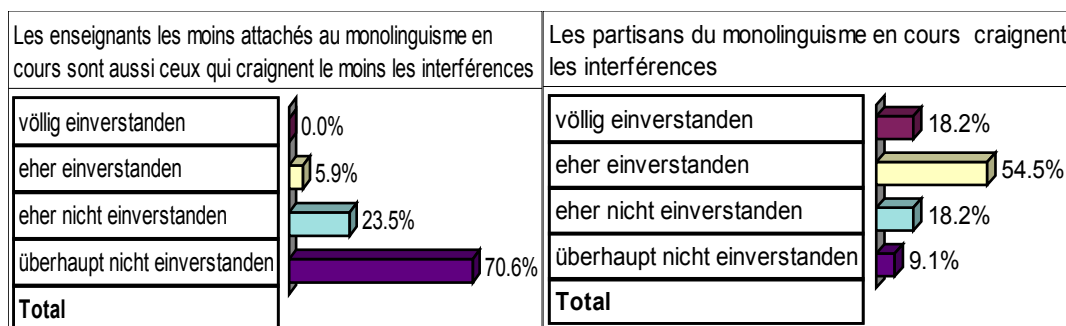
Parmi les partisans du monolinguisme, on dénombre plus d'enseignants ayant affaire à des apprenants linguistiquement hétérogènes. Ce point a déjà été évoqué, mais il ne semble pas être une explication suffisante, notamment pour les enseignants exerçant à l'extérieur de la sphère DAZ.

- Craintes liées au monolinguisme.

Les deux graphiques suivants concernent l'éventualité de la production d'interférences contre-productives par l'introduction de plusieurs langues en cours. Leur comparaison montre que, contrairement à ce qui était d'abord apparu, ces deux données semblent effectivement liées dans l'esprit des enseignants. Ce constat se trouve corroboré par le croisement des deux questions (monolinguisme et interférences) pour l'ensemble de l'échantillon qui produit une dépendance très significative (99,99). Il semble donc avéré que les enseignants redoutant le plus l'influence négative des pratiques plurilingues

¹⁷⁷ Rappel de l'affirmation proposée : Pour être efficace, un cours de langue se doit d'être monolingue. Il s'agit donc ici d'une part de ceux qui ont répondu qu'ils sont "complètement d'accord" avec cette affirmation (qu'on appellera ici les partisans), d'autre part de ceux qui ne sont "pas du tout d'accord"(les adversaires).

sont aussi ceux qui sont le plus attachés au fait que le cours ne déroge pas de l'utilisation quasi exclusive de la langue cible.



- Représentation du plurilinguisme et de l'objectif de la didactique des langues

Plus les personnes interrogées sont partisans du monolinguisme en cours, plus leur définition du plurilinguisme est exigeante et moins elles le considère comme une notion liée à la didactique des langues. Elles ont par ailleurs une plus grande propension à considérer que l'enseignement des langues doit tendre au développement de la maîtrise de plusieurs langues¹⁷⁸ et considèrent moins que le plurilinguisme est une chance pour le développement de l'allemand.

- **Les enseignants les plus attachés au cours de langue monolingue présentent globalement moins de dispositions que leurs collègues à entrer dans le paradigme plurilingue.**

4.5.2. Enseigner des compétences partielles

Les questions portant sur les pratiques que les enseignants seraient prêts à mettre en place dans leurs classes dans le cadre d'une didactique du plurilinguisme proposaient trois possibilités de choix. Nous retiendrons les deux groupes "extrêmes" là aussi : ceux qui disent "oui" aux compétences partielles (35,3% de l'échantillon, c'est à dire 54 personnes) et ceux qui les refusent (24,8% = 38 répondants) afin de comparer leurs profils et de tenter de dégager quelques généralités les concernant.

- Origine linguistique des enseignants.

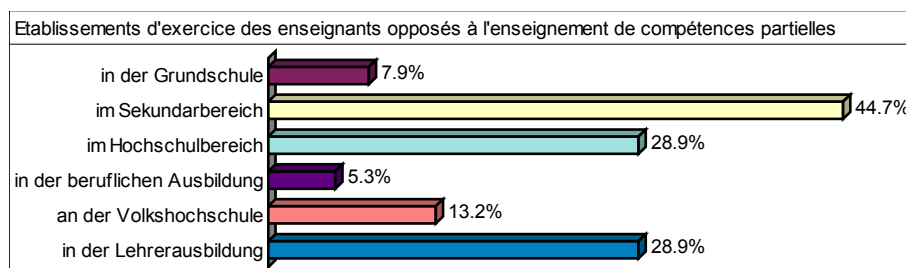
Le groupe des enseignants germanophones a été étudié précédemment. Le constat ci-après vient corroborer le fait qu'ils sont nettement plus enclins à ne pas faire forcément travailler leurs apprenants sur toutes les compétences langagières tandis que presque les trois quarts des personnes refusant ce principe sont non germanophones et qu'elles se considèrent à 25% comme non plurilingues.

¹⁷⁸ Dépendance très significative entre réponses aux questions 26 et 30.

Langue maternelle et acceptation des compétences partielles			
	all + bilingue all	autre + bilingue autre	Total
ja	72.2%	27.8%	100.0%
vielleicht	70.7%	29.3%	100.0%
nein	28.9%	71.1%	100.0%
Total	60.7%	39.3%	100.0%

- A quel niveau de l'apprentissage ?

Le secondaire n'est pas le niveau d'enseignement le plus représenté dans l'échantillon d'ensemble (tout comme dans le public de l'IDT). En ce qui concerne les réticences face à l'innovation que représenterait le travail sur les compétences partielles, il est sur-représenté, comme on le voit ci-après.



→ **Plutôt germanophones et travaillant en pays germanophones avec un public d'étudiants ou d'adultes, les enseignants favorables aux compétences partielles ne sont par ailleurs pas forcément pour l'abandon du monolinguisme en cours.**

Malgré quelques constantes qui seront résumées plus loin, on n'a pas vraiment affaire à des profils cohérents en ce qui concerne les pratiques avérées ou envisagées. C'est en fait un peu comme si on se trouvait à la croisée de chemins entre la tradition et la modernité, entre l'attachement à des valeurs sûres et l'aménagement des situations d'apprentissage. Le différenciateur le plus important semble être plutôt d'origine objective et concerner une plus grande méconnaissance du CECR pour le groupe refusant les compétences partielles liée en partie à ses origines géographiques et au fait que le CECR constitue moins que pour les autres le cadre obligatoire de son travail.

4.5.3. Un cas d'école

Avant de passer à une synthèse des résultats collectés jusqu'alors, je propose de décrire rapidement les données concernant un groupe peu nombreux et ne pouvant donc pas prétendre à une très grande représentativité pour l'ensemble de l'échantillon - et donc encore moins pour la population globale des enseignants d'allemand... Ce groupe a été constitué à partir des réponses les plus favorables quant aux représentations et aux pratiques de la didactique plurilingue.¹⁷⁹

Ses 18 membres sont à 78% germanophones, pas très jeunes et ont en charge des apprenants plutôt linguistiquement hétérogènes. Ils sont très optimistes quant à l'avenir de l'allemand (50% considèrent le nombre d'apprenants en augmentation), connaissent bien le CECR et déclarent à 67% y porter un grand intérêt. Leurs conceptions de leur métier et de ses objectifs correspond d'ailleurs à ce qui est mis en avant dans le texte du Conseil de l'Europe et ils connaissent fort bien les approches plurielles (une seule personne sur 18 ne connaît pas l'éveil aux langues).

De parfaits "didacticiens du plurilinguisme", donc - si l'on considère les critères définis pour cette étude comme pertinents. Ils présentent un certain nombre de caractéristiques sur lesquelles nous allons revenir dans l'analyse qui va suivre.

¹⁷⁹ Tout à fait d'accord aux questions 28, 29 et 32, pas du tout d'accord pour 30 et 31. Oui aux questions 33 à 36.

4.6. Les facteurs déterminants

Nous avons vu que des facteurs objectifs tels que l'ancienneté dans la profession, la polyvalence, le type d'établissement d'exercice et le type d'apprenants ne semblaient pas, en soi, jouer un rôle déterminant quant à l'ouverture des enseignants de cet échantillon au plurilinguisme. Avant de présenter ce qui, par contre, semble avoir un lien très significatif avec les attitudes des enseignants, arrêtons-nous sur deux autres hypothèses liées elles aussi à des données objectives mais qui n'ont pas pu être vérifiées :

4.6.1. Des facteurs non significatifs

- On ne peut pas affirmer à la suite de cette étude que les enseignants exerçant dans les pays européens sont plus ouverts que les autres au plurilinguisme. Pour parvenir sur ce point à des résultats significatifs, il aurait fallu prendre le temps de chercher des informations quant à la diffusion effective du CECR et du Guide dans les 42 pays où travaillent les personnes ayant répondu à l'enquête. La seule chose qui apparaisse clairement à travers les dires des enseignants interrogés est que ceux qui exercent dans les 10 pays non européens connaissent moins bien le CECR - indiqué comme étant la base des programmes d'enseignement par 3 personnes sur 27. Mais ils s'y intéressent tout de même, quoique dans une moindre mesure. Cependant, ils ne semblent ni plus ni moins ouverts au plurilinguisme que le reste de l'échantillon.
- Le rôle joué l'IDT dans l'attitude des enseignants face au plurilinguisme n'a pas pu être vérifié. Trois questions étaient consacrées à ce point.¹⁸⁰ Deux d'entre elles sont devenues très marginales puisqu'elles concernaient un atelier auquel seulement 7,2 % des répondants ont participé. Quant à la question d'ensemble (savoir si leur participation à l'IDT avait eu une influence sur la conception que les répondants ont du plurilinguisme), il aurait certainement fallu la formuler autrement pour obtenir un résultat véritablement exploitable. On aurait par exemple aussi pu demander aux enseignants s'ils avaient participé à l'IDT de 2001 consacrée entièrement au plurilinguisme et quels souvenirs ils en gardaient.¹⁸¹ Je pense que le véritable poids de l'IDT en regard de la problématique traitée dans cette recherche n'était pas mesurable par le biais d'une (ou de plusieurs) question(s). Ce poids est en fait inhérent à l'appartenance-même des répondants à la population mère ciblée et a donc déjà été étudié dans le chapitre 3 consacré à l'origine de l'échantillon. En d'autres

¹⁸⁰Cf. questions 23, 24, 25.

¹⁸¹Ma propre attitude a sans doute été déterminante sur ce point puisque, bien qu'ayant moi-même participé à l'IDT 2001 à Lucerne, je n'ai commencé que beaucoup plus tard à relier la thématique plurilingue à ma langue d'enseignement. On peut donc peut-être aussi se demander dans quelle mesure le thème général d'un congrès tel que l'IDT joue un rôle dans la motivation qu'ont les enseignants de s'y inscrire. En ce qui me concerne, c'est tout d'abord l'IDT en tant que telle qui me motive, et je trouve toujours, dans la profusion des ateliers et des conférences proposés, des activités et des thèmes de réflexion qui m'intéressent.

termes, les participants à une telle manifestation qui sont des enseignants particulièrement motivés par les questions de didactique des langues et par l'avenir de l'enseignement de la langue allemande ne pouvaient qu'être particulièrement ouverts à la thématique centrale actuelle de la didactique (et de la politique) des langues en Europe.

4.6.2. Rôle déterminant du CECR

Rappelons que les enseignants interrogés avaient à s'exprimer sur la place du CECR dans le système d'enseignement de leur pays, sur la connaissance qu'ils en ont, l'intérêt qu'ils lui portent, et qu'ils pouvaient justifier cet intérêt.

4.6.2.1. Connaissance et intérêt

→ **Même si les rapports que les enseignants entretiennent avec cet instrument de la politique européenne des langues sont complexes, il est évident que plus ils le connaissent et s'y intéressent, plus leurs conceptions de l'enseignement des langues et leurs pratiques semblent en cohérence avec le paradigme plurilingue.**

Une des hypothèses centrales de cette recherche se trouve donc vérifiée. Cette bonne connaissance et cet intérêt prononcé semblent toucher non seulement le CECR mais aussi tout type d'innovation dans le domaine de la didactique des langues et aller de pair avec un enthousiasme évident concernant l'évolution de l'enseignement de l'allemand et celle du métier d'enseignant de langues en général.

Ces attitudes caractérisent pour moitié des enseignants qui mettent leur enthousiasme à la disposition de la formation de leurs jeunes collègues étant eux-même déjà relativement anciens dans le métier.

4.6.2.2. Connaissance, intérêt et place dans système scolaire

Dans quelle mesure peut-on déterminer si le niveau d'intérêt et de connaissance du CECR sont liés, pour les enseignants de notre échantillon, à des facteurs objectifs ou s'ils sont principalement le fruit de motivations individuelles ?

Là où le CECR n'a pas vocation à être appliqué, il est moins connu. Les enseignants n'en expriment pas moins un certain intérêt et ont des attitudes plutôt positives à son égard. Certains vont même jusqu'à envier le CECR aux Européens, essayant de le propager par exemple au Japon, en Algérie et aux États Unis.

Lorsqu'il revêt un caractère obligatoire, on s'aperçoit que le CECR n'est pas forcément bien accueilli par les enseignants. On lui reproche par exemple d'être réducteur, de correspondre à un effet de mode ou d'imposer, de par son aspect bureaucratique, une surcharge de travail.

→ **Ce n'est pas parce que le CECR est à la base des programmes qu'ils suscite de l'intérêt auprès des enseignants.**

4.6.2.3. Pratiques de classe : des attitudes contradictoires

Le fait que le CECR est incontournable pour les enseignants par sa place dans le système de formation où ils exercent n'est pas une garantie pour une meilleure ouverture aux pratiques plurilingues. On s'aperçoit cependant que les enseignants réticents à l'égard du cadre imposé peuvent avoir des pratiques que l'on pourrait qualifier de contradictoires, voire d'incohérentes d'après les critères fixés dans le contexte de cette étude. En opposition avec le CECR ou sans grand intérêt pour ses contenus, ils se déclarent cependant prêts à des pratiques qui relèvent bel et bien de la didactique du plurilinguisme. Dans la mesure où ils sont plutôt jeunes dans la profession, on peut supposer que le caractère obligatoire du CECR cumulé à une connaissance peu approfondie de ce document complexe et exigeant les conduit à des réactions "épidermiques" à son égard qui sont, à mon avis, assez courantes parmi la population enseignante dans son ensemble.¹⁸²

4.6.3. Le plurilinguisme : une notion à préciser

"Il faudrait qu'on dise enfin, au moins en Europe, ce qu'il faut entendre par là. Sinon, on ne fera qu'en parler"¹⁸³, sous-entendu, on n'agira pas pour le mettre en place.

Nous en revenons donc à la question qui a inauguré ce travail et à laquelle les participants à l'enquête n'ont pas non plus apporté de réponse univoque. L'examen de leurs réponses permet cependant de confirmer que cette notion est liée à deux types de paramètres : les conceptions ou représentations individuelles (le plurilinguisme comme compétence) et les données linguistiques sociétales (le plurilinguisme comme finalité et comme valeur).

4.6.3.1. Rôle des représentations

Quand on connaît mal le cadre dans lequel on est censé travailler, qu'on le refuse par principe ou par conviction ou qu'on néglige de s'y intéresser, on agit cependant, en tant qu'enseignant de langues ou comme tout autre acteur social, sur la base de représentations.

Pour ce qui est de cette étude, il s'avère que le rapport entre la connaissance de ce cadre et la conception que les personnes interrogées ont du plurilinguisme est difficile à déterminer. Sur l'ensemble de l'échantillon on ne constate pas de relation significative. Mais, si l'on considère la trentaine de répondants qui déclarent ne pas connaître le CECR, il se trouve que 71% donnent une définition soit nativiste soit exigeante du plurilinguisme. Quelles seraient les conceptions des 120 autres répondants si le CECR n'existait pas ? Peut-on en conclure que la discussion en didactique des langues inaugurée par l'avènement du CECR en 2001 agit peu à peu sur les représentations des enseignants ? Cette discussion a

¹⁸²J'ai personnellement souvent entendu des enseignants d'une part réduire le CECR au 6 niveaux de compétences à mesurer chez les élèves, d'autre part le considérer comme une "mode" de plus à laquelle se plier pour répondre aux attentes de l'institution...

¹⁸³"Man sollte mind. In Europa endlich sagen, was darunter zu verstehen ist. Sonst wird man darüber nur sprechen.", remarque un enseignant par ailleurs relativement ouvert au plurilinguisme.

indéniablement fait entrer le mot plurilinguisme dans les mœurs. Le problème majeur est à mon sens qu'il n'a encore pas été assez clairement défini par ses promoteurs. On assiste donc, même chez des enseignants de langues, à une sorte de bipolarisation. Suivant ses représentations personnelles, on adopte deux types de comportements :

- Le plurilinguisme est réservé à une élite, il a peu de rapport avec le quotidien de l'enseignant de langues et il ne favorise pas la situation de l'allemand. Il est donc exclu du champ d'action de l'enseignant.
- Le plurilinguisme est un objectif pour tous, il relève aussi de la didactique des langues, et l'enseignement de l'allemand ne peut qu'en bénéficier. Il est intégré dans la conception que l'enseignant a de son métier et sert d'arrière-plan à ses pratiques.

4.6.3.2. Le plurilinguisme comme valeur

Invités à l'issu du questionnaire à s'exprimer librement sur le plurilinguisme en général, 39 enseignants ont évoqué plusieurs aspects qu'ils n'avaient pas eu la possibilité d'aborder en répondant aux autres questions. Leurs points de vue sont certes individuels mais suffisamment intéressants pour apporter une inflexion particulière à l'ensemble des résultats de cette enquête. Beaucoup sont en effet en rapport avec la situation linguistique des pays où exercent ces personnes, qu'elles en soient elles-mêmes originaires ou qu'il s'agisse de germanophones enseignant l'allemand à l'étranger. Il en ressort un premier constat sur le statut du pluri – ou multi - linguisme¹⁸⁴ à l'intérieur même de ces pays d'après lequel on peut distinguer cinq cas de figures :

- Des pays où le plurilinguisme est de fait et où on ne peut pas "se permettre" d'être monolingue. Exemple de l'Afrique du sud.¹⁸⁵
- Des pays connaissant un multilinguisme additif plus ou moins bien vécu par leurs habitants et plus ou moins bien géré par les institutions. On peut évoquer la Suisse et la Belgique.
- Des pays où l'éducation plurilingue va pratiquement de soi, parce que la langue nationale est une "petite langue" et/ou que la notion de familles de langues est une réalité. Exemple de la Finlande.
- Des pays traditionnellement "monolingues"¹⁸⁶ où la grande majorité des habitants n'ont de contacts avec d'autres langues que dans le milieu scolaire. Exemple du Brésil.
- Des pays traditionnellement "monolingues" mais en passe de devenir plurilingues de par un fort taux d'immigration. (Autriche et Allemagne)

¹⁸⁴ Rappelons qu'en allemand on opère communément avec la seule et unique notion de "Mehrsprachigkeit" équivalant aussi bien à plurilinguisme qu'à multilinguisme (cf. chapitre 1)

¹⁸⁵ Les exemples évoqués renvoient aux remarques des enseignants en fin de questionnaire.

¹⁸⁶ J'entends par là la représentation sociale partagée par la majorité de la population, même si des langues minoritaires régionales ont pu acquérir un statut et une certaine reconnaissance.

Ces contextes linguistiques très différenciés ne sont pas sans jouer un rôle dans les représentations que les enseignants ont de leur propre plurilinguisme mais aussi de celui de leurs apprenants. Citons par exemple cet enseignant camerounais qui indique avoir "trois langues maternelles". Bien que le CECR ne soit pas connu dans son pays, il fait partie¹⁸⁷ du groupe des "plurilingues parfaits" présentés en 4.5.3. Ou cet autre collègue Africain qui évoque les 11 langues d'expression de l'Afrique du sud. Il se trouve que lui aussi possède un profil de grande ouverture au plurilinguisme et à ses pratiques.

Beaucoup de pays dits monolingues doivent admettre qu'ils le sont de moins en moins. Plusieurs répondants signalent que cette évolution n'est pas prise en compte par les pouvoirs politiques, par exemple aux États Unis ou en Autriche¹⁸⁸. Ce pays accueillait l'IDT 2005, de surcroît dans une ville toute proche de plusieurs pays d'Europe de l'est. L'association des enseignants autrichiens d'allemand langue étrangère (ÖDAF) déjà évoquée a clairement pris position à ce sujet, déclarant l'Autriche pays plurilingue¹⁸⁹ où il ne devrait pas être nécessaire de faire preuve de connaissances en langue allemande pour obtenir la nationalité autrichienne. Mais il est un fait que les non-germanophones, qu'ils aient l'intention d'étudier en Autriche – ou en Allemagne, ou en Suisse germanophone - , ou de s'y installer définitivement ou temporairement ont besoin d'apprendre l'allemand. C'est à eux qu'environ un tiers des enseignants ayant participé à cette enquête ont affaire. Nous allons maintenant nous arrêter sur la façon dont ce groupe vit le plurilinguisme dans le contexte particulier de son enseignement.

4.6.4. Le cas de l'allemand langue seconde

"Les compétences langagières que les migrants apportent en Europe sont un trésor qu'il faut reconnaître, dans le cadre de la formation pour adultes comme dans le système scolaire."¹⁹⁰

L'enseignant qui s'exprime ainsi fait lui aussi partie du groupe des "plurilingues parfaits", c'est à dire qu'il présente le profil optimal de l'enseignant ouvert au plurilinguisme (cf. 4.5.3.). Il est germanophone et enseigne depuis plus de 20 ans l'allemand langue seconde en Autriche. Très intéressé par le CECR qu'il associe sans hésiter avec la notion de plurilinguisme, il estime, faisant explicitement la distinction entre DAF (allemand langue étrangère) et DAZ (allemand langue seconde), que cet instrument doit être adapté afin de mieux répondre au contexte spécifique de son enseignement.

¹⁸⁷Si on laisse de côté ses réticences vis à vis des compétences partielles.

¹⁸⁸Mehrsprachigkeit "Ist ein wichtiges Thema, das zum Beispiel in Österreich noch zu wenig wahrgenommen wird."

¹⁸⁹Der ÖDaF begreift Österreich als ein mehrsprachiges Land und lehnt grundsätzlich jede Überprüfung von Deutschkenntnissen als Voraussetzung für die Erteilung der Staatsbürgerschaft ab. Vom Erwerb der Mehrheitssprache eines Staates können nicht elementare Bürgerrechte abhängig gemacht werden!

¹⁹⁰"Die mitgebrachten Sprachkompetenzen der MigrantInnen in Europa sind ein Schatz, den es zu würdigen gilt, in der Erwachsenenbildung wie in der Schule."

De par son origine (cf. chap. 3), notre échantillon comprend une forte proportion d'enseignants d'allemand langue seconde, et, même s'ils ne sont pas tous aussi militants que la personne dont le profil vient d'être décrit, plusieurs s'expriment comme elles. Ces commentaires ainsi que l'ouverture relativement plus importante de ce groupe aux pratiques plurilingues permettent de conclure à une réelle spécificité de l'enseignement des langues secondes.

Les enseignants de DAZ – tout comme ceux de FLE dans les pays francophones – sont en prise directe avec le plurilinguisme de leurs apprenants, avec la "lebensweltliche Mehrsprachigkeit" dont parle Ingrid Gogolin¹⁹¹, et ils savent d'expérience que le cours d'allemand fonctionnera d'autant mieux s'ils s'appuient sur le vécu linguistique lié aux langues d'origine de ces apprenants. Mais, pour la plupart d'entre eux, il ne s'agit pas uniquement de mieux "faire passer" l'allemand, mais aussi de contribuer à la reconnaissance réelle des nombreuses langues présentes sur le sol du pays d'accueil. Car, comme le fait remarquer un autre répondant, le plurilinguisme "est pratiqué par les migrants, mais il a un statut social inférieur. Un changement de mentalité est nécessaire."¹⁹² D'autant plus nécessaire si l'on en croit les constats de certains chercheurs - dont Ingrid Gogolin – qui ont travaillé sur la notion de "transmigration". Il s'agit d'un phénomène relativement peu connu (ou reconnu) mais existant dans tous les pays européens : un nombre de plus en plus important de migrants partagent leur vie entre pays d'origine et pays d'accueil. De ce fait, leur langue d'origine et la langue de ce pays, loin de se faire "concurrence", présentent chez eux un niveau égal de "vitalité"¹⁹³.

Comme nous l'avons vu au chapitre 1, Ingrid Gogolin n'est pas le seul chercheur qui déplore le manque de prise en compte de ce type de données par le système d'enseignement. Adelheid Hu, qui a consacré toute une recherche aux liens entre plurilinguisme des populations migrantes¹⁹⁴ et enseignement scolaire des langues¹⁹⁵, est convaincue que la discussion actuelle autour du plurilinguisme ne laisse pas assez de place aux individus qui, de par leur situation de vie, sont plurilingues.¹⁹⁶ Elle voit en cela la conséquence d'une politique linguistique visant d'un côté à favoriser le plurilinguisme pour les "langues nobles européennes"¹⁹⁷ et de l'autre côté à renforcer l'enseignement de la langue du pays d'accueil auprès des

¹⁹¹Cf. 1.1.3.

¹⁹²"Mehrsprachigkeit wird von den Migranten praktiziert, hat jedoch einen sozial minderwertigen Status. Umdenken sollte stattfinden."

¹⁹³"Angeregt wurden die Studien durch die Beobachtung der nicht nachlassenden Vitalität der Herkunftssprachen von Migrantinnen und Migranten – nicht nur in Deutschland, sondern in allen europäischen Staaten mit Zuwanderung." So "konnte "nachgewiesen werden, dass Herkunftssprache und Majoritätssprache keineswegs in konkurrierender Beziehung miteinander gesehen werden.", Gogolin in BAUSCH Karl-Richard, Frank G. KÖNIGS, Hans-Jürgen KRUMM (eds), 2004, p 57.

¹⁹⁴Elle reprend ce faisant le concept de "lebensweltliche Mehrsprachigkeit".

¹⁹⁵HU Adelheid, 2003, *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*

¹⁹⁶"Was in der Diskussion kaum oder gar nicht vorkommt, ist die Perspektive der mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen selbst.", Hu in BAUSCH Karl-Richard, Frank G. KÖNIGS, Hans-Jürgen KRUMM (eds), 2004, p 74.

¹⁹⁷"[...]Förderung von ausgewählten europäischen Sprachen[...]", *ibid.* p 74.

populations issues de l'immigration sans tenir aucun compte de leur propre richesse linguistique. C'est pourquoi elle préconise pour l'Allemagne un rapprochement des deux disciplines ayant traditionnellement en charge ces deux domaines qui, pour elle, ne devraient faire qu'un : la recherche en didactique des langues d'une part, les sciences de l'éducation d'autre part. Car, d'après elle, les recherches en didactique du plurilinguisme se sont jusqu'à présent trop cantonnées aux langues apprises à l'école ou aux langues apparentées, et n'ont pas consacré assez d'attention à l'influence potentielle de la "lebensweltliche Mehrsprachigkeit" sur l'apprentissage des langues en général.¹⁹⁸ On reconnaîtra dans ces propos une critique assez directe des approches telles que "Deutsch nach Englisch" et "intercompréhension entre langues apparentées" - dont nous avons d'ailleurs évoqué les limites dans ce domaine. Les démarches didactiques préconisées dans le cadre de "l'éveil aux langues" et de "Language awareness" font, quant à elles, une large place aux langues d'origine des jeunes élèves¹⁹⁹ et sont donc mieux à même de répondre à ces attentes.

Les enseignants d'allemand langue seconde ayant répondu au questionnaire sont conscients de cela. C'est à mon sens ce qui les différencie le plus de leurs collègues qui enseignent l'allemand langue étrangère à l'extérieur des pays germanophones. Ceux-ci semblent avoir du plurilinguisme une conception relativement plus abstraite ou plus restrictive, car, comme le fait remarquer Adelheid Hu, l'enseignement des langues étrangères est encore trop focalisé sur la transmission de la "langue et de la culture cibles". Elle cite par exemple l'approche interculturelle, à l'ordre du jour des programmes officielles de langues étrangères bien avant le CECR, qui restait axée sur des comparaisons entre la culture de la langue de l'école et celle liée à la langue enseignée, excluant de ce fait les échanges au sein des groupes d'apprenants culturellement hétérogènes.²⁰⁰ Il lui semble donc nécessaire que les enseignants eux-mêmes modifient la représentation qu'ils ont de leur rôle, afin qu'en plus de spécialistes d'une langue cible, ils se conçoivent aussi comme des experts des langues et des processus d'apprentissage des langues en général.²⁰¹

¹⁹⁸"Was fehlt sind Forschungen zum Einfluss von nicht durch schulische Prozesse gelernten, sondern in lebensweltlicher Interaktion erworbenen Sprachen auf weitere Lernprozesse.", *ibid.* p 73.

¹⁹⁹cf. 1.3.2.

²⁰⁰"Interkulturelle Kompetenz bezog sich hier [...] kaum auf Interaktionen innerhalb heterogener Lerngruppen, sondern auf Wahrnehmungsprozesse, Bedeutungsaushandlungen und Verlangensweisen zwischen sogenannter Ausgangssprache bzw. Ausgangskultur und Zielsprache und Zielkultur.", Hu, in BAUSCH Karl-Richard, Frank G. KÖNIGS, Hans-Jürgen KRUMM (eds), 2004, p 71.

²⁰¹"Ein neues Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern ist [...] zu entwickeln: neben der nach wie vor überaus wichtigen Rolle einer Fachfrau bzw. eines Fachmannes für eine spezifische Sprache und den entsprechenden Sprach- und Kulturraum muss gleichzeitig das Selbstkonzept des Fremdsprachenlehrers das Bild eines Experten/einer Expertin für Sprachen und Sprachlehr- und -lernprozesse im Allgemeinen beinhalten.", *ibid.* p 71.

4.6.5. Deux tendances fortes

La nécessité d'une expertise des enseignants de langues en matière de plurilinguisme est mise en avant par d'autres auteurs. Dans son ouvrage consacré à l'intercompréhension, Marcus Bär cite Wandruska déjà évoqué au chapitre 1.1.4. qui affirmait dès 1970 que : "l'enseignant doit concevoir son rôle comme celui d'un éducateur au plurilinguisme"²⁰². Pour Bär, cela signifie concrètement que l'enseignant ne sera plus seulement professeur de français, d'anglais ou d'allemand mais professeur de langues (au pluriel).²⁰³ Mais, à travers son concept d'Euro-enseignant (Euro-Lehrer), il exclut les langues d'origine des migrants. HJ Krumm va plus loin et rejoint en cela Adelheid Hu. Pour lui, il est nécessaire de concevoir des outils pour la formation d'enseignants-experts qui soient en mesure de gérer le plurilinguisme de leurs apprenants quelles que soient les langues en jeu.²⁰⁴

De notre étude deux groupes ressortent qui semblent présenter ce profil "d'experts en plurilinguisme". Leurs degrés d'ouverture à la didactique du plurilinguisme sont certes comparables, mais leurs domaines d'intervention très différents à tels point qu'on pourrait presque dire qu'ils n'enseignent pas la même langue.

4.6.5.1. L'expérience de terrain

Les enseignants de DAZ, on l'a vu à plusieurs reprises, sont globalement plus ouverts au plurilinguisme que leurs collègues de DAF. En affinant l'analyse des données recueillies, on peut isoler parmi eux le groupe le plus ouvert. Il s'agit des germanophones enseignant l'allemand langue seconde à un public d'adultes linguistiquement hétérogènes et non étudiants²⁰⁵.

On constate en effet que ces enseignants sont partisans à 100% de l'utilisation des ressemblances entre les langues et des expériences de leurs apprenants dans l'apprentissage d'autres langues que la langue cible²⁰⁶. Pour eux, s'appuyer sur le plurilinguisme de leurs apprenants n'est pas contradictoire avec la pratique du monolingue en cours, et certains le disent explicitement.²⁰⁷ Leur connaissance du CECR étant plutôt moyenne, on peut faire l'hypothèse que c'est avant tout leur expérience de terrain qui fait d'eux des "experts" du plurilinguisme.

→ La plupart des enseignants d'allemand langue seconde semblent ouverts au plurilinguisme du fait de leur pratique professionnelle.

²⁰²"Der Lehrer muss sich als Erzieher zur Mehrsprachigkeit begreifen.", Wandruska cité par BÄR Marcus, 2004, p 70.

²⁰³"Der Lehrer wird nicht mehr nur Französisch-, Englisch- oder Deutschlehrer sein, sondern vor allen Dingen Sprachenlehrer

²⁰⁴Priorität soll haben "die Entwicklung von Konzepten für die Lehrerbildung, so dass in Zukunft Lehrkräfte als Experten in Sachen Mehrsprachigkeit auch bei wechselnden Sprachkonstellationen in der Lage sind, Sprachenvielfalt zu fördern.", HUFEISEN Britta, Gerhard NEUNER, 2005, p 46.

²⁰⁵Dans les universités pour tous (Volkshochschulen)

²⁰⁶Cf. questions 31, 32, 34, 35.

²⁰⁷"Trotz der Nutzung der Mehrsprachigkeit ist ein möglichst einsprachiger Unterricht in der Zielsprache sinnvoll", ou "Aufgrund der vielen Nationalitäten wird einsprachig unterrichtet."

4.6.5.2. La conviction

Nous venons de voir que les pratiques les plus déterminantes sont celles qui sont liées à l'utilisation des ressemblances entre les langues et des expériences linguistiques des apprenants. Si l'on isole maintenant parmi les enseignants d'allemand langue étrangère ceux qui sont le plus favorables à ces pratiques, on obtient un groupe de 40 personnes qui répondent à tous les autres critères d'ouverture et qui, de surcroît, connaissent très bien les approches plurielles. Autre point notable : c'est chez ce groupe qu'on détecte le plus fort taux de répondants non partisans du monolinguisme en cours (55%), et, corollaire logique, ils ne craignent aucunement les interférences lors d'activités plurilingues.

En ce qui concerne les facteurs objectifs (langue maternelle, âge, pays) ce groupe est relativement hétérogène mais il comporte une forte proportion d'enseignants formateurs. Dans la mesure où les enseignants qui le composent ont pour beaucoup affaire à des apprenants linguistiquement homogènes et n'ont donc pas la même expérience directe du plurilinguisme que leurs collègues de DAZ, on en conclura que leur grande ouverture pour le nouveau paradigme est essentiellement liée à leur bonne connaissance et surtout à leur grand intérêt pour le CECR (60%) même lorsqu'il ne constitue pas le cadre obligatoire de leur enseignement.

→ L'ouverture des enseignants d'allemand langue étrangère semble liée avant tout à des motivations individuelles.

4.6.6. Conclusion

"C'est à partir des nécessités de la cohésion sociale qu'on entend à présent définir les devoirs de l'enseignement des langues"²⁰⁸. On ne se pose donc plus la question de l'efficacité de cet enseignement uniquement en termes "d'effets sur l'individu apprenant", mais aussi en termes "d'effets sur les sociétés."

Les constats présentés dans le cadre de cette étude tendent à démontrer que la cohésion sociale est une des préoccupations des enseignants de langue seconde. On peut se demander si les enseignants d'allemand langue étrangère raisonnent aussi en termes "d'effets" sur la société, ou si les adaptations qu'ils apportent à leurs pratiques s'adressent prioritairement à "l'individu apprenant". Si cette deuxième option l'emporte dans leurs choix didactiques, il faudra, pour suivre HJ Krumm, se prémunir d'un danger : celui que le plurilinguisme ne devienne un nouveau moyen de sélection sociale²⁰⁹. Au nom de l'égalité des chances on lui opposerait alors légitimement les mêmes objections qui font que l'enseignement de l'allemand n'a pas que des partisans : réservé à l'élite européenne à laquelle il permettrait une meilleure mobilité professionnelle dans le cadre d'un monde globalisé, le plurilinguisme perdrait ainsi son statut de valeur et de finalité démocratisante et ne serait plus crédible en tant qu'objectif pour tous.

²⁰⁸CANDELIER Michel, 2005, p 38.

²⁰⁹"Schliesslich muss verhindert werden, dass Mehrsprachigkeit für alle letzten Endes zu neuen Selektionen führt und unerwünschte Ausgrenzungen produziert, d.h. es müssen Förderprogramme im Bereich des Fremdsprachenlernens für Lernschwache mitgedacht und umgesetzt werden.", HUFEISEN Britta, Gerhard NEUNER, 2005, p 48.

Conclusion générale

Le *Cadre européen commun de référence*, instrument des politiques linguistiques européennes, a posé en 2001 les bases du plurilinguisme, le définissant comme valeur démocratisante et comme "finalité partagée" pour les sociétés européennes. Ses composantes ainsi que toutes les implications de sa prise en compte en tant que "principe fondateur" ont été ensuite approfondies dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* qui a posé, en 2003, les bases d'une véritable "éducation plurilingue". De l'étude menée ici auprès de professeurs d'allemand qui se sentent concernés par la didactique de leur discipline et qui sont ouverts aux innovations on retira deux enseignements principaux:

1. Si l'on veut que les enseignants, acteurs principaux de la formation linguistique des citoyens européens, soient véritablement partie prenante de l'éducation plurilingue, il faut continuer non seulement à en propager les instruments mais aussi à en préciser la terminologie, à l'adresse des enseignants et avec leur participation. Car le plurilinguisme reste une notion polysémique qui est sujette à des interprétations multiples, y compris de la part de praticiens engagés et progressistes. L'analyse des réactions rencontrées dans le cadre de cette enquête montre qu'il serait nécessaire, pour s'orienter vers une finalité partagée, de travailler à la construction d'un sens partagé du plurilinguisme.

2. Nous avons constaté, s'il en était besoin, que former des apprenants à une langue étrangère est autre chose qu'enseigner une langue seconde. Dans le premier cas, la dimension plurilingue ne va pas forcément de soi alors qu'elle s'impose dans le deuxième. Mais, quand on considère les contextes socio-économiques qui servent actuellement de toiles de fond à ces deux réalités, on peut se demander si les tendances repérées ne révèlent pas les deux faces difficilement conciliables d'un même objectif. On aurait alors effectivement²¹⁰ affaire à deux formes quasiment antinomiques de plurilinguisme :

- un plurilinguisme individuel choisi facilitant la mobilité des classes sociales les plus favorisées pour lesquelles la "maîtrise" de plusieurs langues -plutôt européennes- devient un facteur de distinction. Il ressort de notre étude que cette forme de plurilinguisme reste plutôt additive. Bien que ne correspondant pas à la compétence plurilingue définie par le CECR, elle semble satisfaire aux besoins individuels des apprenants les plus performants.
- un plurilinguisme subi résultant de la mobilité imposée par la globalisation à une partie des classes sociales les moins favorisées. Forcément intégré mais visant principalement à l'acquisition de la langue "dominante", ce plurilinguisme reste de façade, et il n'est pas vraiment garant de la cohésion sociale.

On peut donc se demander s'il y a comptabilité entre développement des

²¹⁰Cf. citation de Bär en 1.1.3.

compétences individuelles et recherche de la cohésion sociale. La mise en place progressive de la compétence plurilingue en tant qu'objectif de l'enseignement des langues quelles qu'elles soient devrait contribuer à rapprocher les deux tendances mises à jour. Elle ne dépend pas que de l'engagement des enseignants, mais ils en sont les "acteurs privilégiés", il est donc primordial qu'ils aient conscience des défis à relever.

Bibliographie

BLANCHE-BENVENISTE Claire, André VALLI (eds), 1997 : L'Intercompréhension : le cas des langues romanes. *Le français dans le monde, Recherches et applications*.

BÄR Marcus, 2004, *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen : Konsequenzen für Sprach-und Bildungspolitik*, Shakerverlag, Aachen, 204 p.

BAUSCH Karl-Richard, Frank G. KÖNIGS, Hans-Jürgen KRUMM (eds), 2004, *Mehrsprachigkeit im Fokus*, Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Günter Narr Verlag Tübingen, 254 p.

BEACCO Jean-Claude, 2003, *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives : présentation*, 10 p.

BEACCO Jean-Claude & M. BYRAM, 2003, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, version intégrale (115 p) et version de synthèse (52 p).

BERTRAND Yves, Herbert CHRIST (éd.) : Europe : Propositions pour un enseignement des langues élargi. *Le français dans le monde* 235, 1990, p 44-49.

BOUGE Patrick, Stéphanie CAILLIES, 2004, Compréhension de textes interlangues et activité inférentielle : approche psychologique. In : Eric Castagne (ed.), *Intercompréhension et inférences*, Reims : Presses Universitaires de Reims, pp. 77-90.

BOURDIEU Pierre, 1991, *Langage et pouvoir symbolique*, Points, 423 p.

CANDELIER Michel, Gisela HERMANN-BRENNECKE, 1993, *Entre le choix et l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*, Saint-Cloud, Collection Crédif essais, Didier, Paris, 253 p.

CANDELIER Michel, 1996, Pour que l'école favorise le pluralisme linguistique, il faut qu'on le veuille vraiment, *Les Langues modernes*, n° 2, p 21-28.

CANDELIER, M. (dir.), 2003, *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boek - Duculot.

CANDELIER Michel (rédacteur), 2003, *Janua Linguarum-La porte des langues-L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, Centre européen pour les langues vivantes, Éditions du Conseil de l'Europe.

- CANDELIER Michel, 2005, Cohésion sociale, compétence plurilingue et pluriculturelle : quelles didactiques ? *Les Langues modernes*, N° 4, p 35-45.
- CASTAGNE Eric (eds.), 2002 : *Pour une Modélisation de l'Apprentissage Simultané de plusieurs Langues Apparentées à partir de la méthode EuRom4*, Nice, Publications de la Faculté des Lettres Arts et Sciences Humaines de Nice.
- CASTAGNE Eric, 2002, « *Intercompréhension et inférences : de l'expérience EuRom4 au projet ICE* », in Caduc & Castagne (eds.).
- CASTAGNE Eric, (sous presse), " *L'intercompréhension européenne : à la recherche des liens* ", Actes de la XIIIe conférence of EAIE in Tampere de l'European Association for International Education (EAIE) in Tampere.
- CASTELLOTTI Véronique, 1997, Langues étrangères et français en milieu scolaire : didactiser l'alternance ?, in *Etudes de linguistiques appliquées*, n° 108, p 401-410.
- CASTELLOTTI Véronique, Danièle MOORE, 2002, Représentations sociales des langues et enseignements, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Étude de référence, Conseil de l'Europe, 29 p.
- CLALÜNA Monika (Eds), 2003, *Mehr Sprache - mehrsprachig mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven*, München, 334 p.
- CROCHOT Françoise, 1997, *L'allemand : une langue difficile ?*, mémoire de DEA , Université René Descartes, Paris V, 106 p.
- DABENE Louise et al. (eds), 2002, *Galatea : Méthode pour francophones d'entraînement à la compréhension de l'espagnol, de l'italien et du portugais*.
- DE BRESSON Henri, 2005, Les défenseurs d'une Europe multilingue gagnent du terrain, *Le Monde*, n° des 27, 28 novembre.
- DE CILLIA Rudolf, 2005, Internationale Sprachenpolitik, europäische Mehrsprachigkeit und die Rolle der deutschen Sprache, in *Le nouveau bulletin de l'ADEAF*, n° 89, avril 2005, p 5-16.
- DE PIETRO Jean-François, 2002, "Et si, à l'école, on apprenait aussi?" Considérations didactiques sur les apports et les finalités des apprentissages langagiers guidés, *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, n° 16, Disponible en ligne sur : <http://aile.revues.org/document1382.html>.
- DOYE Peter, 2005, L'intercompréhension, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Étude de référence, Conseil de l'Europe, 23 p.
- GALISSON Robert, 1980, *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères, du structuralisme au fonctionnalisme*, CLE International, 160 p.

GOGOLIN Ingrid, 2002, Diversité linguistique et nouvelles minorités en Europe, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Étude de référence, Conseil de l'Europe, 22 p.

GOULLIER Francis, 2006, Qu'entend-on par plurilinguisme ? , Matière a discussion, *Les langues modernes*, n° Spécial pour les 100 ans de la revue : dossier sur le plurilinguisme, p 87-89.

HAGEGE C, Discours d'ouverture de la conférence internationale sur le thème "L'Europe unie et ses langues", Varsovie, mai 2005, : *Multilinguisme et plurilinguisme en Europe*, consultable en ligne : <http://www.chair.coleurop.pl/Conferences/konf/languages/hagege.html>

H.KLEIN Silvia, 2004, *Mehrsprachigkeitsunterricht an der Schule*, Shakerverlag, Aachen, 76 p.

HU Adelheid, 2003, *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*, Gunter Narr Verlag Tübingen, 343 p.

HUFEISEN Britta, Gerhard NEUNER, 2005, *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 184 p.

JANIN Pierre, 2006, L'avenir de l'enseignement des langues, Matière a discussion , *Les langues modernes*, n° Spécial pour les 100 ans de la revue : dossier sur le plurilinguisme, p 84-86.

JODELET Denise (dir.), 1989, *Les représentations sociales*, Presses Universitaires de France coll. « sociologie d'aujourd'hui », Paris. 447 p.

KERVVRAN Martine, 2005, La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues, *Les Langues modernes*, N° 4, p 57-66.

KLEIN Horst G., Dorothea RUTKE (eds), 2004, *Neuere Forschungen zur europäischen Interkomprehension*, Shakerverlag, Aachen, 199 p.

KUHN Thomas S., 1962, *La structure des révolutions scientifiques*, trad. Laure Meyer, Champs/Flammarion (n°115.)

MEISSNER Claude, FJ Meissner/ Horst G. Klein/ Tilbert D. Stegmann, 2003, *EuroComRom, Les sept tamis, lire les langues Romanes dès le départ; avec une esquisse de la didactique de l'eurocomprehension*. 70 p.

MEISSNER, Franz-Joseph, 2002, Französisch – im Kontext der europäischen Mehrsprachigkeit, *Französisch heute*, n° 33, H 1, p 4-7.

MEISSNER, Franz-Joseph, 2005, Mehrsprachigkeitsdidaktik revisited: über Interkomprehensions-unterricht zum Gesamtcurriculum. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, n° 43; p 125 – 145.

MOORE Danièle (dir), 2001, *Les représentations des langues et de leur apprentissage, Références, modèles, données et méthodes*, Collection C.R.E.D.I.F Essais, 181 p.

NORTH Xavier, 2006, *Les langues modernes*, Introduction au n° Spécial pour les 100 ans de la revue : dossier sur le plurilinguisme, p 9-11.

PLOQUIN Françoise, 2003, Esprit de famille : on peut déjà se comprendre entre locuteurs de langues romanes, *Le Monde Diplomatique*, n° de janvier, p 23.

PORTIER-NIVELLE Nadia, 2003, *La langue première dans la classe de langue étrangère*, étude réalisée dans le cadre du DESS Politiques linguistiques et technologies éducatives.

PUREN Christian, 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Didactique des langues étrangères, Nathan, 447 p.

PUREN Christian, 1994, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes, Essai sur l'éclectisme*, Crédif, 203 p.

PUREN Christian, 2001, La perspective actionnelle dans les enseignements bilingues : réflexions exploratoires, *Nouveaux cahiers d'allemand*, Vol 19, n°2, p 215-222.

PUREN Christian, 2002, perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle, *Les langues modernes*, n° 3, p 55-71.

RAASCH Albert (eds), 1997, *Sprachenpolitik Deutsch als Fremdsprache, Länderberichte zur internationalen Diskussion*, Editions Rodopi, 103 p.

SCOFFINI Annie, Francis GOULLIER, 2004, Les dispositifs bilangues, *Rapport à monsieur le ministre de l'éducation Nationale*, 11 p.

THOMANN Anne (a), Des classes bilangues en zones d'éducation prioritaire, *Le nouveau bulletin de l'ADEAF*, n° 92, avril 2006, p 62-71.

THOMANN Anne (b), Éléments de réflexion sur les élèves des classes bilangues parlant chez eux une autre langue maternelle que le français, *Le nouveau bulletin de l'ADEAF*, n° 93, septembre 2006, p 27-35.

WANDRUSZKA Mario, 1979, *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*, München, Piper.

Reuves consacrées au plurilinguisme

Le plurilinguisme : Les dispositifs bilangues, *Le nouveau bulletin de l'ADEAF*, n° 89, avril 2005.

Le plurilinguisme : Dossier des *Langues modernes*, n°spécial pour les 100 ans de la revue (1/2006).

Textes du Conseil de l'Europe

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg/Paris : Conseil de l'Europe / Editions Didier. [Téléchargeable sur le site du Conseil de l'Europe]

Sitographie

Assises européennes du plurilinguisme :
<http://assisesplurilinguisme.affinitiz.com/>

CELV : <http://www.ecml.a>

EOLE : <http://www.ciip.ch/ciip/index.htm>

EVLANG : <http://plurilingues.univ-lemans.fr/> <http://jaling.ecml.at/>

IDT et IDV :

http://www.idvnetz.org/veranstaltungen/idt/XIII_IDT_Grazer_Erklaerung.pdf

(pour accéder entre autre à la déclaration finale de l'IDT à Graz : Grazer Erklärung „Begegnungssprache Deutsch, IDT Graz 2005, Österreich, am 6. August 2005)

LEA : http://www.ecml.at/mtp2/LEA/html/LEA_F_pdesc.htm

Intercompréhension

EuroCom : www.eurocomprehension.info

<http://www.eurocomcenter.com> (site en langue française)

European Awareness and Intercomprehension : <http://www.usz.at/eui/>

EUROM 4 : <http://www.up.univ-mrs.fr/delic/Eurom4/>

GALANET: <http://agora2.grenet.fr/GALANET> ou <http://galanet.free.fr>

GALATEA: <http://www.u-grenoble3.fr/galatea>

ICE : <http://logatome.org/>

IGLO Project : <http://www.hum.uit.no/a/svenonius/lingua/index.html> ,

§§ILTE : http://www.lu.hiof.no/~bu/ilte/report/report_part2.html

Itinéraires romans : <http://dpel.unilat.org/DPEL/Creation/IR/index.fr.asp>

Liste des abréviations

ADEAF : Association pour le développement de l'enseignement de l'allemand en France

CECR : *Cadre européen commun de référence pour les langues*

DAF : Deutsch als Fremdsprache (allemand langue étrangère)

DAZ : Deutsch als Zweitsprache (allemand langue seconde)

FIPLV : Fédération internationale des professeurs de langues vivantes

FLE : français langue étrangère

Guide : *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*

IDT : Internationale Detschlehrertagung

IDV : Internationaler Deutschlehrerverband

Annexes

Annexe 1 : Texte du questionnaire

(la mise en page produite par Sphinx n'a malheureusement pas pu être reproduite)

FRAGEBOGEN ZUM THEMA MEHRSPRACHIGKEIT

1. Was ist Ihre Muttersprache ?
2. Was bedeutet für Sie "mehrsprachig sein" ?
3. Betrachten Sie sich selber als mehrsprachig ?
4. Wieviel Jahre unterrichten Sie ?
weniger als 10 Jahre / zwischen 10 und 20 Jahre / zwischen 20 und 30 Jahre / länger
5. In welchem Land unterrichten Sie ?
6. Unterrichten Sie vorwiegend
die Alltagssprache (Kommunikation für den Alltag) / berufsbezogenes Deutsch /
"literarisches" Deutsch (Sachtexte, Literatur...)
7. Arbeiten Sie
in der Grundschule / im Sekundarbereich / im Hochschulbereich / in der beruflichen
Ausbildung / an der Volkshochschule / in der Lehrerausbildung
8. Mit was für Lernenden haben Sie es vorwiegend zu tun ?
mit muttersprachlich eher homogenen Gruppen / mit muttersprachlich eher
heterogenen Gruppen
9. Welche Fächer unterrichten Sie ausser Deutsch ? (Wenn keine, bitte nichts schreiben)
10. Die Anzahl der Deutschlerner in Ihrem Land ist stabil / nimmt ab / nimmt zu
11. Wie erklären Sie diese Entwicklung ?
12. Welche Rolle spielt der Europäische Referenzrahmen im Schulsystem Ihres Landes ?
auf ihm basieren die meisten Lehrpläne / er hat nur vereinzelt Einfluss
er ist bekannt, hat aber keinen Einfluss / er ist nicht bekannt / er wird abgelehnt
13. Würden Sie sagen, dass Sie den Europäischen Referenzrahmen
gut kennen / ziemlich gut kennen / wenig kennen / überhaupt nicht kennen

14. Welche zwei oder drei Begriffe fallen Ihnen spontan zum Europäischen Referenzrahmen ein ?
15. Welche Einstellung haben Sie dem Europäischen Referenzrahmen gegenüber ?
grosses Interesse / ein gewisses Interesse / Gleichgültigkeit / Misstrauen / Ablehnung
16. Können Sie Ihre Einstellung kurz erklären ?
17. Ist Mehrsprachigkeit für Sie eher
ein didaktischer Begriff / ein sprachpolitischer Begriff / beides
18. Kennen Sie den Ansatz "Deutsch nach Englisch" ?
überhaupt nicht / ein wenig / sehr gut
19. Kennen Sie den Ansatz "Language Awareness" ?
überhaupt nicht / ein wenig / sehr gut
20. Kennen Sie den Interkomprehensionsansatz (rezeptive Mehrsprachigkeit)?
überhaupt nicht / ein wenig / sehr gut
21. Falls Sie andere mehrsprachige Ansätze kennen, könnten Sie sie bitte hier nennen ?
22. Ist die Mehrsprachigkeit für die Förderung der deutschen Sprache Ihrer Meinung nach
eine Chance / eine Gefahr wegen der Konkurrenz zu anderen Sprachen / irrelevant
23. Hat Ihre Teilnahme an der IDT einen Einfluss auf Ihre Einstellung zur Mehrsprachigkeit gehabt ?
überhaupt nicht / wenig / viel
24. Haben Sie an der Sektion B3 (Wege zur Mehrsprachigkeit) teilgenommen ?
25. Wenn ja, was war Ihre Motivation, an dieser Sektion teilzunehmen ?
26. Welches Ziel soll sich die Fremdsprachendidaktik Ihrer Meinung nach setzen ?
1. dass so viele Menschen wie möglich mehrere Sprachen beherrschen
 2. dass so viele Menschen wie möglich dieselbe Kommunikationssprache beherrschen
 3. dass so viele Menschen wie möglich die Fähigkeit erlangen, mit der Sprachenvielfalt umzugehen
 4. ein anderes Ziel
27. Wenn Sie "ein anderes Ziel" angekreuzt haben, können Sie es bitte kurz erläutern ?

28.« Man kann [das Ziel des Sprachunterrichts] nicht mehr in der Beherrschung einer, zweier oder vielleicht dreier Sprachen sehen, wobei jede isoliert gelernt und dabei der 'ideale Muttersprachler'als höchstes Vorbild betrachtet wird.» (GERS, Seite 11)

völlig einverstanden / eher einverstanden / eher nicht einverstanden / überhaupt nicht einverstanden

29.Auf die Entwicklung übertragbarer Lernstrategien kommt es im Fremdsprachenunterricht hauptsächlich an.

völlig einverstanden / eher einverstanden / eher nicht einverstanden / überhaupt nicht einverstanden

30.Um effizient zu sein, soll der Unterricht einsprachig stattfinden.

völlig einverstanden / eher einverstanden / eher nicht einverstanden / überhaupt nicht einverstanden

31.Mehrere Sprachen in den Unterricht einzubeziehen kann zu kontraproduktiven Interferenzen führen.

völlig einverstanden / eher einverstanden / eher nicht einverstanden / überhaupt nicht einverständenn

32.Es kann die Schüler motivieren, die Sprachen, die sie bereits kennen, im Unterricht zu berücksichtigen.

völlig einverstanden / eher einverstanden / eher nicht einverstanden / überhaupt nicht einverständenn

Wären Sie bereit im Rahmen einer Didaktik der Mehrsprachigkeit

33.... im Unterricht auf das Herausbilden von Teilkompetenzen zu fokussieren ? (z.B. nur das Leseverstehen vermitteln)

ja / vielleicht / nein

34....in der Vermittlung der deutschen Sprache, die Ähnlichkeiten mit anderen Sprachen systematisch zu nutzen.

ja / vielleicht / nein

35....Ihren Unterricht in Bezug auf die bereits vorhandenen Sprachlernerfahrungen der Schüler aufzubauen

ja / vielleicht / nein

36....den Unterricht interdisziplinär zu gestalten und ggfs. durchzuführen.

Ja / vielleicht / nein

37.Bemerkungen zum Thema Mehrsprachigkeit

38.Bemerkungen zur Unterrichtspraxis

39. Allgemeine Bemerkungen zu diesem Fragebogen

Annexe 2 : Chronologie de la mise en ligne du questionnaire

<i>Dates</i>	<i>Actions</i>
05/04/06	Feu vert de HJ Krumm pour utiliser le fichier d'adresses de l'IDT
25/04/06	Envoi d'un fax au secrétariat de l'IDT (engagement à ne pas faire un usage commercial des adresses)
20/05/06	Premier questionnaire-test sur Sphinx
03/06/06	Mise en ligne du questionnaire définitif et envoi du courrier de présentation à 1905 personnes
10/06/06	Collecte des 80 premières réponses et réinitialisation de l'enquête sur internet.
13/06/06	Envoi d'un deuxième courrier (pour la relance)
16/06/06	Collecte de 56 nouvelles réponses et réinitialisation de l'enquête sur internet
23/06/06	Collecte des 27 dernières réponses
01/07/06	Sélection des 153 réponses utilisables pour l'échantillon final

Annexe 3 : Courriers pour la mise en ligne

Courrier accompagnant le 1er envoi

Angeregt durch die schöne Woche in Graz auf der IDT 2005 habe ich diesen Fragebogen über Fremdsprachendidaktik entwickelt :

<http://www.sphinxonline.net/public/mstest/questionnaire.htm>

Den 3. Juin 2006,
Liebe Kolleginnen und Kollegen,

Wie Sie habe ich an der IDT 2005 in Graz teilgenommen. Zur Zeit mache ich eine weiterführende Ausbildung im Bereich *Fremdsprachenpolitik und -didaktik* in Le Mans (*Université du Maine*) bei Professor Michel Candelier.

Seit ein paar Jahren wird das Wort « Mehrsprachigkeit » in der Fremdsprachendidaktik großgeschrieben. Es war auch Gegenstand der Abschlusserklärung der IDT in Graz. Was ist aber damit genau gemeint und wie stehen die Lehrkräfte dazu ?

Im Rahmen einer wissenschaftlichen Untersuchung möchte ich versuchen, in Erfahrung zu bringen, welche Bedeutung und welchen Stellenwert dieser Begriff bei DeutschlehrerInnen hat. Dafür habe ich von den Veranstaltern der letzten IDT die Möglichkeit bekommen, mich an alle TeilnehmerInnen zu wenden. Ich wäre Ihnen sehr dankbar, wenn Sie sich die Zeit nähmen (ungefähr 20 Minuten), den von mir erarbeiteten Fragebogen auszufüllen, der unter folgender Webseite (<http://www.sphinxonline.net/public/mstest/questionnaire.htm>) aufzurufen ist.

Lassen Sie sich dabei nicht von etwaigen französischen Begriffen verunsichern. « Enregistrer », das zum Schluss erscheint, heisst einfach « speichern ».

Vielen Dank im voraus für Ihre Teilnahme !

Françoise Crochot

Courrier de relance pour le 2ème envoi

Fragebogen über Fremdsprachendidaktik :

<http://www.sphinxonline.net/public/mstest/questionnaire.htm>

Herzlichen Dank an die vielen Interessenten, die den Fragebogen bereits beantwortet und oft sehr anregende Bemerkungen beigefügt haben. Wenn Sie sich für die Ergebnisse der Umfrage interessieren, bitte einfach diese E-Mail zurückschicken. Dann kann ich IHRE E-Mail Adressen zu einer Mailing-Liste zusammenfügen und Sie alle - voraussichtlich im Herbst – über die Ergebnisse informieren.

Ein Problem wurde mehrmals zurückgemeldet : Der Fragebogen liess sich nicht öffnen. Unten finden Sie die Anleitung, um die notwendige (kostenlose) Software zu installieren.

Falls Sie noch keine Zeit hatten, sich mit dem Fragebogen zu beschäftigen : er wird ungefähr noch 10 Tage im Netz stehen, und ich würde mich sehr über Ihre Antwort freuen.

ANLEITUNG FÜR JAVA :

Das von der Universität zur Verfügung gestellte Programm braucht das JAVA Script.

Das kostenlose JAVA-Programm finden Sie am einfachsten bei SUN :

<http://www.java.com/de/download/manual.jsp>

Falls es dann noch Probleme gibt, kann es sein, dass im Internetbrowser das JAVA Programm noch freigegeben werden muss, um es zu nutzen. Dazu mit der Funktion HILFE (oben in der Leiste) den Suchbegriff JAVA eingeben und nach der Anleitung JAVA VOREINSTELLUNGEN die Häkchen setzen.

Herzliche Grüße von Françoise Crochot

Annexe 4 : Détail des réponses à la question 14

Dépouillement des associations avec le CECR

Essai de catégorisation des 140 réponses obtenues

<i>Fréquence</i>	<i>Catégorie</i>	<i>Termes utilisés</i>
52	descripteurs de compétence	Kannbeschreibungen, Fertigkeitsbeschreibungen, Deskriptoren ...
49	niveaux	Niveaux, Einstufung, Stufen, Skalen ...
22	compétences	Fertigkeiten, Sprachkompetenzen,
		<i>Teilfertigkeiten (compétences partielles) est citée 3 fois</i>
20	possibilité de comparaison	Vergleichbarkeit
19	plurilinguisme	Mehrsprachigkeit, Vielsprachigkeit (2 fois)
16	portfolio	Sprachenportfolio
13	standardisation	Standardisierung, Homogenisierung, Vereinheitlichung, Gleichmässigkeit, Gleichheit, Uniformität
11	communication	Kommunikationsfähigkeit, kommunikativ (adjectif)
8	européen	Europäisch
7	actionnel (?)	handlungsorientiert
7	auto-évaluation	Selbstevaluation
4	transparence	Transparenz
4	différenciation	Unterscheidung, Differenzierung
3	autonomisation	Autonomieförderung
3	compliqué	kompliziert
3	profils	Profile

Annexe 5 : Pourquoi le nombre d'apprenants d'allemand augmente

Explications données par 37 répondants

Synthèse des réponses les plus fréquentes ou les plus marquantes :

- Les réponses les plus fréquentes concernent l'obligation (ou la forte incitation) faite aux immigrants nouveaux arrivants d'apprendre l'allemand (11, 15, 23, 53, 67, 72, 103, 122, 124, 127, 130, 139). Arrivent ensuite des raisons liées à l'attrait de la langue allemande dans les pays de l'est et en Turquie (6, 11, 24, 30, 49, 82, 105, 120).
- D'autres explications sont liées à l'importance économique de l'allemand et au rôle de l'Allemagne en Europe (24, 30, 51, 98), à la nécessité de savoir parler aux touristes allemands qui visitent le pays (26), à l'intérêt pour la culture allemande (136).
- Sur le plan curriculaire, sont évoqués l'introduction d'une 2ème langue dans le système scolaire (48), le fait qu'on admette que l'anglais ne suffit pas (64), le caractère obligatoire de l'allemand (46 : Burkina Faso), l'introduction des classes bilangues (34). L'influence de la publicité pour la langue allemande est aussi mise en avant (111).

Détail des observations :

6 : in Osteuropa lernt man wieder vermehrt Deutsch und natürlich auch Englisch (anstelle von Russisch); der Zuzug an Studierenden aus Südosteuropa nach Graz ist groß.

10 : politische Entscheidungen

11 : Deutsch gewinnt in Deutschland an Bedeutung, weil Integrationskurse für Einsiedler verpflichtend sind. In der Türkei gewinnt Deutsch "wieder" an Bedeutung, weil eine zweite Fremdsprache immer erforderlicher wird und im Rahmen der EU-Erweiterung sich die Beziehungen insbesondere zwischen TR u. D intensivieren. Türkisch in Deutschland gewinnt wegen der hohen und stetig steigenden Anzahl der türkischen Migranten an Bedeutung.

15 : Ich unterrichte überwiegend Marokkanerinnen und die Förderung dieser Lernergruppen nimmt zu

23 : Ich arbeite in der Erwachsenenbildung. Erklärung: Zwang + Lust

24 : Das ist die Sprache unseres westlichen Nachbarn, mit dem Polen sehr viele wirtschaftliche, kulturelle Kontakte hat .

26 : Tourismus spielt in griechenland eine große Rolle

30 : Öffnung meines Landes. Rolle Deutschlands in Europa

34 : Die Zahl in Frankreich nahm ab. Seit Einführung der bi-langue gibt es anscheinend wieder einen Zuwachs (seit 2005)

42 : Boom, gutes Ausbildungsangebot

46 : Deutsch ist ein Pflichtfach, und jedes Jahr werden neue Schulen gegründet

48 : Einführung einer zweiten Fremdsprache am Gymnasium (überwiegend Deutsch)

49 : Einerseits durch die Mobilität der Menschen innerhalb der EU (hier vor allem aus den neuen EU-Ländern) und andererseits dadurch, dass es in Wien, wo ich unterrichte,

sehr viele Kinder der zweiten/dritten Generation gibt

51 : Rueckgang des Franzoesischen zugunsten des Deutschen. Deutsch gilt als wichtige "Wirtschaftssprache".

53 : Immigrantenförderung nimmt zu.

58 : Ich habe eine eigene Sprachschule. Die Tn brauchen die deutsche Sprache, um hier arbeiten zu können.

60 : Nach den Jahren des Terrorismus haben v.a. die jüngeren Algerier das Bedürfnis, den Anschluß an Europa zu finden. Sie wollen im Ausland studieren und sie wollen ihr beruflichen Chancen verbessern.

64 : Erkenntnis, dass mehr als Englischkenntnisse notwendig sind für das berufliche Fortkommen.

67 : 1. Zuzug von MigrantInnen mit ihren Kindern bzw. Nachzug ihrer Kinder. 2. Geburt von Kindern, deren Eltern Migrationshintergrund haben.

72 : Zuwanderung; Studentenaustausch

82 : In Albanien wird die deutsche Mentalität sehr geschätzt, Deutschland wird als wichtigste Wirtschaftsmacht in Europa gesehen

85 : Das Interesse, in einem anderen Land (für eine gewisse Zeit) zu studieren, steigt. Das Thema ist aktuell in den politischen Diskussionen und gibt deshalb starke Impulse dafür.

98 : Die politischen und wirtschaftlichen Beziehungen.

103 : In Österreich wird stark Druck auf MigrantInnen gemacht und parallel dazu steigen auch Förderungen für Deutschkurse für diese Bevölkerungsgruppe. Daher gibt es vermehrt Kurse in diesem Sektor.

105 : Mein Land (die Türkei) ist auf dem Weg nach EU, und d.h. dass man mehr als eine Fremdsprache erlernen soll, und die zweite Fremdsprache ist überwiegend Deutsch

106 : Immer mehr junge Leute wollen Deutsch lernen. Weil die Schulen nicht genug Deutsch in den Anfangsjahren anbieten, besuchen Jugendliche Kurse an Sprachschulen und Instituten (Goethe, Demokratisches Forum der Deutschen aus Rumanien, usw.)

111 : Wegen der Werbung fuer Deutsch nimmt die Zahl zu .

120 : Diese Entwicklung ist einerseits auf die Geschichte des Landes und andererseits auf die wirtschaftliche Stärke der deutschsprachigen Länder zurückzuführen. Darüberhinaus ist Deutsch Repräsentant eines interessanten Kulturraums.

122 : juristische Gegebenheiten fordern es

124 : Zuwanderung, stärkerer Druck zur Integration (Sprachkenntnisse müssen nachgewiesen werden); - an Uni: steigende Zahl von Austauschstudierenden;

127 : Einwanderungsgesetz

130 : Politik

136 : Ich unterrichte Jugendlichen, die jetzt Musikgruppen aus Deutschland kennen. Sie interessieren sich für Deutschland und die deutsche Sprache.

139 : Geringfügig steigende Zuwanderung, verpflichtende Deutschkurse fuer neu zugewanderte MigrantInnen.

150 : Fremdsprachenkenntnisse sind schon Vorderung der Zeit. Wenn man erfolgreich werden möchte und gute Chancen nicht nur im eigenen Land, sondern in der Welt haben möchte, muss man schon einige Fremdsprachen können

Annexe 6 : Pourquoi le nombre d'apprenants d'allemand diminue

Explications données par 56 répondants

Synthèse des réponses les plus fréquentes ou les plus marquantes :

- La première raison invoquée est la "concurrence" de l'anglais avec 30 occurrences, celle de l'espagnol (13 fois) et du français (7 fois). Le chinois (notamment au Japon, cf. observation n° 20) et l'arabe sont aussi cités.
- La diminution de la place de l'allemand dans les entreprises allemandes et dans la communauté européenne entraîne une diminution de son attrait. (102)
- D'après les personnes interrogées, les préjugés vis à vis de l'Allemagne et de l'allemand (difficulté, réservé aux bons élèves) jouent aussi un rôle (18, 38, 47, 88, 89, 114). L'enseignement est aussi mis en cause : trop traditionnel et axé sur la grammaire (59, 80).

Détail des observations :

- 2 : andere Sprachen wie Chinesisch oder Arabisch sind jetzt im Trend
7 : Deutsch ist am Gymnasium und in den Beruflichen Schulen (Sekundarstufe II) nicht mehr obligatorisch.
9 : aufgrund der falschen Überzeugung, dass nur Englisch als Fremdsprache von Bedeutung ist. Dabei ist unser Bezugsraum in kultureller und ökonomischer Sicht der deutschsprachige Raum.
16 : Deutsch ist derzeit nicht sehr beliebt, es gibt "schönere" und/oder leichtere Sprachen, wie z. B. Englisch. Niemand will mehr viel Aufwand in das Lernen stecken.
18 : negative Stereotypen - Deutsch gilt als "schwierige" Sprache
19 : weniger Einwanderer in Deutschland (Russlanddeutsche, Flüchtlinge usw), und wegen der Studiengebühren auch evtl. weniger Abiturienten zu erwarten
20 : traditionell (zu) starke Stellung des Deutschen wird relativiert, an die Gegebenheiten in der Wissenschaftswelt und der globalen Kommunikation angepasst, Sprachen der Nachbarländer werden wichtiger, vor allem Chinesisch
22 : sie ist auf die Ausbildungspolitik zurückzuführen - die Grundschulen entscheiden nicht selber darüber, welche Sprache als 1. Fremdsprache dort unterrichtet wird (9-15 jährige Schüler) - starker Einsatz von Englisch! In der Sekundar- und Berufsbildung wird die 1. Fremdsprache weiter unterrichtet, Deutsch kommt meistens als 2. oder 3. Fremdsprache dazu
25 : Englisch zu können wird immer mehr als eine Notwendigkeit gesehen, daher wird die Sprache als erste FS gewählt. Deutsch kommt dann, wenn überhaupt, an 2. Stelle.
27 : Bei uns in Italien gibt es immer mehr Interesse fuer Spanisch als Fremdsprache, weil diese Sprache als einfacher gilt.
28 : Deutsch als erste Fremdsprache wird von der englischen Sprache verdrängt.
32 : es ist harte Arbeit, eine Fremdsprache zu erlernen, vielen ist es zu anstrengend...
37 : Englisch!
38 : Deutsch wird in GB nicht als wichtig gesehen und darüber hinaus auch als schwer erlernbare Sprache; immer noch historisch belastet; kein 'Tourismunwert' im Gegensatz zu Spanisch oder Französisch.
45 : Deutschland hat in den letzten Jahren international stark an Attraktivität verloren, und das ist angesichts des Aufkommens neuer Volkswirtschaften - ehemalige

"Schwellenländer" Brasilien und Südkorea, dann vor allem China und die Entwicklung des Wirtschaftsraumes Asien - Pazifik, einhergehend mit einer Umlenkung der Waren- und Finanzströme von Europa hin nach Asien-Amerika - einer Schwächung des gesamten europäischen Raumes also, eigentlich alles ein ganz normaler Prozess. Hinzu kommen "hausgemachte" Probleme, die Ausländer davon abhalten, nach Deutschland zu kommen - der noch immer nicht ganz vollzogene Prozess der "Wieder"vereinigung, ein Ungleichgewicht Ost-West-Deutschland, verbunden mit einer Radikalisierung der politischen Rechten (Neonazismus und Ausländerfeindlichkeit), gleichzeitig ein misslungenes Ausländer-Integrationsgesetz (das "Zuwanderergesetz"), das es verhindert, dass benötigte Arbeitskräfte aus dem Ausland sich problemlos in Deutschland bewerben und niederlassen, gleichzeitig eine immer noch verfehlte und weiterhin misslingende Bildungs- und Ausbildungspolitik, eine Schwächung der Bildungslandschaft insgesamt, insbesondere aber auch der Erwachsenen- und der Weiterbildung.. all dies hat dazu geführt, dass immer weniger Ausländer nach Deutschland kommen, die hier Sprachkurse besuchen, und dies hat auch dazu geführt, dass im Ausland selber weniger Menschen Deutsch lernen (wollen).

47 : Englisch tritt stets mehr in den Vordergrund, Vorurteile gegenüber Deutschland und den Deutschen

50 : Dominanz des Englischen

54 : Die englische Sprache wird die "terra lingua"

55 : Deutsch war lange Zeit erste FS, heute findet man es wichtiger, in Englisch zu investieren oder aber in Französisch

56 : Deutsch wird von Englisch gewälzt.

57 : hochschulpolitisch begründet, D. verliert an Gewicht als wissenschaftliche Sprache

59 : Evtl. liegt es daran, dass der Unterricht nicht genügend praxisnah ist. Deutsch hat eine recht komplizierte Grammatik und diese wird oft als etwas Selbständiges unterrichtet. Abgesehen von Englisch, ist Spanisch die Fremdsprache, die die meisten Schüler lernen wollen. Die Reiseziele liegen in spanischsprachigen Ländern, und am Anfang ist die Sprache sehr leicht.

65 : bedarfsdeckungswirtschaftliche Schulpolitik

66 : Englisch- 1. Fremdsprache; Deutsch 2. Fremdsprache - wird nur in Grundschulen angeboten und Gymnasien, Technische Schulen und Berufsmittelschulen bieten keine 2. Fremdsprache an.

71 : politisch-sprachliche Tendenz der Gesellschaft

73 : Englisch über alles.

75 : Konkurrenz von Spanisch, Arabisch, Chinesisch

78 : Die starke Stellung des Englischen in Südafrika. D. wird als unwichtig betrachtet.

80 : Es wurde möglich Spanisch statt Deutsch und Französisch zu lernen, was durch den Tourismus und die Popkultur die Jugendlichen eher anspricht als Deutsch. Die Deutschlehrkraft ist auch in hohem Grade noch sehr an grammatische Korrektheit und unvariierte Unterrichtsmethoden orientiert.

81 : Englisch wird immer mehr als lingua franca angesehen

84 : Zurückkehrendes Interesse am Russischen als 2. Muttersprache (nach Englisch) in Litauen

86 : Absinken von Deutsch und Frz. wegen Perzeption des verminderten Interesses in einem Land, das starke spanische Minderheit hat

88 : es gibt in Schulen keine Verpflichtung, Fremdsprachen nach der mittleren Reife (GCSE) zu nehmen, Deutsch wird als schwere Sprache gesehen, Deutsch ist noch immer durch den 2. Weltkrieg stigmatisiert, Fremdsprachen konkurrieren in der Sekundarschule gegen andere Fächer und sind oft teurer zu unterrichten, ...

89 : Deutsch hat ein schlechtes Image. Geschichtlich immer noch vorbelastet. Vorurteil: Deutsch ist schwer zu erlernen. Deutsch ist für "bessere Schüler". Deutschland ist für Franzosen kein "attraktives" Reiseland.

92 : In den USA verliert Deutsch (und alle Sprachen) Spanisch gegenüber, aber in unserem Bundesland (Alaska), nimmt Deutsch zu, wegen der persönlichen Einsatz der hoch motivierten Deutschlehrer

93 : Die Schüler interessieren sich vorwiegend für die englische Sprache. Sie halten sie für die erste Fremdsprache und behaupten, dass Deutsch für sie unwichtig ist.

94 : durch die Zunahme der Bedeutung der englischen Sprache als Kommunikationssprache, durch Bologna (Projekt:"Fertig in fünf Jahren")

95 : Englisch finden die Eltern und so die Kinder sehr wichtig und es ist die erste Fremdsprache fast aller Schüler, die zweite Fremdsprache ist dann eben Deutsch/Französisch usw. In Finnland ist Schwedisch eine obligatorische Sprache für alle Schüler

99 : Viele glauben, dass Englisch genügt.

101 : In Japan sind neben Englisch andere Fremdsprachen wie Chinesisch, Koreanisch und Spanisch interessanter geworden. Deutsch war hier f

102 : Deutsch wird in den deutschen Firmen wenig gesprochen, auch in der EU ist Deutsch nicht so wichtig wie Englisch oder Französisch

104 : Einerseits beeinflusst diesen Trend natürlich der allgemeine Trend zum Englischen, andererseits die Fremdsprachenpolitik in Slowenien

113 : politisch gewolltes Fokussieren auf die Sprache Englisch als erster Fremdsprache und damit verbundene Einseitigkeit Betonung des Englischen als Hilfsmittel sowohl im Schul- als auch im Hochschulbereich Durch den Spanientourismus erfolgte Einführung von Spanisch als 2. und 3. Fremdsprache im Sekundarstufenbereich

114 : Dominanz des Englischen als Lingua franca und in den Medien, 2 FS nicht obligatorisch, Deutsch gilt als schwierig

115 : Die Schüler können zwischen Deutsch, Französisch und Spanisch als dritte Fremdsprache wählen. Spanisch gibt es erst seit einigen Jahren als Möglichkeit und ist zur Zeit sehr "in". In den letzten Jahren hat zwar das Französische mehr darunter gelitten, aber man merkt, dass auch das Deutsche abnimmt.

117 : Im Schulbereich wird die Zahl der Fächer größer und dabei bleiben die Wahlfächer oft ohne Schüler, weil die Gruppe über 10 Teilnehmer haben muss, um gegründet zu werden. Bei uns an der Technischen Uni ist die Zahl ziemlich stabil, weil die werdenden Dipl. Ingenieure die Bedeutung der Sprachkenntnisse gut verstehen.

119 : englisch wird attraktiver, weniger schulen bieten deutsch an

123 : Der Grund dafür, dass die Zahl der Deutschlernenden in Slowenien abnimmt, ist folgendes: sehr viele Kinder beginnen schon im Kindertgarten Fremdsprachen zu lernen, am meisten ist das Deutsch, und sie sind dann, wenn sie ins Gymnasium / Sekundarbereich/ kommen, davon überzeugt Deutsch zu beherrschen und wählen eine dritte Fremdsprache, zur Zeit ist wieder sehr populär Französisch zu lernen.

132 : In unserer Sprachschule gewähren die Firmen nicht mehr so viel Geld.

133 : Seit das neue Einwanderungsgesetz in Kraft getreten ist, ist die Zahl der Asylbewerber zurückgegangen. Dazu das Interesse an der deutschen Sprache weltweit kontinuierlich ab.

135 : Veränderungen im isl. Schulsystem.

138 : Entspricht dem (west)europäischen Trend, Konkurrenz durch Englisch und Spanisch

149 : falsche Sprachpolitik - unzureichende Werbekampagnen usw.

152 : Mit der EU-Erweiterung rückt das Englisch eher in den Vordergrund. Manche meinen: Englisch ist leichter. Globalisierung bevorzugt eher das Englisch.

153 : Vor zehn Jahren wurden Deutschlernenden in Kamerun mit Bücherspenden aus Deutschland motiviert. Seitdem diese motivierende Massnahmen abgeschafft worden sind, wählen die meisten Schüler eher Spanisch als Fremdsprache, weil sie meinen, es sei einfacher als Deutsch.