

Introduction

«Les voyageurs qui autrefois se déplaçaient à travers les terres d'Espagne, du Portugal, d'Italie et de France avaient des méthodes à eux pour dominer les langues romanes et passer facilement de l'une à l'autre»
 (Cl. Blanche-Benveniste, 2008, 33)¹

Comme le rappelle Cl. Blanche-Benveniste, en évoquant Christophe Colomb, les approches plurielles des langues et des cultures – l'intercompréhension entre langues parentes en particulier – innovent... tout en renouant en fait avec des pratiques fort anciennes. Dans les années 80, en effet, dans un contexte didactique dominé par des méthodes qui proscrivaient l'appui sur les langues déjà là des apprenants et la mise en relation des langues, on commence à parler de *pédagogie intégrée*, de *language awareness* puis d'*éveil au(x) langage(s)* et d'*éveil aux langues*, d'*interculturalité*, d'*intercompréhension entre langues parentes*, de *plurilinguisme* et de *didactique du plurilinguisme*, de *Tertiärdidaktik*, dans un foisonnement qui marque le «retour» dans le champ didactique de la réflexion et de la comparaison, de la prise en compte des savoirs acquis et des intuitions des locuteurs, ...

Cependant, pour que ces approches, souvent liées à des projets expérimentaux, commencent à acquérir un véritable statut, il a fallu la conjonction de plusieurs mouvements:

- une diffusion à plus large échelle d'outils didactiques concrets;
- une certaine reconnaissance institutionnelle, dans les textes législatifs et les plans d'études;
- une prise en compte dans la formation des enseignant-e-s.

Il manquait toutefois encore un cadre fédérant tous ces mouvements et les intégrant dans une conception unifiante. C'est là qu'intervient la notion d'*approche plurielle* d'une part – afin de rapprocher l'ensemble des démarches didactiques «mettant en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent plusieurs (= plus d'une) langues à la fois» (<http://carap.ecml.at/>) – et le *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (CARAP) d'autre part – afin de leur donner un référentiel commun des objectifs qu'elles permettent de poursuivre.

Le CARAP a donc tout d'abord fédéré, mis en lien et apporté une certaine stabilité à ce foisonnement didactique, contribuant ce faisant à la légitimation des approches plurielles. Mais stabilité ne veut pas dire immobilisme: le CARAP a aussi suscité de nouvelles expérimentations et initiatives aux quatre coins de l'Europe. Plus qu'une simple présentation des approches plurielles et du CARAP, déjà largement réalisée dans *Babylonia*, c'est cette dynamique que nous souhaitons mettre au cœur de ce numéro:

- Diverses réflexions portent ainsi sur la définition et l'extension de la notion d'approche plurielle, l'évolution envisageable du cadre de référence et des descripteurs qu'il contient, l'articulation des outils CARAP avec ceux du Conseil de l'Europe, en particulier le CECR, etc.²
- Certaines contributions proposent des expansions qui – soit à travers des projets développés sous l'égide du CELV, qui joue un rôle crucial dans les développements liés au CARAP³, soit de manière indépendante – en approfondissent une dimension spécifique (la prise en compte dans cette perspective de la langue de scolarisation; l'implication des parents; la question de l'identité et la manière

Cl. Blanche-Benveniste reminds us that pluralistic approaches to languages and cultures – in particular intercomprehension between related languages – are actually a revival of ancient practices. Yet they (re)appeared in the 1980s as an innovation in a context dominated by structural and communicative approaches which discouraged learners from building upon the languages they knew and making links between languages.

The 80s saw the development of notions such as *integrated pedagogy*, *language awareness*, then *éveil au(x) langage(s)*, *éveil aux langues*, *interculturality*, *intercomprehension between related languages*, *plurilingualism*, *didactics of plurilingualism*, *Tertiärdidaktik*. This profusion of developments marks a comeback in this field of reflection, of comparison and of the integration of speakers' existing knowledge and intuition.

However, these approaches, which were often linked to experimental projects, remained isolated and unrecognized until they acquired a new status through the conjunction of three elements:

- wider dissemination of teaching tools (materials, online activities, etc.);
- institutional recognition, in particular in legislation and curricula;
- their integration in teacher education.

A framework linking all these developments and integrating them into a unifying concept was however still needed. This is precisely the role now played by the notion of *pluralistic approaches*, which refers to all “didactic approaches that use teaching/learning activities involving several (i.e. more than one) varieties of languages or cultures” (<http://carap.ecml.at/>) and the *Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures* (FREPA), which provides common references for the resources and competences they can develop. FREPA has thus had a unifying role and brought stability to this profusion of new developments, thereby contributing to the recognition of pluralistic approaches. It has also sparked new experiments and projects all over Europe and it is this dynamic that will be focused on in this issue of *Babylonia*:

- Some of the contributions offer reflections on the definition and the extension of the notion

d'ouvrir de jeunes apprenant-e-s à ses composantes plurielles en s'appuyant sur les descripteurs de savoir-être...) et contribuent ainsi à une diffusion plus large, vers d'autres publics.⁴

- Plusieurs des articles, enfin, illustrent comment les approches plurielles peuvent être concrètement mises en œuvre dans des contextes de plus en plus diversifiés, par la création de matériaux spécifiquement conçus pour ces contextes et adaptés aux langues concernées (langue de scolarisation, L2, L3, langues minorées, etc.), à leur configuration sociolinguistique, aux publics et degrés scolaires, etc.⁵ La contribution de K. Ez-Zaim, sur l'expérimentation de ces approches dans des lycées marocains, met par ailleurs en évidence les enjeux sociopolitiques d'une telle orientation plurilingue.

Les approches plurielles sont de mieux en mieux reconnues – notamment dans les plans d'études de la Suisse⁶ – et de plus en plus largement diffusées, notamment dans le cadre de formations spécifiques proposées grâce au CELV dans de nombreux pays membres du Conseil de l'Europe, mais aussi dans le cadre de la formation «normale» des enseignant-e-s. Deux contributions portent tout particulièrement sur cette question cruciale, celle d'A. Schröder-Sura qui souligne la bonne réception de l'ensemble des outils liés au CARAP et celle de D. Zappatore qui, tout en soulignant les apports indiscutables des approches plurielles, met en question la pertinence du cadre de référence pour les (futur-e-s) enseignant-e-s.

Cette remise en question nous rappelle qu'il importe, face à quelque innovation que ce soit, de ne pas négliger les difficultés, les excès possibles, les défis encore à relever... C'est pourquoi il s'agit à présent de poursuivre les réflexions et les recherches afin de mesurer l'impact réel des approches plurielles sur les représentations et les pratiques effectives des acteurs (enseignant-e-s, élèves, autorités scolaires...) et, en conséquence, d'adapter et affiner – en tenant compte des contextes – les démarches et matériaux didactiques, les modalités de formation et le cadre de référence lui-même.

Nous espérons que les textes de ce numéro puissent contribuer au foisonnement observé tout en l'éclairant et que leur lecture vous donnera l'envie d'y participer vous aussi!⁷

Jean-François de Pietro & Brigitte Gerber

¹ Blanche-Benveniste, Cl. (2008). Comment retrouver l'expérience des anciens voyageurs en terres de langues romanes? In Conti, V. & Grin, F. [Dir.], *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension* (pp. 33-51). Chêne-Bourg: Editions Médecine et Hygiène - Georg.

² Articles: M. Candelier & A. Schröder-Sura et/and I. Lörincz.

³ Article: S. Slivensky.

⁴ Articles: N. Auger & K. Schnitzer, St. Clerc et/and K. Goust.

⁵ Articles: D. Béatrix Köhler & M. Panchout-Dubois; P. Daryai-Hansen *et al.*; A. M. Curci; S. Alloatti *et al.*; K. Ez-Zaim.

⁶ Article: de Pietro *et al.*

⁷ En complément à cette brève introduction, une bibliographie de quelques textes qui peuvent servir de repères figure sur le site de la revue. Par ailleurs, nous remercions I. Deschenaux (IRD) de l'aide qu'elle nous a apportée pour l'établissement et la vérification des bibliographies de l'ensemble des textes du numéro. / *As a complement to this short introduction, a bibliography with references to important texts can be found on the journal's website. We would also like to thank I. Deschenaux (IRD) for the help she provided with the bibliographies in this issue.*

of pluralistic approaches, on the potential evolution of the framework and its descriptors of competences and resources, as well as on the links between FREPA and Council of Europe tools, in particular the CEFR².

- Other contributions deal with further developments, either through projects supported by the ECML, which plays a crucial role in the developments linked to FREPA³, or through independent projects, that focus on specific dimensions such as the way the local language of instruction can be taken into account, the question of identity and the use of descriptors of attitudes when working with young learners...⁴ These projects thus contribute to wider dissemination of pluralistic approaches.
- Some of the articles describe how pluralistic approaches and FREPA can be used in increasingly diverse contexts through the creation of specific materials adapted to their languages (language of instruction, L2, L3, minority languages), their sociolinguistic situation and their specific learners and levels⁵. K. Ez-Zaim's contribution focusing on an experiment in Moroccan upper-secondary schools highlights the socio-political issues linked to a plurilingual orientation.

Pluralistic approaches are being increasingly recognized – notably in Swiss curricula⁶ – and disseminated through specific training and consultancy activities organized by the ECML in numerous Council of Europe states, as well as in general teacher education. Two contributions deal with this crucial issue: A. Schröder-Sura emphasizes the overall positive reactions to FREPA tools and D. Zappatore, while underlining the benefits of pluralistic approaches, questions the relevance of the framework for (future) teachers. This reminds us that it is important, when innovating, not to ignore the difficulties and challenges that still need to be addressed. Further thought and research are therefore required in order to measure the impact pluralistic approaches have on conceptions and practices (of teachers, learners, school authorities...) and to further adapt and refine – according to context – instructional approaches, didactic materials, training programmes, and the framework itself.

We hope the texts in this issue will contribute to all these new developments and to our understanding of them, and will inspire you in your work!⁷

Brigitte Gerber & Jean-François de Pietro