

Introduction

Problématique de l'enseignement plurilingue

IL Y A DÉJÀ DIX ANS, la Commission de l'Union Européenne adressait au Parlement européen, au Conseil, au Comité Économique et Social européen et au Comité des Régions, une Communication intitulée « Multilinguisme : un atout pour l'Europe et un engagement commun » [COM (2008) 566 final du 18 septembre 2008].

Par cette Communication, la Commission Européenne inscrit son action dans la perspective des résolutions et initiatives qui fondent et soulignent la valeur de la diversité linguistique au sein de l'UE. Elle renouvelle l'objectif d'intégration du multilinguisme dans les politiques européennes conformément à l'esprit de la résolution de Barcelone (*Déclaration Universelle des Droits Linguistiques*, Barcelone 1996) ou des accords de l'Assemblée Parlementaire Européenne qui considèrent que la diversification linguistique doit être une priorité, et recommandent à cet effet de promouvoir qu'en fin de scolarité les citoyens européens maîtrisent deux langues étrangères, en plus de leur langue maternelle, afin de permettre, entre autres objectifs, la mobilité des étudiants et la libre circulation des travailleurs hors de leur pays.

Cette prise de position de la Commission a été suivie de plusieurs dispositions institutionnelles qui reprennent les orientations antérieures et constituent des avancées importantes en matière d'aménagement linguistique des pays membres, car elles visent à définir des mesures concrètes pour instaurer et généraliser le multilinguisme (Résolution du Conseil du 21 novembre 2008 ; Recommandation du Conseil du 20 décembre 2012 ; Règlement du Parlement européen et du Conseil du 11 décembre 2013 ; conclusions de 2014 du Conseil ; etc.). La diversité linguistique de l'Europe est ainsi reconnue non seulement comme une réalité à préserver, mais comme un « atout », et la connaissance de plusieurs langues par les citoyens européens posée, y compris au plan administratif et même politique, comme un objectif d'aménagement linguistique nécessaire et réalisable.

Fidèles au principe de subsidiarité et de neutralité qui, depuis la création de l'UE, préside aux relations qu'elles entretiennent avec le pouvoir exécutif des différents États membres, les Institutions européennes ne descendent pas dans l'arène pédagogique et n'interviennent pas sur les décisions que prennent les autorités nationales concernant le cadre administratif, les programmes et l'organisation des études aux différents niveaux éducatifs, et par-là même l'enseignement-apprentissage des langues. *A fortiori* elles ne se prononcent pas sur la méthodologie – ou les méthodologies — à suivre, et les procédures didactiques à appliquer.



L'absence délibérée d'orientations concernant l'organisation des enseignements, et la vocation de neutralité au plan pédagogique sont cependant parfois prises en défaut, non pas tant par des déclarations ou décisions explicites mais par des non-dits ou des absences de références notoires qui impliquent *nolens volens* des prises de position qui ne semblent pas toujours fondées pour ce qui est de la nature des langues, des fonctions qu'elles réalisent, de leur rôle dans la communication et de leur statut au plan ontologique de *l'humain* (y compris du plurilinguisme).

Sans entrer dans des polémiques dépassées, et en tout état de cause stériles dans les circonstances actuelles, si l'on entend définir et établir des programmes et des actions d'enseignement-apprentissage des langues qui s'avèrent efficaces en vue de généraliser le plurilinguisme, il y a lieu de relever que les textes émanant des Institutions européennes proposent des orientations ou très globales et vagues, ou limitées à quelques secteurs d'activités. Les accords adoptés sont assez prolixes quant aux objectifs à atteindre et aux populations concernées, mais le libellé des pratiques à développer est imprécis – « utiliser les programmes et initiatives existants » ; encourager « la créativité et l'innovation dans l'apprentissage des langues » ; « échanger des bonnes pratiques »... —, et l'énoncé des domaines d'actions à entreprendre est rien moins que représentatif

des situations de contact des langues et de la problématique afférente. Il est, par exemple, préconisé de promouvoir *des filières d'interprétation et de traduction*, et d'encourager *l'utilisation de sous-titres*, ou encore de développer les *contacts transfrontaliers*, mais aucune allusion n'est faite à la mise à profit des travaux sur les classes d'objet et la lexicographie numérisée, sur la transparence translinguistique de la terminologie professionnelle et technologique ; et il n'y a pas, ce qui peut surprendre, de référence directe ou indirecte aux phénomènes d'intercompréhension spontanée entre langues typologiquement semblables et génétiquement apparentées, ou encore à la problématique spécifique de l'enseignement-apprentissage des langues proches.

Alors que la linguistique a été considérée dans bien des domaines, et pendant toute la première moitié du XX^{ème} siècle, comme le fer de lance de la recherche scientifique, aucune référence aux propriétés des langues et aux caractéristiques qui en définissent la naturalité n'est jamais donnée dans ces dispositions officielles, ce qui au demeurant peut se comprendre puisqu'il s'agit de textes à caractère essentiellement politique et administratif. Mais, au vrai, tout laisse entendre que l'on présuppose que les objets linguistiques constituent des réalités qui vont de soi, et dont les propriétés et caractéristiques sont notoires ou suffisamment connues. Or une approche à visée pédagogique et d'aménagement linguistique implique toujours une certaine conception des langues – une philosophie, ajoutait Petar Guberina — et il n'est pas possible de faire l'impasse sur cette dimension de l'enseignement-apprentissage des langues.

Il n'est pas sans conséquences, en effet, y compris au niveau des structures administratives, que les langues soient conçues comme des « ossatures » – qui réalisent la *langue* au sens saussurien du terme – dont les analyses de type formaliste peuvent décrire les éléments, ou au contraire, comme des objets vivants qui n'existent que dans et par la *parole* et que l'on ne peut décrire ou analyser sans prendre en compte *l'être communicant*. La prise en compte de l'oralité et l'exigence méthodologique de *s'affranchir* de l'écrit pour la description des

langues, et *a fortiori* pour les enseigner/apprendre, sont des principes qui ne font plus question aujourd'hui, mais il n'est pas exceptionnel que l'on circoncrive encore l'étude des manifestations phoniques à leur valeur phonologique, aux règles d'orthoépie ou aux caractéristiques acoustiques du flux sonore, laissant pour compte que l'oralité mobilise et exprime l'ensemble de l'être communiquant aux plans corporel (biologique et physiologique), psychologique (psychosensoriel, psychosomatique, psycho-cognitif) et social (relationnel et affectif).

De même, s'il y a bien accord généralisé pour considérer que la *communication* constitue la fonction capitale et essentielle des langues, il en va tout autrement pour ce qui est de la portée de la notion : la plupart du temps les emplois de *communication* (en particulier dans le langage administratif, professionnel ou commercial) ne se réfèrent qu'à certaines des fonctions que remplissent les langues (échange d'informations, ordre, argumentation...), or la communication linguistique est également déterminante pour gérer le vivre ensemble, en tant que lien de *communion* (que les deux termes forment un doublet et aient le même étymon est à cet égard significatif). La fonction expressive du langage, qui a parfois été négligée dans les analyses linguistiques, ajoute encore à la dimension affective et émotionnelle de la parole, inhérente à cette « communion ».

Il n'y a pas lieu, et il serait vain, de prétendre établir un répertoire des questions essentielles que soulève l'enseignement-apprentissage des langues, mais ces quelques exemples montrent assez la complexité de la problématique que pose tout projet d'aménagement linguistique, et à plus forte raison s'il se donne comme objectif la généralisation du plurilinguisme dans la société et, pour ce faire, entend instituer un *enseignement plurilingue*. En tout état de cause, il n'est pas superflu de souligner que la connaissance de plusieurs langues est aujourd'hui une exigence sociétale et que, comme précisent les Institutions européennes, les facteurs qui font aujourd'hui du multilinguisme et du plurilinguisme un *atout* concernent la cohésion sociale, la mobilité des travailleurs dans l'Espace Économique Européen, ou la mobilité des jeunes pour *acquérir*

des compétences à l'étranger, et d'une manière générale, la possibilité d'établir et de multiplier les liens économiques et culturels.

Mais les effets de la connaissance de plusieurs langues vont bien au-delà et ne se circonscrivent pas à ces domaines. Dès la fin de la Deuxième Guerre mondiale, l'UNESCO posait, comme une des priorités de son action, l'appui à l'enseignement des langues au motif explicitement proclamé que la connaissance des langues est un facteur de paix « dans les esprits ». Son Institut pour l'Éducation mentionnait, comme les Institutions européennes, les avantages de la connaissance de plusieurs langues pour l'insertion dans la vie professionnelle, mais il y ajoutait deux raisons fortes, à savoir que l'enseignement-apprentissage des langues contribue efficacement au développement psychogénétique de l'enfant et de l'adolescent (en stimulant les capacités psycho-sensorielles et psycho-cognitives), et qu'il est un moyen souvent déterminant de formation civique et d'éducation à la tolérance en neutralisant les tendances à la « non acceptation de l'autre », suprémacistes ou xénophobes. D'où l'urgence à œuvrer, en particulier dans l'enseignement, pour que, dans sa grande majorité, la population soit plurilingue.

Reste à préciser les actions à entreprendre. Elles se doivent, évidemment, de tenir compte des études existant sur le multilinguisme dans les différents territoires (les phénomènes dits de *diglossie*, qui ont particulièrement intéressé la sociolinguistique au siècle dernier), et il va sans dire, elles ne peuvent ignorer non plus les travaux concernant le bilinguisme ou le plurilinguisme des individus (y compris chez des personnes ayant un handicap ; cf. les travaux de Michel Paradis sur l'aphasie chez des bilingues), domaine qui a fait l'objet d'importantes et continues recherches depuis les observations pionnières de Jules Ronjat sur son fils (1913). Mais les initiatives qui ont vu le jour au cours de ces dernières décennies font que ces actions peuvent (doivent ?) également se fonder, et au premier chef, sur les travaux et expériences concrètes qui ont été réalisés sur *l'enseignement plurilingue* en tant que tel. Et ce d'autant mieux que ces expériences, certaines poursuivies depuis déjà une

cinquantaine d'années, ont démontré la faisabilité et l'efficacité des actions entreprises, et ont permis également de définir des méthodologies et des procédures *ad hoc* qui se sont avérées particulièrement appropriées et efficaces.

Or s'il y a bien aujourd'hui consensus, y compris au plan institutionnel, pour ce qui est de la nécessité de maîtriser, et donc d'enseigner, plusieurs langues, et si l'on s'accorde à reconnaître le succès indéniable de *l'enseignement plurilingue*, cette réussite n'a pas toujours entraîné l'adhésion pour autant. Bien qu'on ait souligné que les termes *bilinguisme* et *enseignement plurilingue* ne désignent pas des réalités à l'emporte-pièce (cf. ici même l'article d'Alain Braun) et peuvent/doivent être modulés en fonction des différentes compétences requises (qui, par définition, peuvent varier), et des différentes situations scolaires (âge, langue 1, environnement, ressources logistiques, autorité de tutelle, etc.), il est loin de s'ensuivre que des mesures soient prises, en particulier au plan administratif, pour que cette nouvelle conception de l'enseignement-apprentissage des langues soit appliquée – du moins à différents niveaux d'exigence, – et se généralise.

Les réticences que l'on peut observer à cet égard sont certes compréhensibles. Cette nouvelle approche constitue un véritable changement de paradigme concernant la méthodologie à suivre et le rôle des langues dans l'enseignement (elles ne sont plus seulement objet d'apprentissage : elles deviennent l'outil de toute l'activité cognitive et le véhicule pour l'acquisition des connaissances), mais aussi un énorme défi pour l'organisation et la programmation des études ou la formation du professorat.

Par ailleurs, il n'est pas exceptionnel que viennent s'ajouter à ces difficultés inhérentes au principe même d'*enseignement plurilingue*, des réserves d'ordre idéologique ou politique. Certains remettent en question sa faisabilité : cette formation serait réservée aux milieux sociologiquement favorisés d'une part, et « tout le monde n'a pas les capacités [sic] d'apprendre plusieurs langues », d'autre part. D'aucuns

qui se veulent « défenseurs des langues minoritaires » considèrent qu'il s'agit d'une stratégie pour imposer l'apprentissage des grandes langues de diffusion mondiale au détriment des langues régionales et de moindre diffusion ; d'autres estiment que l'emploi de plus d'une langue d'enseignement dans un même établissement le rendrait ingouvernable. Arguant de la valeur identitaire des langues et considérant qu'elles jouent un rôle déterminant dans la construction des nations en tant qu'entités politiques (comme cela a été en partie le cas au XIX^{ème} siècle pour l'Italie et l'Allemagne), des activistes qui militent pour la création de nouveaux États en arrivent à prôner le monolinguisme. Ils s'opposent donc à l'*enseignement plurilingue*, quelle qu'en soit la modalité, et refusent que l'on utilise plus d'une « langue véhiculaire » dans un même établissement.

Quoi qu'il en soit, – sans pour autant ignorer ces prises de position, qui pourraient faire l'objet d'un débat sur l'éthique de l'éducation et le principe de laïcité dans l'enseignement —, comme souligné plus haut, la connaissance de plusieurs langues est de nos jours une nécessité incontournable, une exigence à la fois éducative, professionnelle, économique, et culturelle. Dès lors la question d'une brûlante actualité qui interpelle tout projet d'aménagement linguistique aujourd'hui ne concerne plus tellement les phénomènes de bilinguisme ou de multilinguisme en soi, mais l'apprentissage efficient de plusieurs langues dans le cadre des enseignements réglés fondamentaux, ce qui est une problématique tout à fait différente. La question essentielle qui se pose dans cette perspective a donc trait d'abord aux mesures à prendre pour qu'au terme de sa formation un apprenant soit plurilingue : il s'agit d'analyser les conditions requises pour implémenter l'*enseignement plurilingue*, de préciser les modalités d'application et d'en évaluer les résultats.



Dans les limites des moyens mis en œuvre, et dans le cadre restreint d'un numéro de revue, cette nouvelle livraison de *Langue(s) & Parole* est un numéro monographique sur cette thématique, à savoir

les mesures prises ou à prendre pour rendre plurilingue la plus grande partie de la population. Autrement dit comment introduire et généraliser *l'enseignement plurilingue* dans les structures d'enseignement primaire et secondaire.

Conformément aux principes et objectifs adoptés par la Revue dès sa création, la problématique ainsi posée est envisagée dans une triple perspective : événementielle, théorique et sociétale. Les contributions sont regroupées en quatre sections qui correspondent à autant de points de vue : « Articles », « Table Ronde », Comptes-rendus et Lectures », « Manifeste ». Une brève référence aux auteurs complète le numéro.

Les quatre articles retenus reprennent, révisées et complétées par les auteurs, les communications présentées lors de de la *Journée d'Étude sur l'Enseignement plurilingue* qui s'est tenue à l'UAB (Universitat Autònoma de Barcelona) en avril 2017 : sont présentés et analysés quatre exemples significatifs et représentatifs d'enseignement-apprentissage des langues qui adoptent cette approche dans des situations aussi différentes que la Belgique (un pays plurilingue), la Catalogne (où la presque totalité de la population est bilingue), l'Afrique subsaharienne (que l'on dit francophone), et les Écoles Européennes.

La première contribution, due à Alain Braun, précise d'emblée la terminologie propre au domaine de l'enseignement plurilingue aussi bien pour ce qui est des compétences visées au terme de cet enseignement que des méthodologies et procédures appliquées – en particulier, les pratiques dites *d'immersion*. Le contexte socio-culturel et politique de la Belgique est analysé comme référent caractéristique d'une société multilingue où le plurilinguisme est un besoin qui intervient comme motivation mais qui requiert aussi qu'on en précise les effets, y compris aux plans biologique et psycho-cognitifs. Sont ensuite décrites diverses formules administratives possibles et des initiatives pédagogiques concrètes, en montrant les résultats, et en soulignant les conditions nécessaires à leur réussite.

Sont donnés en annexe quelques extraits des traités européens, pour ce qui est de la politique d'aménagement linguistique de l'Union européenne.

L'article d'Artur Noguerol « *Vers un curriculum per una educació plurilingüe i intercultural* » est publié en langue catalane conformément aux orientations éditoriales de la Revue (cf. n° 1 de *Langue(s) & Parole*). L'auteur présente les travaux sur ce sujet du GREIP (Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües) de l'UAB. Après avoir relevé les limites des conceptions didactiques isolationnistes concernant l'enseignement-apprentissage des langues, et s'appuyant sur la réalité sociolinguistique de Catalogne, où la majorité de la population est au moins bilingue, Artur Noguerol réfute les réserves émises sur l'enseignement plurilingue. Il souligne les avantages d'une pédagogie systémique qui prenne en compte la composante culturelle des langues et conclut en présentant le cursus quadrilingue proposé par le GREIP pour la Catalogne et Andorre, et qui est effectivement appliqué dans ce pays.

Colette Noyau, *psycholinguiste*, rend compte de projets d'enseignement plurilingue dans des contextes sociolinguistiques et politiques radicalement différents des situations d'Europe ou du Canada auxquelles se sont référés les auteurs précédents. À partir de ses propres recherches, de sa participation au Projet ÉLAN (« École et langues nationales en Afrique », auquel participent une quinzaine de pays) de l'OIF (Organisation Internationale de la Francophonie), et de sa longue expérience de suivi d'expériences d'enseignement du français et d'enseignement plurilingue en Afrique Subsaharienne, cette auteure en présente la problématique en adoptant le point de vue de l'apprenant. Au terme de son analyse, elle souligne l'importance du contexte socio-culturel, qui joue un rôle au moins aussi déterminant que les questions linguistiques *stricto sensu*. Mais elle relève surtout les risques d'échec d'un enseignement qui n'associerait pas les transferts de savoirs et de savoir-faire aux transferts linguistiques. Il s'ensuit, conclut-elle, qu'il y a lieu de mener de front le travail sur la L1 et sur la L2, ce qui requiert que l'on donne toute

son importance à la langue étrangère mais aussi à la langue L1, langue première et du milieu, qui n'est pas toujours la langue maternelle.

Fort de son propre vécu comme enseignant dans un des Établissements du réseau « Schola Europaea », Juan José Sotelo Vazquez souligne le caractère *sui generis* du projet dès sa création, et ce aussi bien pour ce qui est des aspects pédagogiques (cursus, méthodologie, langue véhiculaire, évaluation et certification des études) qu'administratifs (conditions d'admission des élèves, statut du personnel, ressources y compris financières). Il rend compte des évolutions et modifications introduites au cours de plus de cinquante années d'existence du projet, en particulier pour rendre plus patente la dimension européenne des enseignements et assigner aux « Schola Europaea » une fonction d'établissement pilote dans le cadre d'une politique efficace d'aménagement linguistique plurilingue. Des informations sur les résultats éducatifs (rapport PISA) de différents pays et de quelques régions d'Espagne complètent l'article.

Les contributions du volet « Table-ronde » de ce numéro de *Langue(s) & Parole* correspondent également, comme les « Articles », aux interventions de leurs auteurs à la *Journée d'Étude sur l'Enseignement plurilingue* qui s'est tenue à l'UAB en avril 2017, mais la formule adoptée pour ces interventions a permis des exposés plus brefs et qui rendent compte d'expériences de terrain réalisées dans le cadre ou l'environnement du *Departament de Filologia Francesa i Romànica* de l'UAB.

Dans sa contribution, Manuel Tost i Planet envisage les phénomènes de contact des langues, qui sont toujours sous-jacents dans les processus d'enseignement-apprentissage des langues secondes ou étrangères, non en tant que résultats d'analyses comparatistes – plus ou moins formalistes — des systèmes en contact, mais en tant que phénomènes résultant de l'intercompréhension, souvent spontanée, qui par définition, se manifestent dans la *parole* et requièrent l'interlocution entre êtres communiquant. Ainsi conçue, l'intercompréhension peut être un « outil fiable pour *l'enseignement plurilingue* » y compris de la langue orale. Cette approche ouvre par

ailleurs la voie à de nouvelles utilisations pédagogiques du numérique (TIC ou MOOC), et a présidé à de nombreuses recherches et applications pédagogiques auxquelles ont participé des enseignants de plusieurs Facultés de l'UAB – l'auteur en a dirigé plusieurs lui-même — qui sont dûment recensées, et qui, pour la plupart, ont été réalisées dans le cadre d'actions promues par des organismes internationaux.

La deuxième intervention à cette Table Ronde due à Matías Mellado Guardiola rapporte une expérience d'enseignement du français particulièrement novatrice et originale qu'il a réalisée et dirigée alors qu'il était *catedrático de francés* (professeur agrégé des lycées) dans un *Instituto de Enseñanza secundaria* (un lycée) de la proche banlieue de Barcelone, dans un contexte très difficile de par la situation sociologique et le niveau culturel, et ce à une époque et dans un milieu où le catalan avait le statut de langue étrangère, ce qui signifiait que le projet se devait d'être trilingue. Comme dans les exemples mentionnés par Colette Noyau pour l'Afrique, le travail linguistique *stricto sensu* a été associé à un travail de « transfert de connaissances », – en l'occurrence le thème de la Révolution Française et le XVIII^{ème} siècle, – et a requis l'intervention d'enseignants de plusieurs disciplines. L'expérience – pédagogiquement et humainement réussie — est un exemple d'enseignement à la fois pluridisciplinaire, pluriculturel plurilingue. Ce n'est certes pas un modèle à reproduire, mais oui, indiscutablement, une référence solide pour de nouveaux projets.

Marisol Arbués Castán présente le programme BachiBac – ou BatxiBac, en catalan. Il s'agit du premier projet institutionnel franco-espagnol d'enseignement plurilingue, qui permet aux élèves de terminer leur enseignement secondaire avec une double certification : le baccalauréat français et le bachillerato espagnol. L'auteure précise les conditions d'application des programmes et l'originalité du contenu des cursus, mais elle souligne surtout que, par-delà les avantages administratifs de la double certification et les compétences linguistiques acquises, l'expérience, en plein essor, s'est révélée particulièrement motivante pour les élèves de français, du fait des

études supérieures mises à leur portée et des relations internationales – institutionnelles et personnelles — qui ont pu se nouer.

La rubrique « Comptes-rendus et Lectures » présente des ouvrages qui s'avèrent complémentaires pour une approche théorique envisagée dans le cadre des fondements de l'enseignement plurilingue.

Pol Dupont se situe dans une perspective méthodologique en rendant compte de *L'aventure de la méthode* (E. Morin), et de *L'infini dans la paume de la main* de Mathieu Ricard et Xuan Thuan. Il relève en particulier dans ces ouvrages, le « défi du XXI^{ème} siècle » qui consiste à « relier les connaissances » et à contrecarrer la segmentation excessive qui « produit chez les élèves l'intercompréhension ». Le principe explicitement cité selon lequel "*l'interdépendance implique des interactions fluctuantes et dynamiques*" est à l'évidence essentiel dans un projet d'enseignement plurilingue.

Le compte-rendu par Xavier Blanco de Lexicologie et sémantique lexicale d'Alain Polguère est plus qu'une "note de lecture".

Alors que les études et analyses des réalisations d'enseignement plurilingue situent au premier plan de la démarche pédagogique la question du *sens dans les langues*, et la prise en compte de la dimension culturelle des langues, l'analyse détaillée de l'ouvrage que livre Xavier Blanco, montre qu'il s'agit d'une référence particulièrement éclairante et opérationnelle en vue d'applications pédagogiques. Outre les mises à jour terminologiques qui permettent à l'auteur de préciser les concepts et les notions en usage en linguistique, le compte-rendu mentionne des avancées conceptuelles importantes susceptibles d'application dans un enseignement plurilingue afin de rendre plus efficaces les processus incontournables de construction du *sens*. Pour ne citer que quelques exemples, résoudre la solution de continuité "traditionnelle" entre *sémantique* et *pragmatique*, introduire et préciser la notion de *collocation* en dictionnaire, relativiser le caractère figé du *signe*, relever les limites de *l'analyse componentielle*, ou accorder [dans l'analyse du *sens*] "la prééminence à la perspective de l'encodage" (la démarche rejoint l'approche didactique qui entend "adopter le point de vue de l'apprenant") constituent des outils conceptuels qui

pourraient bien s'avérer essentiels pour l'étude des phénomènes d'intercompréhension et combler les clivages de sens souvent réducteurs entre langues.

Le manifeste fondateur de l'Association SGeVT (association pour le développement et diffusion de la méthode Structuro-Globale et Verbo-Tonale), actuellement présidée par David Morris, s'inscrit dans la lignée des actions menées pour inscrire l'enseignement plurilingue dans les politiques d'aménagement linguistique. Le texte reprend l'argumentaire qui avait présidé à l'élaboration des méthodes SGAV (structuro-globales audio-visuelles) et verbo-tonales (celles-ci plutôt orientées au départ vers les troubles de la parole) – auxquelles la SGeVT emprunte d'ailleurs sa dénomination — et présente l'Association comme un lieu de rencontre et d'échange entre chercheurs et enseignants qui œuvrent au plurilinguisme.



Au terme de cette introduction, écrite bien évidemment après lecture des textes publiés, il y a lieu de souligner que sous les évidentes et explicites différences entre les points de vue adoptés ou les situations sociolinguistiques et de scolarité auxquelles se réfèrent les auteurs, l'ensemble des contributions traduit une remarquable cohérence dans l'analyse et l'interprétation de l'enseignement plurilingue envisagé comme un chantier incontournable, et une des problématiques éducatives essentielles de notre époque.

Si le XXI^{ème} se caractérise par un changement de paradigme généralisé que l'on a pu définir comme le « passage du *un* au *multiple* », l'enseignement plurilingue est appelé à jouer un rôle capital dans cette transition au niveau individuel et au niveau sociétal. Les documents et analyses ci-après constituent à cet égard un dossier qui non seulement présente un "état de la question" mais contient un ensemble de suggestions – au demeurant convergentes — en vue d'optimiser cette action, et qui ont trait en particulier à la formation des professeurs à l'enseignement plurilingue, aux aspects organisationnels et méthodologiques de la pluridisciplinarité, et aux

recherches à poursuivre sur les langues et la parole, aux plans linguistique *stricto sensu*, psycholinguistique et neurolinguistique.

Que tous nos collaborateurs en soient remerciés.

Raymond Renard