



**Diana Babušytė**

Université de Vilnius, Lituanie

**Miroslav Stasilo**

Université de Vilnius, Lituanie

## **DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME DANS L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE DES LANGUES ETRANGERES (LE FRANCAIS ET 'ALLEMAND): ATTITUDES ET EXPERIENCES PEDAGOGIQUES**

---

**Sommaire.** Depuis la parution du volume complémentaire du Cadre européen commun de référence pour les langues (2020), les dimensions plurilingue et pluriculturelle sont intégrées comme éléments clés de la compétence communicative en langue étrangère. Leur valorisation s'impose dès lors comme un enjeu central dans les approches méthodologiques et didactiques de l'enseignement des langues. Cet article présente les résultats d'une enquête menée entre 2023 et 2025 auprès d'enseignants d'allemand et de français langue étrangère dans les écoles lituaniennes. Il propose d'abord un éclairage sur les concepts fondamentaux de la didactique du plurilinguisme, accompagné d'une synthèse des travaux antérieurs portant sur les représentations et pratiques enseignantes. L'étude expose ensuite la problématique, la méthodologie retenue et les résultats obtenus. Les données recueillies mettent en évidence les perceptions des enseignants sur la promotion du plurilinguisme et du pluriculturalisme individuels, ainsi que leurs pratiques pédagogiques associées. Cette contribution vise à nourrir la réflexion sur l'intégration effective de ces compétences et leurs implications didactiques dans le contexte scolaire.

**Mots-clés:** didactique; enseignement des langues étrangères; pluriculturalisme; plurilinguisme.

---

Copyright © 2026. Diana Babušytė, Miroslav Stasilo, published by Vytautas Magnus University. This open-access article is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Non-Commercial 4.0 (CC BY-NC 4.0) license, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium provided the original author and source are credited. The material cannot be used for commercial purposes.

---

## **Introduction**

Le multilinguisme individuel et la pluriculturalité ne constituent plus une rareté dans notre société et influencent presque tous les domaines de la vie, notamment le système éducatif dans une large mesure (Beacco et al., 2021; Léger, 2021; Babušytė & Daunorienė, 2021). Le nombre croissant d'apprenants grandissant dans un environnement multilingue, dont le plurilinguisme est principalement lié à des familles bilingues et à des parcours migratoires, confronte inévitablement l'école et l'enseignement à de nouveaux défis (Fäcke, 2021; Calafato, 2022). Par conséquent, les enseignants doivent s'adapter à une hétérogénéité linguistique nettement plus marquée que dans les groupes d'apprenants monolingues. Il est important ici de souligner que les personnes peuvent être considérées comme plurilingues non seulement si elles maîtrisent deux langues ou plus au niveau natif, mais également si elles disposent de compétences linguistiques même rudimentaires dans plusieurs langues (Bredthauer, 2018, p. 275; Fäcke, 2021; Krumm & Jenkins, 2001). Il en découle que les compétences plurilingues sont présentes au plus tard dès le premier enseignement d'une langue étrangère à l'école et devraient, par conséquent, être encouragées (Lussier & Lapkin, 2022).

Les notions de compétence plurilingue et pluriculturelle occupent une place importante dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2020). Elles constituent des concepts centraux du Volume complémentaire et sont de plus en plus intégrées dans les curriculums des pays européens. Pour cette raison, leur développement est inscrit comme objectif éducatif essentiel dans les programmes scolaires et occupe une place de plus en plus centrale dans les approches méthodologiques ou didactiques de l'enseignement des langues étrangères (Beacco et al., 2021; Piccardo, 2019). Dans l'apprentissage moderne des langues étrangères, l'orientation vers un modèle de locuteur natif n'est plus considérée comme un objectif. Le renoncement à un enseignement exclusivement monolingue et monoculturel s'accompagne d'une conception inclusive de la langue ou de la communication, dans laquelle les compétences plurilingues et pluriculturelles sont placées au premier plan (Léger, 2021; Lussier & Lapkin, 2022; Fäcke, 2021; Calafato, 2022). En outre, les compétences pluriculturelles doivent être

comprises comme une composante intégrale de l'acquisition des langues étrangères. Elles ne sont pas considérées comme des compléments facultatifs c'est-à-dire des modules additionnels dans l'apprentissage des langues, mais bien comme des dimensions indispensables de la langue en tant qu'action sociale (Coste, Moore, & Zarate, 1997). En ce qui concerne la conception de l'enseignement visant à promouvoir les compétences plurilingues et pluriculturelles, il existe une grande variété de méthodes et de dispositifs susceptibles d'être mis en œuvre en classe de langue (Sabaliauskienė & Cortes; Ganan, 2024; Babušytė & Daunorienė, 2021). L'attention principale de l'étude pilote réalisée porte sur les expériences des enseignants qui y sont associées.

Notre article présente les résultats d'une enquête menée auprès d'enseignants de français et d'allemand langue étrangère en activité en Lituanie, réalisée en 2023–2025. L'objectif de cette recherche était de déterminer les attitudes des enseignants lituaniens d'allemand à l'égard du plurilinguisme individuel et de la pluriculturalité, ainsi que les expériences pédagogiques dont ils disposent en matière d'approches didactiques du plurilinguisme. Dans un premier temps, les notions de compétence(s) plurilingue(s) et pluriculturelle(s) ainsi que les nouvelles échelles du Volume complémentaire sont esquissées. Après un bref aperçu des principaux courants de la didactique du plurilinguisme de même que des études existantes portant sur les attitudes et les expériences des enseignants relatives au plurilinguisme, à la pluriculturalité et à leur didactique en classe (Beacco et al., 2021; Léger, 2021; Lussier & Lapkin, 2022; Fäcke, 2021), les questions de recherche sont précisées et les résultats de l'enquête sont présentés ci-bas. Les données issues de l'enquête rendent compte des attitudes autrement dit des expériences des participants en matière de réflexion sur la langue, de comparaison des langues, de transfert linguistique et de dispositifs didactiques concrets liés au plurilinguisme dans l'enseignement de l'allemand ou du français langue étrangère.

## **Compétences Plurilingues et Pluriculturelles**

Depuis la publication du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) par le Conseil de l'Europe en 2001, la promotion des

---

compétences plurilingues et pluriculturelles constitue un objectif central des politiques et pratiques d'enseignement des langues étrangères (Conseil de l'Europe, 2001). Le CECR conçoit le plurilinguisme comme une compétence évolutive, dynamique et hétérogène, fondée sur un répertoire langagier personnel que les individus mobilisent différemment selon les contextes de communication. Cette approche valorise l'utilisation des ressources linguistiques ou culturelles dans la trajectoire d'apprentissage, plutôt que la simple addition de langues séparées (Conseil de l'Europe, 2001; Conseil de l'Europe, 2020). Le plurilinguisme est ainsi défini comme un répertoire unique et cohérent, mais non homogène, que les individus articulent avec leurs compétences générales en mobilisant toute leur stratégie pour accomplir diverses tâches communicatives (Conseil de l'Europe, 2020). Cette orientation met l'accent sur la flexibilité et l'interdépendance des ressources linguistiques, ainsi que sur la médiation comme dimension clé de la compétence communicative (Conseil de l'Europe, 2020).

Dans cette perspective, le plurilinguisme dépasse la simple juxtaposition de compétences linguistiques car il repose sur l'interaction entre les langues et les cultures, de même que sur leur articulation avec les autres dimensions de l'expérience individuelle. Cette approche a été formulée dès les travaux fondateurs de Coste, Moore avec Zarate (1997), qui ont souligné une dynamique relationnelle des langues ou cultures constituant une compétence transversale intégrée et non un empilement de savoirs séparés. Elle a été reprise mais aussi développée dans des recherches plus récentes portant sur la médiation plurilingue et les pratiques d'enseignement valorisant l'ensemble des répertoires linguistiques des apprenants (Melo-Pfeifer & Ollivier, 2025; Pižorn & Retelj, 2024). Dans le champ francophone, Coste, Moore et Zarate (1997) ont insisté sur la nécessité d'une didactique valorisant les répertoires plurilingues réels des apprenants pour faciliter les transferts interlinguistiques en encourageant une approche inclusive et contextualisée de l'enseignement des langues. Cette perspective s'articule avec des approches contemporaines telles que le translanguaging, qui reconnaissent le rôle dynamique des répertoires langagiers dans les pratiques éducatives (Cenoz & Gorter, 2021).

Le Volume complémentaire du CECR (Conseil de l'Europe, 2020) renforce ces orientations en proposant des descripteurs précis pour les

compétences plurilingues et pluriculturelles, notamment : compréhension plurilingue, mobilisation de répertoires plurilingues ainsi que pluriculturels, et médiation linguistique soit interculturelle. Ces descripteurs facilitent leur intégration dans la planification pédagogique ou l'évaluation, en insistant sur l'activation holistique des ressources linguistiques, au-delà de l'évaluation isolée de chaque langue (Studer, 2020; Piccardo, 2019). Les recherches récentes montrent que les pratiques pédagogiques plurilingues favorisent non seulement le développement linguistique, mais aussi des compétences cognitives et interculturelles essentielles pour l'apprentissage tout au long de la vie (Pižorn & Retelj, 2024; Melo-Pfeifer & Ollivier, 2025). L'émergence de nouvelles approches d'évaluation permet de dépasser les pratiques monolingues traditionnelles, en valorisant l'usage simultané et stratégique des différents répertoires des apprenants dans des tâches complexes, voire authentiques (Melo-Pfeifer & Ollivier, 2025). Ces évolutions conceptuelles et institutionnelles soulignent l'importance d'interroger leur introduction dans les pratiques pédagogiques. Comment les principes du CECR, du Volume complémentaire et des approches pluralistes inspirent-ils concrètement la conception de dispositifs didactiques plurilingues ? Le chapitre suivant examine les fondements théoriques de ces dispositifs, en s'appuyant sur les recherches récentes en didactique du plurilinguisme et sur les approches éducatives qui en découlent.

## **Dispositifs Didactiques Plurilingues – Ancrage Théorique**

Il n'existe de « recette » universelle ni pour le développement des compétences plurilingues et pluriculturelles, ni pour le choix des démarches pédagogiques à adopter dans l'enseignement des langues étrangères. Parmi les outils jugés pertinents dans ce domaine, plusieurs concepts peuvent être mentionnés. Le Conseil de l'Europe a, par exemple, élaboré le Portfolio européen des langues (PEL), un instrument conçu pour soutenir le développement de l'autonomie des apprenants, leur plurilinguisme et leur conscience interculturelle en leur permettant de consigner leurs acquis linguistiques, leurs expériences interculturelles et leurs projets d'apprentissage par rapport aux descripteurs du CECR, constituant ainsi un outil réflexif au

service de la gestion et de l'auto-évaluation des répertoires plurilingues des apprenants (Conseil de l'Europe, 2001; Portfolio européen des langues, 2020).

Le Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP/REPA) met quant à lui à disposition, dans sa base de ressources, des textes et activités illustrant les diverses approches dites plurielles, visant à enrichir le répertoire plurilingue et pluriculturel des apprenants (CARAP/REPA, 2009). Contrairement aux approches traditionnelles centrées sur une seule langue, les approches plurielles reposent sur l'idée que l'apprentissage des langues étrangères ne saurait se limiter à une seule langue-cible ou à une culture-cible : il s'agit d'intégrer simultanément plusieurs langues ou cultures dans les pratiques pédagogiques. Ces approches comprennent notamment l'éveil aux langues (développement de la conscience linguistique), la didactique intégrée des langues (apprentissage transversal entre langues et disciplines), l'intercompréhension entre langues apparentées et l'apprentissage interculturel (Blanche-Benveniste, 1997; Cenoz & Gorter, 2021).

Dans ce cadre, le français langue étrangère (FLE) et l'allemand langue étrangère enseignés après l'anglais (DaFnE) ne sont plus considérés comme des langues isolées, mais comme des vecteurs de médiation, de transfert interlinguistique. Le FLE peut ainsi servir de langue d'ancrage pour explorer les similarités lexicales et grammaticales avec d'autres langues romanes ou avec l'anglais, tandis que l'allemand, souvent enseigné après l'anglais dans plusieurs systèmes éducatifs européens, s'inscrit dans une logique d'enseignement tertiaire qui prend appui sur les acquis en anglais pour faciliter l'apprentissage de l'allemand (Krumm, 2001; Meißner & Klein, 2004).

Cette dynamique contribue à affirmer que l'enseignement des langues étrangères doit dialoguer avec l'ensemble des langues du répertoire de l'apprenant en participant à la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle holistique (Melo-Pfeifer & Ollivier, 2025). Depuis les années 1990, plusieurs approches didactiques ont été élaborées afin d'exploiter les synergies entre les langues pour favoriser les transferts interlinguistiques. Parmi les cadres théoriques de référence figurent la didactique de l'intercompréhension et ses méthodologies concrètes (telles que EuroCom) qui invitent à mobiliser des stratégies de lecture et de compréhension entre

langues parentes, ainsi que des projets européens pionniers qui ont posé les bases méthodologiques pour exploiter les proximités linguistiques entre langues voisines (Blanche-Benveniste, 1997; Galisson, 1980; Meißner & Klein, 2004). Les activités pédagogiques issues de ces approches favorisent l'émergence de stratégies d'apprentissage actives: les élèves sont amenés à mobiliser d'autres langues qu'ils connaissent, à explorer les ressemblances ou les différences entre celles-ci et à prendre conscience des ressources linguistiques déjà acquises. Cette activation du savoir linguistique antérieur permet un apprentissage plus rapide, plus efficace, voire plus conscient des langues cibles, s'inscrivant pleinement dans la logique de valorisation des répertoires plurilingues (Babušytė & Daunorienė, 2021). Dans la mise en œuvre du plurilinguisme en classe de langue étrangère, les enseignants jouent un rôle clé. Il est donc essentiel d'examiner leurs représentations, attitudes et expériences à l'égard des approches didactiques du plurilinguisme.

Des études récentes montrent que les représentations des enseignants influencent fortement la manière dont ces approches se traduisent en pratiques pédagogiques. Par exemple, Bredthauer et Engfer (2018) synthétisent les résultats de douze études empiriques menées en Allemagne, Autriche et Suisse sur la didactique du plurilinguisme, offrant un panorama clair des attitudes des enseignants vis-à-vis du plurilinguisme et de la mise en œuvre d'approches plurilingues. L'étude de Haukås (2015) interroge douze enseignants de L3 en Norvège sur leurs représentations du plurilinguisme et de l'apprentissage des langues tertiaires, révélant une diversité d'attitudes. Heyder et Schädlich (2014) examinent les attitudes de 297 enseignants en Basse-Saxe concernant le plurilinguisme et la pluralité culturelle. D'autres recherches, telles que Candelier et Castellotti (2013), montrent que, si les discours éducatifs valorisent les approches plurielles et la prise en compte des langues des élèves, cette reconnaissance demeure souvent peu opérationnelle faute de formation spécifique ou de dispositifs institutionnalisés. Moore et Gajo (2009) soulignent l'intérêt didactique et identitaire de la mobilisation des répertoires plurilingues des apprenants, tout en mettant en évidence la dépendance de ces pratiques aux représentations et aux contextes d'enseignement. Enfin, Cenoz et Gorter (2015) observent que l'intégration de stratégies d'intercompréhension et de comparaison interlinguistique en FLE reste inégale, oscillant entre exploitation

consciente et mise à l'écart liée à la crainte de détourner l'attention des objectifs linguistiques ciblés. À ce jour, aucune étude empirique n'a été menée en Lituanie sur les représentations des enseignants concernant les approches didactiques du plurilinguisme dans l'enseignement de l'allemand et du français. C'est dans ce contexte que s'inscrit la présente recherche, qui vise à combler cette lacune.

### **Notre Enquête**

L'objectif de l'enquête menée a été d'analyser les attitudes et expériences des enseignants interrogés concernant la promotion du plurilinguisme soit du pluriculturalisme en classe de français ou d'allemand. L'idée de cette étude s'inspire des travaux de Heyder et Schädlich (2014). Elle a visé, d'une part, à explorer les représentations des enseignants concernant la réflexion sur les langues, la comparaison linguistique, le transfert interlinguistique ainsi que certaines approches didactiques du plurilinguisme. D'autre part, elle a examiné les expériences pratiques des répondants dans l'utilisation de ces démarches et méthodes en classe pour développer les compétences plurilingues et pluriculturelles des élèves. Deux hypothèses ont été formulées et testées dans le cadre de cette étude: 1) les enseignants ont une attitude positive vis-à-vis des approches didactiques du plurilinguisme; 2) ils ont une expérience concrète avec des démarches pédagogiques permettant la mise en œuvre de ces approches.

L'enquête a été réalisée au moyen d'un questionnaire en ligne, conçu sur la plateforme *manoapklausas.lt*, qui garantit l'anonymat des réponses et la génération automatique des résultats. Le lien vers ce questionnaire a été diffusé entre 2023 et 2025 auprès des membres des associations lituaniennes d'enseignants d'allemand (*Lietuvos vokiečių kalbos mokytojų asociacija* — LDV) et de français (*Lietuvos prancūzų kalbos mokytojų asociacija* — ALPF). Comme les participants appartenaient à ces deux associations, cela a assuré l'inclusion des enseignants de ces deux langues. En l'absence de tirage aléatoire et en raison de la forte représentation de répondants issus de la région de Vilnius, les résultats ne peuvent être considérés comme représentatifs de l'ensemble des enseignants de langues étrangères en Lituanie. Il s'agit donc d'un échantillon de convenance, et aucune comparaison

statistique entre groupes n'a encore été réalisée. Les données seront complétées par une collecte future afin d'atteindre un plus grand nombre de répondants et permettre des analyses plus robustes. Le questionnaire utilisé dans cette étude est un instrument à visée exploratoire, élaboré par les auteurs à partir de la littérature scientifique consacrée à la didactique du plurilinguisme et aux approches plurilingues en enseignement des langues étrangères (CECRL, CARAP, travaux récents sur les représentations et pratiques enseignantes), notamment, il s'appuie sur les travaux de Heyder et Schädlich (2014) ainsi que sur les recommandations méthodologiques de Dörnyei (2007). Certaines formulations et catégories d'analyse s'inspirent de questionnaires existants, mais l'outil a été conçu spécifiquement pour le contexte lituanien et les objectifs de la présente recherche. Ces références ont guidé la formulation des questions factuelles et attitudinales, ainsi que la structure thématique.

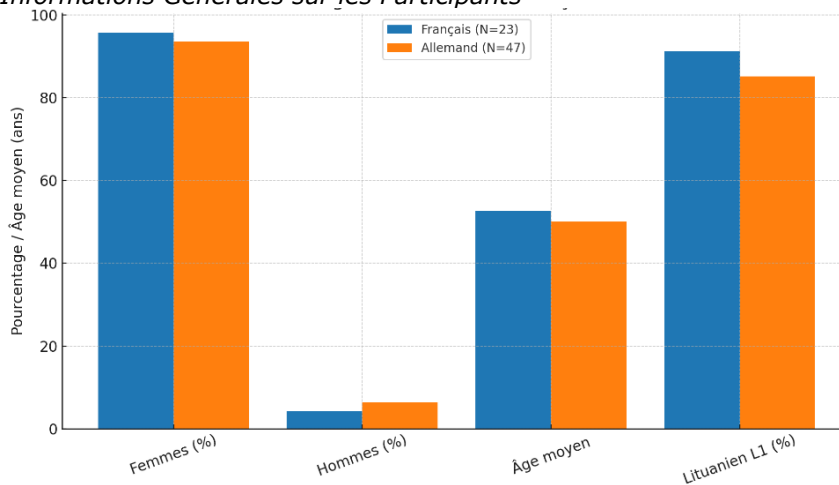
Le processus de conception a inclus la traduction et l'adaptation des items afin de garantir la clarté linguistique et la pertinence culturelle pour les répondants, contribuant ainsi à la validité de contenu et à la fiabilité méthodologique de l'instrument. Conformément aux recommandations de Dörnyei (2007, p. 102), deux types de questions ont été intégrés: 1) questions factuelles portant sur les pratiques pédagogiques des enseignants, par exemple: « Vos groupes d'apprentissage sont-ils pluriculturels ou monoculturels? », « Quelles sont les langues d'origine, familiales ou de l'environnement des élèves? », etc.; 2) questions attitudinales: visant à évaluer les représentations des répondants, par exemple: « Le bagage linguistique des élèves ou leur plurilinguisme individuel ne joue en principe aucun rôle dans l'enseignement des langues étrangères? », « Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec l'affirmation suivante: 'Le traitement des ressemblances ou des différences entre langues est source de confusion pour les élèves et provoque des interférences nuisibles à l'apprentissage'? », etc. La plupart des questions autorisaient des réponses multiples, proposées selon des échelles à quatre niveaux: « tout à fait d'accord », « plutôt d'accord », « plutôt pas d'accord », « pas du tout d'accord » ou « très favorable à l'apprentissage », « plutôt favorable », « plutôt défavorable », « pas du tout favorable ». La participation à l'enquête était volontaire et fondée sur le consentement éclairé

des participants. Les enseignants ont été informés des objectifs de la recherche et du caractère anonyme de la collecte des données. Aucune information permettant l'identification des participants ou des établissements n'a été recueillie, et les données ont été traitées de manière strictement confidentielle.

Les analyses reposent principalement sur des statistiques descriptives (fréquences et pourcentages). Les réponses incomplètes ou incohérentes ont été exclues de l'analyse finale. Étant donné la taille limitée de l'échantillon et son caractère de convenance, aucune analyse statistique inférentielle n'a été menée à ce stade ; les comparaisons entre groupes sont présentées à titre descriptif. L'échantillon ne peut pas être considéré comme représentatif car au total, 70 enseignants ont répondu à l'enquête, dont 66 femmes et 4 hommes (cf. Figure 1), alors que les associations LDV et ALPF comptaient plus de 250 membres en 2025 - 133 d'allemand et 120 de français. Une partie des résultats a été présentée lors du Congrès des germanistes des pays nordiques et baltes, tenu du 12 au 14 juin 2024 à l'Université de Vilnius, dans le cadre de la communication de Diana Babušytė intitulée: *Plurilingualität und Plurikulturalität im schulischen Fremdsprachenunterricht: Ergebnisse einer Umfrage unter DaF-Lehrkräften im Baltikum*. L'âge moyen des répondants, d'environ 50 ans (ibidem), indique qu'il s'agit principalement d'enseignants expérimentés:

**Figure 1**

*Informations Générales sur les Participants*

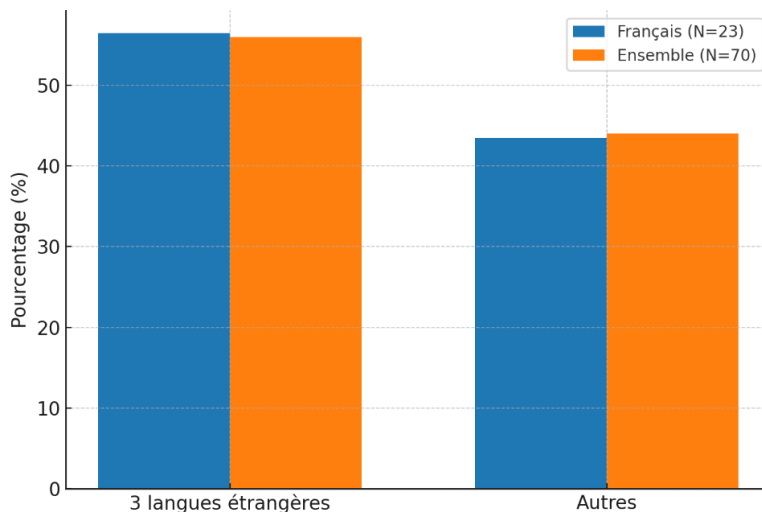


Une sous-analyse distincte a été menée auprès des 23 enseignants de français ayant répondu séparément via un questionnaire équivalent. Leur profil général correspond à la tendance globale: 22 femmes et 1 homme, avec un âge moyen légèrement supérieur (52.7 ans). Ces enseignants de français se caractérisent aussi par une grande expérience professionnelle: près de la moitié (43.5%) enseignent le FLE depuis plus de 30 ans. La majorité des enseignants (n=61) a indiqué le lituanien comme langue maternelle (*ibidem*), cinq ont déclaré le russe, six le polonais. Quelques cas isolés ont mentionné d'autres langues maternelles, telles que l'allemand, l'ukrainien et le biélorusse. Les résultats de l'enquête ont également révélé que 8.5% des répondants (n=6) étaient bilingues dès l'enfance.

Concernant les langues étrangères maîtrisées, 56.5% des enseignant(e)s de français déclarent parler trois langues étrangères, ce qui est comparable aux données du groupe complet (cf. Figure 2). Chez les enseignant(e)s de français, ce taux atteint 91.3%, les autres ayant le russe ou le polonais comme L1 (*ibidem*).

## Figure 2

Répartition Linguistique des Enseignants



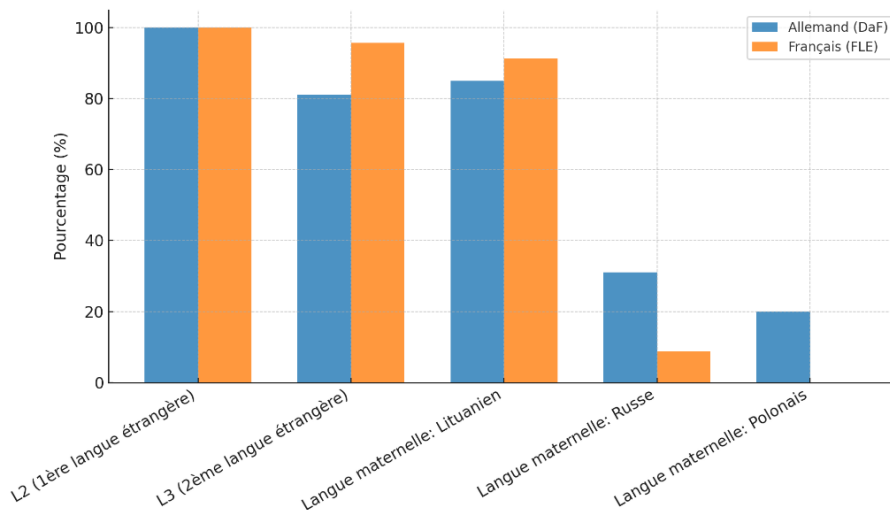
Parmi ces dernier(e)s, 47.8% des enseignants de français ont appris le français comme première langue étrangère (L2), tandis que pour 52.2%,

c'était le russe (*ibidem*). Ces chiffres sont proches de ceux observés dans l'ensemble de l'échantillon (50% de L2 en allemand). Tous les répondant(e)s disposent également de compétences dans d'autres langues: chez les professeurs de français et d'allemand, les langues les plus souvent citées sont l'anglais, le russe, l'italien, l'espagnol et le polonais. D'autres langues, comme le suédois, le latin, l'italien, le japonais ou encore le yiddish, n'ont été mentionnées qu'une seule fois.

Selon les enseignants, leurs élèves disposent en général de répertoires linguistiques riches et parlent plus de deux langues étrangères. Dans les classes d'allemand, 81% des répondants ont indiqué que l'allemand est acquis comme deuxième langue étrangère (L3), après l'anglais, qui domine en tant que première langue étrangère (L2). Les langues d'origine, familiales ou environnantes les plus souvent mentionnées sont le lituanien (85%), le russe (31%) et le polonais (20%), auxquelles s'ajoutent, plus rarement, le biélorusse, l'ukrainien, l'anglais, et exceptionnellement le twi ou l'allemand. Du côté des classes de français, la grande majorité des élèves (95.7%) apprennent le français comme deuxième langue étrangère (L3), après l'anglais comme L2. Leurs langues d'origine ou d'environnement sont très homogènes: 91.3% des élèves ont le lituanien comme langue maternelle et 8.7% le russe (cf. Figure 3).

**Figure 3**

*Répartition Linguistique des Elèves*

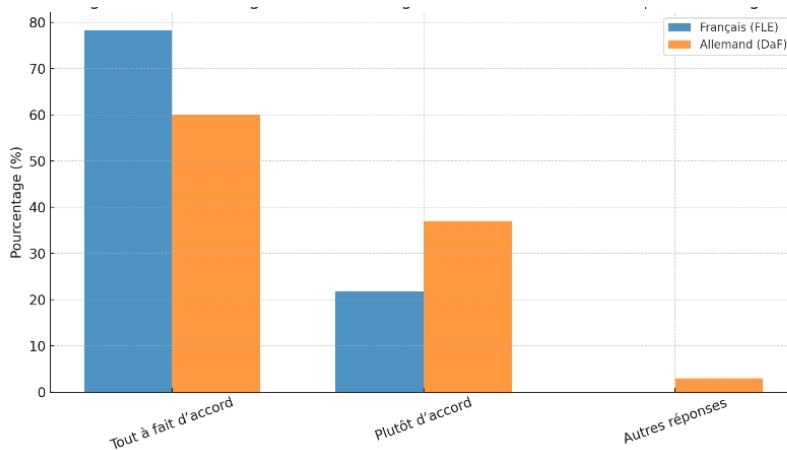


Ces résultats mettent ainsi en évidence des profils plurilingues différents: dans l'enseignement de l'allemand, les répertoires sont plus diversifiés et incluent plusieurs langues d'héritage, tandis que dans l'enseignement du français, la combinaison lituanien-anglais-français prédomine largement.

Par la suite, les résultats sur la réflexion linguistique, la comparaison des langues et le transfert linguistique sont présentés du point de vue des enseignants. À l'énoncé « L'enseignement des langues étrangères doit susciter chez les élèves un intérêt pour les langues et les cultures », l'adhésion est quasi unanime (cf. Figure 4).

**Figure 4**

*Intérêt Pour les Langues et Cultures (1)*



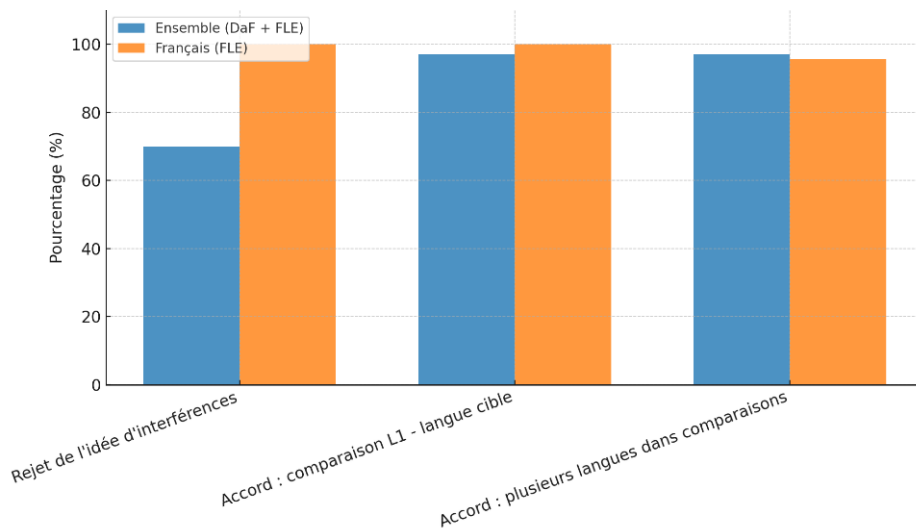
Dans les classes de français, 100% des enseignants interrogés se disent d'accord avec cette affirmation, dont 78.3% « tout à fait d'accord » et 21.7% «plutôt d'accord». Cette unanimité se retrouve également chez les enseignants d'allemand, où 97% des répondants déclarent partager cette conviction. Cependant, les réponses divergent dès lors qu'il s'agit de déterminer le rôle de la langue cible dans l'enseignement. Du côté des professeurs de français, une minorité (34.8%) estime que seule la langue cible devrait constituer le point de référence du cours, alors que la majorité (60.8%) rejette cette approche exclusive et privilégie l'ouverture à d'autres langues.

Dans les classes d'allemand, la tendance est plus partagée: 43% des enseignants adhèrent à une orientation monolingue, tandis que 57% privilégient une démarche plurilingue (*ibidem*). Ces résultats montrent que si tous les enseignants considèrent la sensibilisation aux langues et aux cultures comme un objectif essentiel, l'intégration concrète du plurilinguisme en classe varie sensiblement entre le français et l'allemand, reflétant des traditions pédagogiques et des contextes scolaires différents.

Nous nous sommes ainsi intéressés aux raisons potentielles du rejet des approches orientées vers le multilinguisme. L'une des hypothèses était que la prise en compte des similitudes ou différences entre plusieurs langues pourrait déstabiliser les élèves et provoquer des interférences nuisibles à l'apprentissage. Cette crainte n'a pas été confirmée: dans l'échantillon global, plus de deux tiers des répondants ont répondu « plutôt pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » à cette affirmation, montrant ainsi une attitude généralement favorable aux démarches comparatives. Chez les enseignants de français, ce rejet de la crainte est encore plus net: 100% d'entre eux approuvent explicitement l'idée de comparer la langue cible avec les langues d'origine des élèves, dont 52.2% tout à fait d'accord et 47.8% plutôt d'accord (cf. Figure 5).

**Figure 5**

*Intérêt Pour les Langues et Cultures (2)*



Par ailleurs, 95.6% (*ibidem*) considèrent qu'il est pertinent d'intégrer plusieurs langues dans les comparaisons, confirmant que les pratiques plurilingues sont perçues comme un levier pédagogique et non comme un obstacle.

Dans une autre partie du questionnaire, les attitudes déclarées ont été mises en relation avec les expériences pédagogiques concrètes des enseignants. Plusieurs méthodes représentatives issues de la littérature et des manuels ont été intégrées comme exemples d'approches plurilingues: travail grammatical et lexical multilingue, projets ou manifestations autour des langues et des cultures, réalisation de portraits linguistiques et de biographies langagières, ainsi que lecture comparée et interprétation de textes en différentes langues. Les enseignants devaient d'abord juger le potentiel d'apprentissage de ces démarches, puis indiquer dans quelle mesure ils les avaient effectivement mises en pratique. Les résultats révèlent une tendance générale très positive. Dans l'échantillon global ( $N = 70$ ; enseignants d'allemand:  $n = 47$ ; enseignants de français:  $n = 23$ ), l'ensemble des procédures proposées est perçu comme favorable à l'apprentissage. Les méthodes jugées les plus efficaces sont le travail grammatical et lexical plurilingue, approuvées par plus de 90% des répondants (cf. Tableau 1).

L'organisation de projets ou de journées autour des langues et des cultures recueille également un fort taux d'adhésion — 93% (*ibidem*). Chez les enseignants de français, cette évaluation positive est confirmée, bien qu'elle apparaisse parfois plus nuancée selon les: 60.9% considèrent le travail grammatical plurilingue comme très favorable à l'apprentissage, 65.2% pour le travail lexical plurilingue et 82.6% pour les projets liés aux langues et aux cultures. En revanche, l'adhésion est unanime concernant les comparaisons entre la langue cible et les langues d'origine ou de l'environnement des élèves: 100% des enseignants de français s'y déclarent favorables (dont 52.2% «tout à fait d'accord» et 47.8% «plutôt d'accord»). De même, 95.6% estiment pertinent d'intégrer plusieurs langues dans les comparaisons, un résultat proche de celui observé pour l'ensemble des répondants (97%). Une divergence apparaît toutefois quant à la nécessité pour les enseignants de maîtriser eux-mêmes les langues de comparaison: cette opinion est partagée

par 91.3% des enseignants de français, contre un peu plus de 70% dans l'échantillon global (*ibidem*).

**Tableau 1**

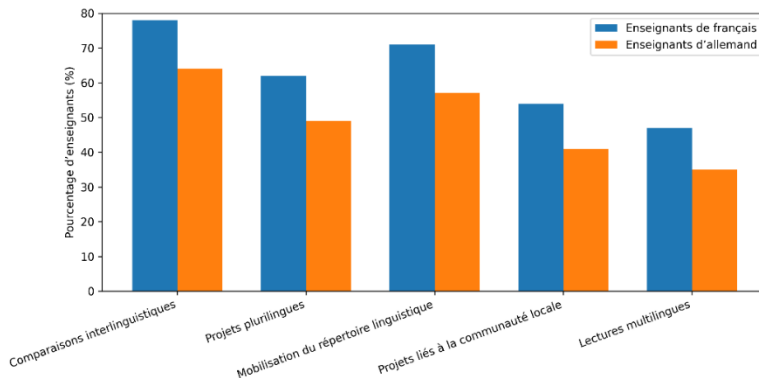
*Évaluation des Méthodes Plurilingues (Potentiel d'apprentissage)*

Méthode	Échantillon global (%)	Enseignants de français (%)	Enseignants d'allemand (%)
Travail grammatical plurilingue	>90	60,9 (très favorable)	~95
Travail lexical plurilingue	>90	65,2 (très favorable)	~94
Projets / journées autour des langues	93	82,6 (très favorable)	~90
Comparaisons langue cible / langues élèves	97	100	~95
Comparaisons impliquant plusieurs langues	97	95,6	~96
Langues de comparaison maîtrisées par l'enseignant	~70	91,3	~65

La figure suivante classe les différentes méthodes selon leur fréquence d'utilisation déclarée (cf. Figure 6).

**Figure 6**

*Evaluation des Méthodes Plurilingues*



Ces résultats confirment et nuancent les tendances observées à l'échelle globale. Les enseignants de français se distinguent par un engagement élevé dans les approches plurilingues, tant au niveau des attitudes que des pratiques effectives. Ainsi, près de 78% déclarent recourir régulièrement à des comparaisons interlinguistiques en classe, contre 64% pour l'ensemble du groupe (*ibidem*). L'usage de projets plurilingues (lectures multilingues, théâtre, ateliers interculturels) est mentionné par 62% des enseignants de français, contre 49% chez les enseignants d'allemand (*ibidem*). De même, 71% indiquent encourager spontanément les élèves à mobiliser leurs répertoires linguistiques, alors que cette proportion s'élève à 57% dans l'échantillon global.

L'analyse détaillée des pratiques montre toutefois des disparités importantes selon les méthodes. Les portraits et biographies linguistiques ainsi que la lecture et l'interprétation de textes en plusieurs langues figurent parmi les démarches les moins fréquemment mises en œuvre, malgré leur forte valeur perçue sur le plan de l'apprentissage (cf. Tableau 2).

**Tableau 2**

*Fréquence d'utilisation des Méthodes Plurilingues*

Méthode	Echantillon global (%)	Enseignants de français (%)	Enseignants d'allemand (%)
Comparaisons interlinguistiques régulières	64	78	~58
Projets plurilingues (lectures, théâtre, ateliers)	49	62	49
Mobilisation spontanée des répertoires des élèves	57	71	~52
Portraits / biographies linguistiques	<30	<35	<30
Lecture et interprétation de textes multilingues	<35	~40	<30

Ces écarts sont observables dans les deux groupes, avec toutefois une particularité: les enseignants de français déclarent plus souvent avoir expérimenté la lecture et la mise en scène de textes multilingues, tandis que les enseignants d'allemand rapportent davantage d'expériences liées au travail lexical plurilingue et aux projets linguistiques.

En conclusion, l'analyse croisée des deux ensembles de données (enseignants de français vs. ensemble des enseignants de français et d'allemand) montre une cohérence forte des représentations et des pratiques, mais aussi des nuances intéressantes liées aux trajectoires individuelles et aux configurations d'enseignement. Les enseignants de français se distinguent par une adoption plus systématique des approches plurilingues, portée à la fois par leurs convictions didactiques et par une sensibilité accrue aux enjeux interculturels. Cette orientation se traduit non seulement par des activités concrètes en classe, mais aussi par une attitude proactive qui cherche à donner une valeur éducative à la diversité linguistique, même dans des contextes scolaires peu diversifiés. Elle révèle également que les choix pédagogiques sont façonnés par l'expérience personnelle des enseignants, leurs parcours de formation et leur perception du rôle des langues dans le développement identitaire des élèves. En ce sens, le plurilinguisme apparaît à la fois comme une ressource et comme un horizon, stimulant une réflexion didactique continue sur les finalités de l'enseignement des langues étrangères. Ce constat ouvre la voie à une reconnaissance accrue du rôle des enseignants comme acteurs essentiels de la mise en œuvre des politiques éducatives européennes en faveur du plurilinguisme.

### **Résumé et Perspectives**

La présente étude s'est attachée à analyser les attitudes ainsi que les expériences pédagogiques des enseignants de français et d'allemand langue étrangère en Lituanie à l'égard de la promotion des compétences plurilingues et pluriculturelles en contexte scolaire. L'analyse des données recueillies montre que la première hypothèse, selon laquelle les enseignants adoptent une attitude globalement positive envers les approches didactiques du plurilinguisme, est pleinement confirmée. L'ensemble des démarches

proposées dans le questionnaire est perçu comme favorable à l'apprentissage; les procédures fondées sur la comparaison des langues — telles que le travail lexical et grammatical plurilingue ou les projets liés à certaines langues ou familles de langues — font l'objet d'une évaluation particulièrement positive. Les résultats indiquent également que le plurilinguisme individuel des élèves et des enseignants se limite le plus souvent à des langues proches. Ce constat permet d'expliquer pourquoi les comparaisons linguistiques mises en œuvre en classe concernent prioritairement les langues d'origine, de l'environnement immédiat ou celles que les enseignants maîtrisent activement. Les approches plurilingues apparaissent ainsi bien présentes dans les pratiques pédagogiques déclarées, même si leur fréquence d'utilisation et leur degré de systématisation demeurent variables selon les méthodes.

La seconde hypothèse, postulant que les enseignants disposent d'une expérience dans la mise en œuvre des approches plurilingues, est également confirmée. La majorité des répondants déclare intégrer ce type de démarches dans son enseignement ; toutefois, les données révèlent une expérience plus limitée pour certains dispositifs spécifiques. L'analyse croisée des attitudes ou des pratiques ne met pas en évidence de contradictions majeures entre ces deux dimensions, mais fait apparaître des écarts significatifs pour deux procédures en particulier: la réalisation de portraits et de biographies linguistiques, permettant aux élèves de réfléchir à leurs répertoires linguistiques, ainsi que la lecture, la comparaison ou la mise en scène de textes en plusieurs versions linguistiques. Bien que ces démarches soient perçues comme très favorables à l'apprentissage, elles restent encore rarement mises en œuvre, ce qui souligne la nécessité d'identifier plus précisément les freins pédagogiques, institutionnels ou formatifs à leur appropriation.

Les résultats de notre étude doivent toutefois être interprétés à la lumière de certaines limites méthodologiques. L'échantillon, de type convenance et majoritairement composé d'enseignants exerçant dans un contexte urbain, ne peut être considéré comme représentatif de l'ensemble des enseignants de langues étrangères en Lituanie. Les conclusions visent donc moins une généralisation statistique qu'une compréhension approfondie des tendances observées dans un contexte donné. Dans cette perspective, les données issues du questionnaire gagneraient à être complétées par des

recherches qualitatives, notamment à travers des questions ouvertes, des entretiens ou des dispositifs d'observation, afin d'éclairer plus finement les logiques sous-jacentes aux pratiques déclarées. Par ailleurs, le développement de projets de recherche accompagnant les pratiques scolaires, centrés sur la conception, l'expérimentation et l'analyse de scénarios didactiques concrets, permettrait de mieux ancrer les notions de plurilinguisme et de pluriculturalité dans la pratique enseignante, conformément aux orientations du CECRL, et de constituer une base empirique plus solide pour en évaluer l'efficacité. Il convient néanmoins de préciser que l'intégration d'un volet pratique destiné à la formation initiale ou continue des enseignants ne relevait pas des objectifs de cette étude, laquelle se concentrait exclusivement sur l'analyse des représentations et des expériences déclarées.

Enfin, dans un contexte comme celui de la Lituanie, où les langues étrangères jouent un rôle stratégique pour l'ouverture culturelle et professionnelle, le nombre encore limité de recherches empiriques consacrées à la didactique du plurilinguisme restreint la visibilité des pratiques innovantes et la diffusion de modèles inspirants. Le développement d'études longitudinales, combinant approches quantitatives et qualitatives, contribuerait non seulement à améliorer la qualité de l'enseignement du français et de l'allemand, mais aussi à enrichir la réflexion européenne sur l'éducation langagière, en montrant comment des contextes dits périphériques peuvent devenir de véritables laboratoires d'innovation pédagogique.

### **Références bibliographiques**

- Babušytė, D., & Daunorienė, J. (2021). Individuelle Mehrsprachigkeit von Studierenden und ihr Einsatz beim Deutschlernen: Pilotstudie an der Philologischen Fakultät der Universität Vilnius. *Verbum*, 12.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2021). *Plurilinguisme et enseignement des langues: Concepts, dispositifs, perspectives*. De Boeck.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Grammaire comparée des langues romanes et compréhension interlinguistique*. Didier.

- Bredthauer, K., & Engfer, R. (2018). Teachers' attitudes towards multilingual approaches in language education: A narrative review. *Language and Education, 32*(5), 411–430.
- Calafato, R. (2022). Multilingual pedagogies in first versus foreign language contexts: A cross-country study of language teachers. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 60*(2), 249–273.
- Candelier, M., & Castellotti, V. (2013). Les langues dans l'école et les représentations des enseignants: de la valorisation des approches plurielles à leur mise en œuvre. *Revue française de linguistique appliquée, 18*(2), 21–40.
- CARAP / REPA. (2009). *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Conseil de l'Europe.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2021). *Translanguaging in education: A framework for research and practice*. Cambridge University Press.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (2020). *Cadre européen commun de référence pour les langues - Volume complémentaire*. Conseil de l'Europe. <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/plurilingualism-and-pluriculturalism>
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et didactique des langues*. Conseil de l'Europe.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2015). *Multilingual education: Between language learning and translanguaging*. Cambridge University Press.
- Fäcke, C. (2021). Plurikulturelle Kompetenz im schulischen Fremdsprachenunterricht. In K. Vogt, & J. Quetz (dir.), *Der neue Begleitband zum GER* (pp. 59–76). Peter Lang.
- Haukås, Å. (2015). Teachers' perceptions of tertiary language learning in Norwegian primary schools. *Nordic Journal of Modern Language Education, 2*(1), 15–34.
- Heyder, M., & Schädlich, J. (2014). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Fremdsprachenunterricht: Einstellungen von Lehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 25*(3), 179–202.

- Krumm, H.-J. (2001). *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht: Didaktische Konzepte und Praxis*. Stauffenburg.
- Léger, D. (2021). Pluralisme linguistique et pratiques enseignantes: une recherche en éducation plurilingue. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 26(2), 23–42.
- Lussier, D., & Lapkin, S. (2022). *Enseigner en contexte plurilingue: Pratiques réflexives pour l'apprentissage des langues*. Didier.
- Meißner, F., & Klein, A. (2004). *EuroComprehension: Méthodes et stratégies pour l'enseignement des langues apparentées*. Narr.
- Melo-Pfeifer, S., & Ollivier, M. (2025). *Assessment of plurilingual competence: Empirical approaches and educational implications*. Routledge.
- Moore, D., & Gajo, L. (2009). Plurilingualism as a didactic and identity resource: Theory and classroom practice. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 123–138.
- Piccardo, E. (2019). Plurilingualism as an overarching, holistic concept. *Cahiers de l'ILOB / OLBI Working Papers*, 10, 183–204.
- Piccardo, E. (2019). *Plurilingual and intercultural education in Europe: From theory to practice*. Multilingual Matters.
- Pižorn, K., & Retelj, M. (2024). Plurilingual education and translanguaging practices in multilingual classrooms. *Frontiers in Communication*, 9, <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fcomm.2025.1498940/full>
- Portfolio européen des langues. (2020). *Matériaux et outils pour le développement du plurilinguisme et de la compétence interculturelle*. Conseil de l'Europe. <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/european-language-portfolio>
- Sabaliauskienė, R. & Cortes Gañá, R. C. (2024). Dynamics of Language Teaching at the Institute of Foreign Languages of Vytautas Magnus University: Challenges and Perspectives. *Sustainable Multilingualism*, 24(1), 174–203. DOI: <https://doi.org/10.2478/sm-2024-0007>
- Studer, B. (2020). *Plurilingualism and teaching: Practical applications of CEFR descriptors in classroom assessment*. Peter Lang.

**Diana Babušytė**

Vilniaus universitetas, Lietuva

diana.babusyte@flf.vu.lt

**Miroslav Stasilo**

Vilniaus universitetas, Lietuva

miroslav.stasilo@flf.vu.lt

**DAUGIAKALBYSTĖS DIDAKTIKA MOKYKLOJE MOKANT  
UŽSIENIO KALBŲ: LIETUVOS VOKIEČIŲ IR PRANCŪZŲ KALBŲ  
MOKYTOJŲ NUOSTATOS IR PATIRTYS**

**Anotacija.** Nuo 2020 m. paskelbus atnaujintą *Europos bendrųjų kalbų metmenų* (EBKM) priedą, daugiakalbės ir daugiakultūrės kompetencijos pripažįstamos esminiais užsienio kalbų komunikacinio veiksmingumo aspektais. Todėl jų ugdymas vis dažniau tampa svarbiu metodinių ir didaktinių užsienio kalbų mokymo akcentu. Straipsnyje pristatomi 2023–2025 m. Lietuvoje atlikto tyrimo rezultatai, kuriame dalyvavo vokiečių ir prancūzų kaip užsienio kalbų mokytojai. Surinkti duomenys atskleidžia respondentų nuostatas bei patirtis, susijusias su individualios daugiakalbystės ir daugiakultūriškumo ugdymu bei konkrečių daugiakalbystės metodų taikymu vokiečių ir prancūzų kalbų pamokose. Straipsnis prisideda prie diskusijų apie daugiakalbės ir daugiakultūrės kompetencijos įgyvendinimą mokyklose mokant užsienio kalbų bei jos didaktines implikacijas.

**Pagrindinės sąvokos:** daugiakalbystė; daugiakalbystės didaktika; daugiakultūriškumas; užsienio kalbų mokymas.

**Diana Babušytė**

Vilnius University, Lithuania  
diana.babusyte@flf.vu.lt

**Miroslav Stasilo**

Vilnius University, Lithuania  
miroslav.stasilo@flf.vu.lt

**MULTILINGUALISM DIDACTICS IN SCHOOL-BASED FOREIGN LANGUAGE TEACHING: ATTITUDES AND EXPERIENCES OF LITHUANIAN TEACHERS OF GERMAN AND FRENCH AS FOREIGN LANGUAGES**

**Abstract.** Since the publication of the *Companion Volume to the Common European Framework of Reference for Languages* (2020), plurilingual and pluricultural competences have been recognized as central elements of communicative foreign language proficiency. Their promotion is therefore increasingly becoming a focal point of methodological and didactic approaches in foreign language teaching. This article presents the results of a study conducted between 2023 and 2025 among German and French as foreign language teachers in Lithuanian schools. The collected data reflect respondents' attitudes and experiences regarding the promotion of individual plurilingualism and pluricultural awareness, as well as their use of specific multilingual teaching practices in German and French classes. This contribution adds to the ongoing discourse on the implementation of plurilingual and pluricultural competences and their didactic implications in school-based foreign language education.

**Keywords:** didactics of multilingualism; foreign language education; plurilingualism; pluriculturalism.