

Plurilinguisme : ressource pour l'École?

Organisée à l'INRP par le Centre Alain-Savary et le laboratoire ICAR, une journée d'étude a rassemblé le 4 mai 2010 des chercheurs, des représentants de l'institution et des professionnels de l'éducation autour de questions liées au plurilinguisme à l'école. L'objectif principal de cette journée était de questionner le traitement par l'École de la diversité linguistique et du plurilinguisme, en particulier dans les contextes relevant de l'éducation prioritaire.

Être et devenir plurilingue à l'École

Marie-Odile Maire-Sandoz, Centre Alain-Savary
Patricia Lambert, laboratoire ICAR

Il y a deux ans, le Centre Alain-Savary et le laboratoire ICAR¹ ont entrepris à l'INRP, en collaboration avec le laboratoire Lidilem², une série d'activités visant à structurer des dynamiques de recherche et de formation autour d'un thème porteur d'enjeux aussi nécessaires que délicats à traiter dans le champ de l'éducation, celui de la diversité langagière et du plurilinguisme.

Cette thématique renvoie en effet au moins à deux grands ensembles de questionnements emblématiques de changements contemporains et de nouveaux défis qui se posent dans le domaine de l'éducation langagière : comment assurer à tous les élèves la construction d'une compétence plurilingue, présentée aujourd'hui comme un objectif à poursuivre par les institutions scolaires européennes ?

Et dans ce nouveau contexte, comment repenser la prise en compte de la diversité linguistique « déjà là » dans l'environnement et les répertoires de très nombreux élèves (ceux des contextes créolophones, ou ceux vivant au contact de langues de migration pour ne prendre que ces deux exemples) ?

Les enjeux d'une telle transition sont multiples et de grande portée pour l'ensemble des élèves et des enseignants. La journée d'étude du 4 mai dernier a contribué à la diffusion et à la mise en débat de travaux qui, depuis près de trente ans, explorent le plurilinguisme et les conditions de sa construction didactique. C'est avec plaisir que nous vous livrons quelques fragments du dialogue qui a pu s'instaurer sur le fond. ■

1. « Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations, UMR-5191 CNRS/université Lumière-Lyon 2/ENS de Lyon/INRP »

2. Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles, université Stendhal-Grenoble 3



Francis Goullier, Bruno Levallois, Diana-Lee Simon, Daniel Frandji et Daniel Coste à la tribune



Daniel Coste,
Professeur émérite à l'ENS,
expert auprès du Conseil
de l'Europe, division
des politiques linguistiques.

L'éducation plurilingue et interculturelle, un droit et un projet

Comment ces questions se sont-elles ancrées dans les travaux du Conseil de l'Europe ?

Progressivement. Il y a eu, tout d'abord un effet CECRL. L'origine du Cadre européen commun de référence pour les langues répondait à la nécessité d'avoir un instrument international pour les évaluations en langues vivantes, mais aussi de faire un état des lieux de l'apprentissage des langues dans les états membres. En complément, l'un des objectifs était la diversification des langues proposées dans les systèmes scolaires, en réaction à une tendance au tout anglais. C'est dans ce contexte que la notion de *compétence plurilingue* a été introduite. Mais il fallait aussi insister sur les diverses instances de socialisation des élèves : la famille, les groupes de pairs, l'environnement proche, et bien sûr l'école. Le plurilinguisme est donc à situer à l'intérieur d'un ensemble de pluralités : langues, cultures

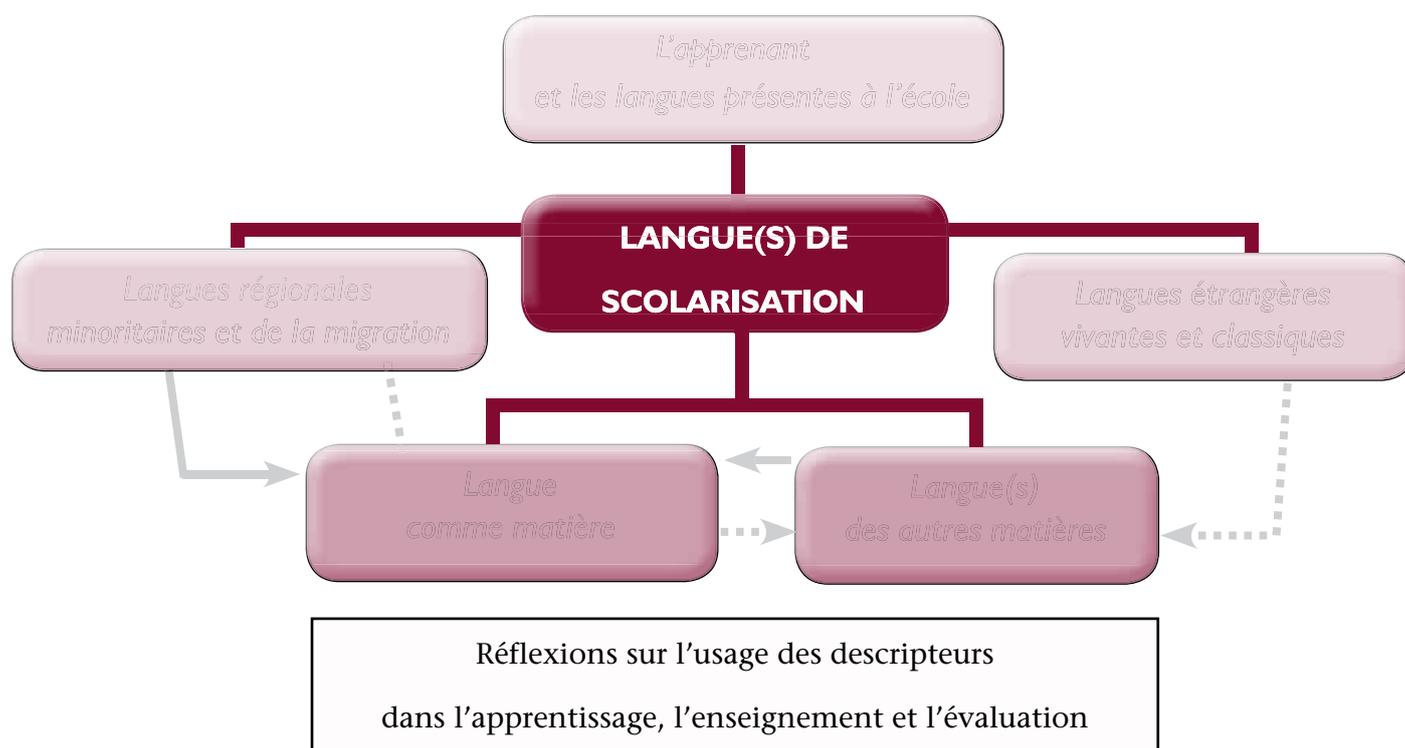
ou identités sont par nature plurielles. Le guide pour l'élaboration des politiques linguistiques et éducatives (2007) pose clairement la compétence plurilingue. Nous avons conçu un schéma (ci-dessous) organisant l'ensemble des manifestations langagières potentiellement présentes dans l'école, et une plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle (2009).

– Le rectangle du haut marque l'entrée dans l'espace scolaire avec ce que les élèves apportent comme langues dans le système éducatif. Tous les répertoires apportés font partie du processus d'éducation. Cela permet, par exemple, de reconnaître que les pratiques langagières dans la cour de récréation d'enfants de la migration font partie de l'ensemble des pratiques de la population scolaire.

– La langue de scolarisation a une position centrale et se subdivise entre langue comme matière, langue comme discipline. Bien sûr, cela concerne aussi la(les) langue(s) d'enseignement d'autres disciplines comme vecteur d'apprentissage.

– Dans une perspective européenne, tout ce qui est langue régionale, minoritaire de la migration apparaît ainsi que les langues et variétés étrangères ou classiques. Les pointillés les relient car il s'agit de tenir compte du fait que dans certains contextes, les langues régionales ou des langues étrangères peuvent très bien être aussi un vecteur de construction de discipline.

Plate-forme européenne de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle



<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_fr.asp>

Dans ce jeu on voit que l'éducation plurilingue est prioritairement une mise en relation des langues des apprenants avec la (ou les) langue(s) de scolarisation. On est alors amené à poser la question du rapport possible entre éducation plurilingue et éducation interculturelle, et à réinterroger les finalités classiques de tout le système éducatif.

Dans la relation entre langue de scolarisation et éducation plurilingue peut-on parler d'obstacles ou d'atouts ?

La question se pose autant au niveau didactique et méthodologique qu'en termes de politique éducative globale. Dans l'espace éducatif européen, on pense trop souvent que l'éducation plurilingue et interculturelle entre en conflit avec les compétences-clés évaluées par Pisa par exemple. Pourtant, les valeurs du Conseil de l'Europe promeuvent le droit à une éducation plurilingue et interculturelle. Dans le contexte français, domine une conception de la langue de scolarisation comme commune, unifiée, homogène, malgré tous les efforts qui ont pu être faits pour insister sur les pluralités existantes. Dans la perspective que je développe, le défi est de faire en sorte que ce qui est en dehors et autour de la langue de scolarisation bénéficie à cette dernière et en même temps faire en sorte que la manière dont la langue de scolarisation est travaillée ouvre sur la pluralité. Il est alors permis de penser le processus de scolarisation comme étant une extension

progressive du répertoire de l'élève. Au-delà, une éducation plurilingue et interculturelle peut constituer un plus, qu'il s'agisse des savoirs à construire, de la construction identitaire, de la citoyenneté européenne, de l'inclusion et de la cohésion sociale.

Mettre l'accent sur ces dimensions contribue à inclure tout le monde dans le processus scolaire ?

Lorsque l'on parle d'éducation plurilingue et interculturelle on ne peut évidemment pas faire l'impasse sur la langue de scolarisation mais on ne peut pas non plus rejeter l'éducation plurilingue et interculturelle au nom des progrès dans la langue de scolarisation pour un certain nombre de publics dits « à risques ». Nous devons faire en sorte que tout cela soit mis en œuvre dans des propositions qui tiennent compte plus particulièrement de ces publics. Le choix fondamental est de refuser leur marginalisation et de les situer dans la cohérence d'ensemble de l'école. Ce sont des publics qui vont sans doute demander plus, qui vont demander autrement, mais qu'il ne s'agit pas d'isoler.

Cela nous amène à la notion de communautés de pratiques. Tout apprenant qui arrive à l'école est déjà membre d'un certain nombre de communautés de pratiques communicationnelles familiales, de pairs, etc. La question est de savoir comment l'école traite l'ensemble. ■



Violaine Bigot et Marie-Thérèse Vasseur mènent une recherche sur le développement de compétences plurilingues et sur l'ouverture à la diversité linguistique dans des classes multiculturelles et multilingues en éducation prioritaire. Elles postulent qu'il existe un lien entre d'une part, les attitudes, les pratiques face à la variation dans la langue et d'autre part, le développement de la compétence plurilingue.

Est-ce qu'on apprend à parler ?

Lorsque des enfants de moyenne et grande sections de maternelle sont interrogés pour évaluer leur représentation de la place qu'occupe le langage dans leurs apprentissages à l'école, ils font référence essentiellement à des activités de lecture et d'écriture, avec une grande diversité de métalangage : alphabet, boucles, cursives, capitales, etc. Les activités de l'oral ne font pas l'objet d'une mise à distance réflexive.

Qu'est-ce que la « variation » ?

Les enfants sont autour de la maîtresse et commentent l'image d'un album : « *Il est allé dormir* » dit A. « *On peut dire aussi il est parti se coucher* » oppose B.!

Au cours d'échanges, C. dit : « *c'est dedans le livre* ». « *C'est dans le livre* » reprend la maîtresse. « *C'est à l'intérieur du livre* » reformule D.!

Retrouvez leur intervention à

<http://cas.inrp.fr/CAS/ressources/plurilinguisme/son/son-m-t-vasseur-et-v-bigot>



Jean-François de Pietro, IRDP
Neuchâtel (Suisse).

L'éducation au plurilinguisme : un obstacle ou un atout pour la langue de scolarisation ?

Où est le problème ?

Les résultats de recherche constatent que l'éducation au plurilinguisme ne peut être que bénéfique. Il apparaît clairement que c'est un atout pour le développement langagier, y compris dans la langue de scolarisation. Mais pourtant, si l'on se réfère aux grandes enquêtes genre PISA et aux statistiques concernant la réussite scolaire, le plurilinguisme est également un obstacle. Alors où est le problème ? Ce n'est pas tant le plurilinguisme que des facteurs sociaux et sociolinguistiques. Effectivement, dans le système scolaire il vaut mieux être bilingue anglais-français que portugais-français, n'est-ce pas ? Ce qui renvoie à un problème d'iniquité du système et d'inégalité entre les élèves. L'enquête Pisa montre par exemple qu'en lecture la variable du lieu de naissance est distinctive et discriminante. De même, à propos de la variable « langues parlées à la maison », on peut lire : « Les élèves qui ne parlent pas la langue de l'école à la maison ont beaucoup plus de risques de se trouver dans le quartile inférieur de performances en lecture. »

Effectivement, si le système scolaire ne considère pas le répertoire plurilingue des élèves et que les compétences inhérentes ne sont ni entretenues, ni développées alors celles-ci se perdent et peuvent même bloquer les enfants dans leurs apprentissages. Gaspillage cognitif ! Si l'école persiste à ne pas prendre en compte les connaissances des élèves, à ne pas relier les enseignements entre eux, alors c'est à l'enfant de le faire isolément. Or, nous le savons, il n'est pas armé pour le faire.

Que faire ?

Comment peut-on renverser la perspective et envisager la question du plurilinguisme en termes d'atouts et non d'obstacles ? Cela est très difficile si un certain nombre de reconnaissances institutionnelles ne sont pas assurées. J. Cummins écrit à ce propos :

« Le défi pour les éducateurs et pour ceux qui définissent la politique est d'inventer une évolution de l'identité nationale où les droits de tous les citoyens, y compris les élèves des écoles, sont respectés, où les ressources culturelles, linguistiques et économiques de la Nation sont utilisées le mieux possible. » En Suisse romande, le discours institutionnel est assez cohérent et fort et pose la nécessité d'aller vers un enseignement plurilingue tout en gardant le principe de réalité que le français est au cœur de la problématique scolaire en tant que langue de scolarisation. Il n'en reste pas moins que les langues de migration ont également leur place. Un texte des ministres de l'Éducation déclare que « tout doit être envisagé dans une complémentarité, dans une perspective intégrée. » Néanmoins, on est très loin de l'évaluation des compétences plurilingues d'un enfant migrant et de la prise en compte de ses compétences dans sa langue première. Alors, si les principes institutionnels sont importants ils ne sont pas suffisants. Il faut aussi des conditions didactiques.

Comment faire ?

Travailler à trois niveaux :

- les *savoir-être*, ce qui signifie changer les attitudes envers le langage et les langues et construire une posture de distanciation. Il va sans dire l'importance de motiver les élèves en éveillant leur curiosité et leur intérêt.

- les *savoir-faire* en favorisant l'activation des capacités d'écoute, d'observation et d'analyse, et cela dans quelque langue que ce soit : en langue(s) de scolarisation comme dans les langues premières des élèves et les autres langues enseignées

- les *savoirs* : derrière les compétences il faut des savoirs qui fournissent la base pour le travail sur les *savoir-faire* et sur les *savoir-être* et qui constituent aussi la base pour l'élaboration d'une culture commune. Puis, il s'agit de considérer la langue de scolarisation comme une notion à construire avec les élèves et non pas comme une notion déjà-là.

Concrètement, pour ce faire, il existe différentes approches qui sont, pour l'essentiel, présentées dans le Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP, voir <<http://carap.ecml.at/>>). Les approches plurielles prennent en compte la pluralité des langues, des codes, des modes de communication et permettent de remplir ces conditions didactiques et donc de travailler sur les savoirs-être, les savoir-faire et les savoirs. Elles mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. Elles s'opposent par là même aux approches

« Celui qui
ne connaît
pas de langues
étrangères
ne connaît pas
la sienne propre,
disait Goethe »

dites singulières dans lesquelles l'objet d'attention, l'objet travaillé, est une langue ou une culture particulière, prise isolément. Ce cadre de référence, en cours d'élaboration sous l'égide du Centre européen pour les langues vivantes (CELV) inclut un nombre important de descripteurs des ressources qui sont constitutives des compétences plurilingues et fournit ainsi aux enseignants des éléments qui les aident à mieux percevoir ce qui est en jeu dans ce qu'ils travaillent. L'équipe de projet actuelle travaille à un « kit » de formation.

Pour faire du plurilinguisme un atout cela implique aussi un autre regard de l'enseignant sur les compétences de ses élèves. En conséquence il faut développer des outils pour l'aider à construire ce nouveau regard. Face à un problème d'apprentissage quel qu'il soit, il faut le former à l'analyser et à voir s'il relève plutôt d'une approche spécifique ou plutôt d'une approche plurielle. Par exemple, pour maîtriser la conjugaison, il n'est guère utile de faire un détour par plusieurs langues, un peu d'exercice, on n'y échappe pas ! En revanche, dans une situation où un élève nouvellement arrivé n'arrive pas à entendre certains sons comme « on » « un », etc., on peut certes essayer de lui dire « écoute bien », mais il risque alors de braquer contre le français... L'idée des approches plurielles est plutôt de proposer un détour par d'autres langues en impliquant tous les élèves pour faire ce travail de décentration qui consiste :

- en termes de savoir-être, à accepter que les sons ne sont pas les mêmes dans toutes les langues (ce qui est un effort considérable);
- en termes de savoir-faire, apprendre à écouter;
- en termes de savoirs, savoir que les univers sonores sont différents. Ce détour par d'autres langues peut être utile pour débloquer une situation, c'est un apport pour l'ensemble des élèves et cela évite un effet de stigmatisation sur l'élève en difficulté.

De même, il est possible d'envisager un traitement plurilingue dans les activités. Pourquoi un enseignant de français, même quand il fait du français, ne prendrait-il pas de temps en temps un document dans une autre langue qu'il est possible d'aborder par l'intercompréhension entre langues voisines, ou en anglais en se basant sur des connaissances intermédiaires ou partielles ? Ensuite, il lui suffit bien sûr de revenir au français. ■

*Retrouvez les conférences
et les débats en intégralité sur*

*<[http://cas.inrp.fr/CAS/ressources/
plurilinguisme](http://cas.inrp.fr/CAS/ressources/plurilinguisme)>*

Luci Nussbaum professeure à l'Universitat Autònoma de Barcelona



« La classe, un espace plurilingue »

La mission de l'école est d'augmenter les compétences langagières de l'élève afin qu'il ait une variété de possibilités d'agir dans le monde et de continuer

à apprendre. Pour cela il est nécessaire de partir des ressources plurielles que possèdent déjà les élèves et qui constituent une sorte d'échafaudage pour les apprentissages nouveaux ; les capacités partielles, les connaissances provisoires, l'utilisation de formes hybrides, l'alternance de langues sont des atouts dans la construction d'autres compétences langagières.

Pour illustrer mon propos, je vais prendre un exemple dans un collège à Barcelone, où le castillan et le catalan sont les deux langues co-officielles, et où les élèves apprennent deux autres langues européennes. Nous sommes dans une classe d'enseignement des sciences qui se déroule en français. Un groupe d'élèves regarde un document vidéo en catalan sur la respiration des plantes. La tâche est de choisir des éléments pertinents pour les transmettre en français à l'ensemble de la classe. Ces jeunes apprennent des contenus scientifiques qui sont présentés dans une langue donnée, mais ils font aussi un travail linguistique situé et significatif (ils traduisent, inventent des mots, alternent les langues, etc.).

Autrement dit, le processus qui aboutit à la présentation orale d'un produit unilingue en langue cible est obtenu à partir d'un traitement plurilingue de l'information. L'idée reçue selon laquelle 'on est monolingue puis on devient plurilingue' serait à reformuler : les élèves ont des compétences plurielles que l'école élargit afin qu'ils puissent agir en mode unilingue quand la situation ou l'activité le demandent.

Le précédent numéro d'XYZep (n° 36) avait consacré un entretien présentant les travaux de Luci Nussbaum et de son équipe. Nous vous invitons à y retourner et à écouter l'intégralité de son intervention sur le site du Centre Alain-Savary.



Francis Goullier

Inspecteur général de langues vivantes.

« Mon propos porte sur l'ensemble du système car pour le domaine qui me concerne, les langues vivantes, on n'avancera pas dans le traitement équitable des enfants en difficulté si on n'avance pas sur l'ensemble du système éducatif en général »

CECRL et éducation plurilingue

Comment le CECRL s'est-il imposé dans le système scolaire français ?

Très rapidement. Le paysage de l'enseignement des langues vivantes n'est plus le même qu'il y a dix ans. Les échelles de compétence (A1, A2...) ont immédiatement été saisies par le pouvoir politique pour diagnostiquer le niveau de compétences de nos élèves et pouvoir fixer des objectifs identifiables, langue par langue, pour augmenter les compétences et par là même l'efficacité de l'enseignement des langues vivantes. À un autre niveau, juxtaposé au discours politique, il y a eu un discours pédagogique. Le cadre de référence donnait aussi des réponses aux besoins des élèves en permettant de les réconcilier avec leur capacité individuelle à apprendre des langues et, par l'approche actionnelle, en redonnant du sens à ces apprentissages. Il y a eu des progrès notoires au niveau des pratiques pédagogiques qui permettent dorénavant d'acquérir des compétences et des savoirs.

Le CECRL a-t-il été un frein ou un levier pour l'éducation plurilingue ?

Le CECRL est très riche de composantes, qui peuvent être perçues, version optimiste, comme complémentaires. En France, il a été sans doute trop rapidement adopté par l'enseignement des langues vivantes sans que tous les éléments aient été réfléchis. Nous en avons livré aux enseignants une grille de lecture un peu réductrice. Le CECRL, ce n'est pas seulement l'approche actionnelle, ce n'est pas seulement l'évaluation positive. Nous avons abandonné en bord du chemin une des composantes essentielles à développer : la compétence plurilingue.

Par exemple, si on se limite à la mesure du niveau de compétence par activité langagière, on ne peut rendre compte du répertoire plurilingue individuel, qui est composé de compétences et de connaissances dans plusieurs langues et cultures, qui interagissent pour faire face à des situations de communication diverses. De même, la médiation est une activité langagière essentielle dans l'usage social de la compétence plurilingue. Or, aucun outil ne nous permet de développer des compétences liées à cette activité. En ce sens, la manière dont le CECRL est perçu dans le système éducatif en France peut jouer un rôle de frein important par rapport à ce qui nous intéresse ici.

Quelles sont les ouvertures possibles ?

À ce jour, il n'existe presque rien sur la prise en compte du répertoire des élèves dans les approches didactiques et pédagogiques. Bien entendu je parle des recommandations de l'institution, car il y a des pratiques enseignantes qui vont bien au-delà. Autre élément important oublié, c'est le regard que nous devons porter sur les apprenants. La diversité sociolinguistique dans les classes pose des problèmes pédagogiques et de cohésion sociale dans certains établissements. Je pense, et c'est une affirmation très forte, que sans remettre en cause la responsabilité des enseignants à enseigner une langue et une culture particulière, nous ne pouvons pas continuer à ignorer les langues qui sont présentes dans nos classes. Il faut nécessairement reconnaître, valoriser cette diversité des langues.

Alors, comment éduquer les élèves à cette pratique de la diversité si l'enseignant dans son action quotidienne feint d'ignorer la diversité présente dans ses classes ? Il faudrait maintenant que chaque professeur d'allemand, d'italien, d'anglais, devienne professeur de « langues », sans renoncer à la responsabilité de sa spécificité. Il faut sortir de la focalisation sur les niveaux de compétence à atteindre et équiper les élèves d'outils cognitifs, affectifs, méthodologiques, qui leur permettent de comprendre ce que sont les langues. La communauté des linguistes a une contribution forte à apporter à la formation générale des élèves dans le sens d'une éducation plurilingue et interculturelle.

Je suis convaincu qu'on avancera ainsi dans le projet commun d'éducation plurilingue et interculturelle. Il faut pour cela partir des représentations des enseignants, de leurs savoir-faire, avec le respect de leur identité professionnelle. ■

Accompagner les enseignants ?

Question de la salle : les enseignants se plaignent de passer beaucoup de temps à se construire un répertoire de situations actionnelles...

F. G. : Effectivement, en France, domine parfois la pensée magique : il n'y aura plus de problème si on applique le CECRL. S'il propose des réponses techniques et crée une dynamique politique, il reste aux responsables institutionnels à trouver les formes et concrétiser les outils pour les enseignants. Il faudrait dé-complexifier ce rapport au cadre. [...] Construire une compétence plurilingue chez tous les élèves, cela implique de former les enseignants...

Diversité, égalité, démocratie : des rapports complexes

Il m'apparaît nécessaire de resituer la problématique de la pluralité linguistique dans un cadre global de la réflexion sur l'éducation prioritaire, dans le contexte non seulement français mais aussi européen. Globalement, l'évolution historique de ces politiques d'éducation prioritaire mêle des références à différents modèles. Dans les années soixante, la politique dite de compensation avait comme enjeu la lutte contre les inégalités scolaires, en lien avec les inégalités sociales et économiques. Lorsqu'on a créé le collège unique notamment, on s'est rendu compte que pour réaliser la démocratisation il ne suffisait pas de mettre tous les élèves ensemble, il fallait faire autre chose.

Dans les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, un peu partout en Europe, l'enjeu même des politiques d'éducation prioritaire glisse : l'objectif devient la lutte contre l'exclusion scolaire et sociale, avec une mise en avant très médiatique de la violence, la déscolarisation, le décrochage, les jeunes qui sortent de l'école sans diplôme, sans qualification, etc.

Puis se dessine l'enjeu, au niveau européen, des socles communs. F. Dubet invite à se préoccuper du sort des vaincus de la compétition scolaire. Mais le risque est aussi de ne plus tant chercher à éviter les inégalités qu'à en gérer les conséquences.

Plus récemment, dans plusieurs pays européens, les politiques ciblent l'« éducation inclusive » de publics scolaires comme les enfants de migrants ou des enfants en risque d'exclusion. On met en avant la notion de différence, de diversité, de besoins spécifiques. On critique le principe même d'une école commune qui serait excessivement normalisante. Cette orientation globale est à rapprocher des orientations européennes et des visions de certains pays : par exemple, la République tchèque et la Roumanie n'ont pas le même rapport à l'égalité et à l'Etat que nous, ayant vécu sous un régime communiste. La notion de démocratisation y réfère plus à la liberté des individus, à la reconnaissance de la diversité que la visée égalitariste telle qu'on peut l'utiliser en France.

Cela a un impact en terme de curriculum, de pédagogie. C'est dans ces pays qu'on se préoccupe le plus de la prise en compte des

« langues d'origine » des élèves. Certaines mesures visent le renforcement de la langue du pays d'accueil et l'apprentissage de celle-ci comme langue seconde. On voit aussi des actions qui visent l'enseignement en langue d'origine des parents, dans certaines disciplines. Mais si cela a du sens pour les parents, qu'en est-il pour les enfants ? Les données manquent, mais nous observons des tensions : certes, ces enfants peuvent y gagner reconnaissance ou estime de soi, par la valorisation d'une culture d'origine d'une culture familiale. Mais en quoi l'enseignement dans la langue d'origine va permettre de développer les compétences cognitives, intellectuelles des enfants, des adolescents ? La manière de traiter cette tension dépend des traditions politiques et philosophiques des pays. Mais elle pose aussi des questions pédagogiques et sociétales plus larges. Des risques existent des deux côtés : risque d'uniformisation culturelle, non-prise en compte des modes de vie des individus des groupes. D'un autre côté un risque de minoration des objectifs communs, non seulement dans la langue spécifique d'un pays, mais aussi de la langue « scolaire », savante, comme outil cognitif de pensée, d'élaboration de soi et du monde.

Le risque est d'oublier que la langue n'est pas seulement un outil de communication ou d'expression, mais qu'elle est aussi un outil cognitif qui aide à penser, à réfléchir, à travailler. On sait aujourd'hui qu'une grande part des inégalités d'apprentissage a un rapport avec la difficulté à construire le rapport spécifique au langage que requiert la culture écrite. Peut-être ne faut-il pas réduire les débats sur le plurilinguisme à des enjeux de reconnaissance culturelle et de prise en compte de la diversité, même si la question des rapports entre l'apprentissage et l'estime de soi reste ouverte. Il faut aussi penser avec les rapports sociaux globaux et les processus historiques. En Suède par exemple, où cette question de l'apprentissage dans les langues d'origine est très forte dans les politiques d'éducation prioritaire, on constate qu'elle touche essentiellement les minorités d'Afrique, d'Europe de l'Est, mais beaucoup moins les minorités qui parlent chinois ou anglais. D'un côté des gens pauvres, d'un autre des élites économiques ou sociales. Dans ces pays, le renforcement de la scolarisation en langue d'origine est plus porté pour des enfants de milieux pauvres, rapports et enjeux de domination avec le pays d'accueil que pour d'autres. Il faudrait clarifier le débat là-dessus. ■



Daniel Frandji,

INRP, Centre Alain-Savary, sociologue de l'Éducation, coordonnateur de l'enquête Europep sur les politiques compensatrices en Europe.

Diana-Lee Simon, didacticienne des langues et sociolinguiste à l'université Grenoble 3 (LIDILEM), réagit à l'intervention de Luci Nussbaum (voir p. V) :

« Le déroulement de l'activité que vous avez présentée dans le contexte barcelonais me semble intéressant à plus d'un titre. Cela illustre en effet particulièrement bien différents phénomènes sur lesquels se penche la didactique du plurilinguisme. D'abord, les élèves travaillent à partir d'un document en catalan, dans un langage (ou un registre) propre aux sciences naturelles. Ensuite, ces données en catalan sont traitées en plusieurs langues pour aboutir à un produit fini – un exposé – en français. Il y a donc une phase de mobilisation de ressources diverses (plusieurs langues, à l'écrit, à l'oral, en compréhension, production, etc.), et celles-ci sont mises au service d'un travail sur la norme scolaire. On est dans une situation où le contrat didactique est à géométrie variable : à certains moments on a toute latitude pour fonctionner en « mode plurilingue », alterner les langues, les mêler, avoir recours à l'une ou à l'autre... et à d'autres moments, les règles du jeu orientent vers un fonctionnement en « mode unilingue », comme vous le montrez bien. »



Marinette Matthey, professeure de sociolinguistique au LIDILEM (université Grenoble 3), « réactante » de la journée.

Langue et intégration

Qu'est-ce que l'intégration ? Généralement, on considère que « parce que tu ne parles pas ma langue, il faut que tu l'apprennes ». D'où une importante focalisation sur la langue de scolarisation. On n'envisage rarement les choses autrement : « je ne parle pas ta langue, j'ai un problème ». La conséquence, c'est que le problème repose entièrement sur l'élève. C'est une forme d'ethnocentrisme qui montre que l'intégration n'est pas vraiment une acculturation comprise comme une adaptation des uns aux autres. Dire « il faut que vous appreniez la langue de scolarisation, et la seule chose importante », c'est une manière de répercuter une politique linguistique. Pour moi, un progrès extraordinaire en ce qui concerne la langue de scolarisation, ce serait d'admettre qu'elle puisse être évaluée comme une langue seconde pour des élèves qui fréquentent l'école en France.

Vaut-il mieux un enseignant par langue plutôt qu'un enseignant pour toutes les langues ?

F.-T. : Si l'objectif est d'amener du plurilinguisme chez le même locuteur, le meilleur modèle possible serait un enseignant plurilingue. Dans le monde, le nombre de plurilingues dépasse largement celui de monolingues. Les gens sont tous des locuteurs pluriels. En termes de construction cognitive, la notion de « flexibilité cognitive » mise en œuvre chez les apprenants dans des situations pédagogiques telles que celles présentées dans l'exemple de la Catalogne est une compétence transférable qui n'est pas assez mise en lumière.

J.-F. De P. : il serait dangereux, lorsque l'on parle d'éducation au plurilinguisme, de partir de l'idéologie qu'il faudrait un enseignant qui parle toutes les langues. L'enjeu est ailleurs. Il faut distinguer l'expertise que constitue l'enseignement-apprentissage d'une langue et le fait que tous les enseignants devraient de plus en plus se mettre dans l'idée qu'ils vont travailler dans une perspective plurilingue. C'est là l'enjeu fondamental : un traitement plurilingue des langues et un enseignant expert dans une langue particulière.

Descripteurs ?

La mesure des compétences prend la forme de *descripteurs*, mais je ne suis pas sûre qu'on puisse décrire des choses qui sont variables et floues. On a tous fait l'expérience, en tant que locuteur alloglotte, que notre compétence dépend aussi de la personne avec qui on parle... Ce paramètre de l'interaction est très important et on ne peut l'évaluer avec un thermomètre, il est contingent. On a déplacé les fantasmes sur l'homogénéité de la langue à la possibilité de mesurer systématiquement les compétences, pour répondre aux besoins de l'institution, à la grande mode du pilotage. Quel temps perdu !

Piste pour la recherche...

Je trouve qu'il serait intéressant d'aller dans ces écoles maternelles, dans toutes les écoles européennes où le matin on fait des « *Quoi de neuf ?* ». Ce serait très intéressant de voir comment le langage est traité en actions et en actes. C'est dans ces moments que se construit le rapport aux langues des enfants et que se manifeste la tolérance à la variation et au plurilinguisme, dans la manière dont les enseignants réagissent à ce que les élèves disent.

Des précautions à prendre pour l'enseignement plurilingue ?

Daniel Coste : Des principes de précaution sont à prendre sur les plans scientifiques et politiques mais aussi déontologiques qui nécessitent d'avancer prudemment sur les problématiques concernant la mise en œuvre d'une éducation plurilingue dans les systèmes scolaires européens. L'attention est à porter aussi aux effets qui sont produits sur tous les acteurs élèves comme enseignants. Les instruments qui sont mis sur le marché peuvent donner lieu à une double lecture et engendrer des formes d'usage qui vont à l'encontre de ce qui avait été prévu, c'est ce qui a été constaté lors de l'implantation du CECRL. Les cultures et les identités professionnelles sont à considérer et à respecter, on ne peut aller à leur rencontre sans avoir pris le temps nécessaire pour échanger, convaincre ou se laisser convaincre...

Merci à Anne-Sorya Nong pour sa contribution à ce dossier