

Langues dans l'Éducation
Langues pour l'Éducation



Division des Politiques linguistiques

DG IV / EDU / LANG (2009) 20

L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet

Scénarios curriculaires pour l'éducation plurilingue et interculturelle

Ce texte a été produit pour la *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle* par

Marisa Cavalli, Daniel Coste, Alexandru Crişan et Piet-Hein van de Ven

Groupe de coordination ad-hoc pour la Plateforme:

Laila AASE, Jean-Claude BEACCO, Michael BYRAM, Marisa CAVALLI, Daniel COSTE, Alexandru CRIŞAN, Michael FLEMING, Olivier MARADAN, Sigmund ONGSTAD, Irene PIEPER, Florentina SAMIHAIAN, Helmut VOLLMER et Piet-Hein VAN DE VEN

L'équipe éditoriale du projet est constituée par

Jean-Claude BEACCO, Michael BYRAM, Daniel COSTE et Michael FLEMING
avec Marisa CAVALLI

Scénarios curriculaires pour l'éducation plurilingue et interculturelle

L'éducation plurilingue et interculturelle a pour finalité de former des individus doués de compétences plurilingues et interculturelles. Ce texte décrit des scénarios dans lesquels les potentialités individuelles pour ce genre de compétences peuvent se développer, étant entendu que les résultats seront différents selon les individus.

En outre, l'éducation plurilingue et interculturelle, comme n'importe quel autre projet de formation, requiert une contextualisation : toutes les entrées et toutes les configurations possibles de langues ne conviennent pas à toutes les situations. Pour chacune il importe d'identifier le/s point/s d'accès le/s plus aisé/s, qui permet(tent) un parcours partant de ce qui est déjà là et aboutissant, à terme, à un projet d'éducation plurilingue et interculturelle plus articulé et complexe. A l'aide d'ébauches de scénarios curriculaires, ce texte se propose d'illustrer, de façon rapide et schématique, quelques exemples d'entrées dans un projet d'éducation plurilingue et interculturelle et des esquisses d'agencements possibles de certaines de ses composantes.

Sommaire

1. Les langues présentes à l'école mais non enseignées.....	4
1.1 <i>Pour les langues régionales, minoritaires ou de la migration</i>	4
1.2. <i>Pour les « parlars des jeunes » ou les variétés non standard</i>	5
2. La langue de scolarisation comme seule langue enseignée à l'école	6
3. La première langue étrangère enseignée en relation avec l'apprentissage des autres langues à l'école	7
Conclusion	8

Pour montrer de quelle façon il est possible de mettre en place une éducation plurilingue et interculturelle ou, tout au moins, de commencer à œuvrer dans cette perspective, seront présentées ici quelques ébauches de scénarios qui mettent prioritairement l'accent sur certaines des composantes d'une éducation plurilingue et interculturelle et qui en proposent quelques combinaisons simples. Parmi ces composantes figurent la langue de scolarisation, qui, en tant que matière, côtoie les langues étrangères ou classiques, mais aussi les langues appartenant aux répertoires des apprenants (qu'il s'agisse de langues régionales, minoritaires ou de la migration) ainsi que les langues et variétés des autres disciplines (cf. [Education plurilingue et interculturelle comme projet](#), chap. 3).

Trois cas de figure ont été choisis faisant référence à des situations diversifiées qui ont été isolées ici, mais qui peuvent coexister au sein d'une même école. Ces trois configurations posent des défis différents, par certains aspects, à l'éducation plurilingue et interculturelle. Ces défis sont explorés en termes de questionnements auxquels quelques réponses seront données uniquement à titre d'exemple.

1. Les langues présentes à l'école mais non enseignées

Il s'agit des langues faisant partie des répertoires des élèves et qui n'entrent pas dans le *curriculum* de l'école. C'est un cas très fréquent qui se présente dans les contextes les plus divers. Ce sont souvent des langues qui ont des statuts différents par rapport à la langue de scolarisation et entre elles : langues régionales, langues minoritaires, langues de la migration, mais aussi, pour les jeunes issus de milieux défavorisés, variétés de la langue de scolarisation, considérées comme peu ou non légitimes. Dans tous les cas, il s'agit de situations complexes sur lesquelles l'École doit agir pour que cette « différence » ou cette hétérogénéité se transforme en atout et non pas en handicap pour les apprenants.

Le défi posé à l'école est le suivant : de quelle façon (re)connaître et valoriser (l'existence de) ces langues ?

1.1 Pour les langues régionales, minoritaires ou de la migration

Les moyens pour cette reconnaissance et pour cette valorisation sont nombreux :

- une éducation langagière englobante qui valorise et exploite ce patrimoine individuel comme un des points de départ de tout enseignement des langues et qui, l'instituant, par des approches didactiques appropriées (cf. ci-dessous), en objet digne de réflexion, le transforme en patrimoine (re)connu de la classe entière
- un enseignement de la langue de scolarisation et des langues étrangères qui fasse une place à ces langues et les utilise au moins dans des démarches comparatives
- une familiarisation en classe de tous les apprenants à ces langues au moyen d'apprentissages informels, limités et « réciproques »
- des rappels et des emplois ponctuels mais récurrents
- le recours à des locuteurs adultes de ces langues, pour qu'ils partagent leurs expériences des cultures qu'elles véhiculent
- la lecture de textes à propos de ces langues, pour en connaître les origines, l'« histoire » et l'évolution
- des approches du type *language awareness* et éveil aux langues et aux cultures ou des démarches de type intercompréhension
- un encouragement de la part de l'École à ce que les familles poursuivent l'utilisation de cette langue à la maison
- la mise en place de cours d'apprentissage de ces langues inclus dans le curriculum, optionnels - ou organisés en dehors de l'École (en particulier par les groupes sociaux d'appartenance), ouverts aussi aux autres apprenants.

1.2. Pour les « parlers des jeunes » ou les variétés non standard

Il arrive que les jeunes utilisent en groupe des variétés non standard de la langue nationale/de scolarisation dans lesquelles ils peuvent, par ailleurs, faire preuve d'une grande créativité et d'une remarquable dextérité par l'usage de certains procédés rhétoriques. Ces variétés, considérées comme non légitimes par l'École, sont parfois idiosyncratiques à certains groupes dans lesquels elles peuvent, entre autres, fonctionner comme code cryptique à l'égard des adultes, des parents et des enseignants, manifestant une identité oppositionnelle par rapport à l'institution scolaire qui utilise « une autre langue ». Dans le cas d'élèves provenant de milieux défavorisés, c'est souvent la langue même parlée dans leur famille et leur groupe social.

Différentes approches complémentaires sont possibles pour aborder ces variétés non standard dans l'optique de l'éducation plurilingue et interculturelle:

- la non stigmatisation des variétés pratiquées par l'apprenant : c'est un état d'esprit, une posture éthique que l'enseignant se doit d'adopter pour ne pas porter atteinte à la face et plus encore à l'identité personnelle et sociale de l'apprenant
- des activités de sensibilisation et de prise de conscience de ce qui caractérise ces parlers, eux aussi dignes d'être considérés comme des objets d'observation et d'étude à ne pas réduire à des parlers « pauvres » : dans le cas de la langue des banlieues en France, par exemple, « [...] ce qu'on a de mieux à faire avec elle au collège, c'est de la faire travailler comme langue par ceux qui la parlent, leur montrer ce qu'ils font comme travail linguistique sur le français quand ils parlent cette langue, leur faire prendre conscience de leur amour de l'aphérèse, leur faire analyser les métaphores, métonymies et anacoluthes qu'ils pratiquent en funambules tous les jours [...] » (Encrevé, P. et Braudeau, M. (2007) : *Conversations sur la langue française*, Gallimard, Paris, p. 102)
- une éducation linguistique qui, tout en accueillant ces parlers, se donne toutefois pour tâche principale d'élargir, de diversifier et d'enrichir le répertoire de ces apprenants par d'autres variétés de la langue standard, dont évidemment celles de la langue de scolarisation (langue comme matière et langues des autres matières) ainsi que par les langues étrangères. Ce sont là des droits de ces apprenants qui deviennent, en même temps, une obligation pour l'école (voir [Education plurilingue et interculturelle comme droit](#))
- l'utilisation consciente de la langue dans les autres matières, qui contribue à l'enrichissement et à la diversification des répertoires par la maîtrise des genres discursifs et textuels qui sont couramment employés,
- les autres disciplines qui, avec leurs propres contenus et surtout leurs propres « cultures », font entrer les apprenants dans des communautés de pratiques à l'intérieur desquelles leur personnalité même peut s'enrichir de nouvelles identités (d'historien, de mathématicien, de physicien ...) et qui, par la construction d'une vision multiperspective et diversifiée de la réalité qu'elles impliquent, fournissent, en même temps et à leur façon, des bases pour le développement de la compétence interculturelle.

Documents de référence

- BYRAM, M. (2009) : [Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle](#)
- BYRAM, M. (2006) : [Langues et identités](#), Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Strasbourg.

2. La langue de scolarisation comme seule langue enseignée à l'école

Ce cas de figure est quelque peu paradoxal : il est, en effet, rare, tout au moins en Europe, que des systèmes scolaires ne prévoient pas l'enseignement d'au moins une langue étrangère. Mais cette configuration souligne, en l'isolant, le rôle pivot que la langue de scolarisation peut jouer au cœur d'un projet d'éducation plurilingue et interculturelle.

Le défi posé à l'école est le suivant : comment s'inscrire dans une perspective d'éducation plurilingue et interculturelle si la seule langue enseignée à l'école était la langue de scolarisation ? Ce défi pourrait être reformulé comme suit : quelle contribution - spécifique et originale - une langue de scolarisation peut-elle donner à l'éducation plurilingue et interculturelle ? de quelle manière peut-elle ouvrir vers la diversité et la pluralité des langues ?

Cela peut se faire par diverses mesures, toujours complémentaires et non exclusives l'une de l'autre :

- par l'accueil de la diversité linguistique dont les élèves sont porteurs y compris pour ce qui est de la langue de scolarisation (cf. 1.1)
- par l'enseignement de la langue de scolarisation suivant une optique plus descriptive que normative, permettant de souligner et de valoriser la variation dans toutes ses dimensions et dans son fonctionnement, car la variabilité caractérise n'importe quelle langue, aussi normée qu'elle soit (Voir [Education plurilingue et interculturelle comme projet](#), par. 1.2.)
- par un enseignement de la langue qui sensibilise les élèves à la pluralité des normes touchant aussi bien la prononciation et l'accent que d'autres aspects de la langue tels que les choix lexicaux, l'emploi de la morphosyntaxe, l'utilisation des langues de spécialité, ... ; cette pluralité des normes est conditionnée par la variation des paramètres de la communication ; la maîtrise de ces normes représente l'un des droits linguistiques des apprenants en vue de leur pleine insertion dans la vie scolaire, sociale et professionnelle (Voir [Education plurilingue et interculturelle comme droit](#))
- par la prise en compte, la relecture et l'analyse critique des langages créés et véhiculés par les médias (des langages de la presse à ceux de la télévision et de la radio, des textos des messageries électroniques aux langages des blogs, ...)
- par l'entrée dans la littérature et la poésie - y compris les expressions littéraires et poétiques qui utilisent une variété non-standard - dont l'exploration avec les élèves est une responsabilité spécifique à l'Ecole ainsi que l'initiation à la dimension esthétique de la langue et de ses œuvres d'art
- par l'ouverture, à partir de la langue de scolarisation, vers d'autres variétés / langues, appartenant ou non au même groupe linguistique, au moyen d'approches plurielles et partielles qui sensibilisent à la diversité linguistique (éveil aux langues et aux cultures) ou qui se servent de la langue de scolarisation comme pont vers d'autres langues de la même ou d'autres familles (intercompréhension)
- par l'acquisition, à travers la langue de scolarisation, des langues spécifiques et des autres codes sémiotiques propres aux différentes matières, ce qui constitue un moyen d'élargir et de diversifier les répertoires, *conditio sine qua non* de l'accès aux divers savoirs disciplinaires
- par une mise à contribution de l'ensemble des disciplines scolaires, ainsi qu'il est suggéré dans le [Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe](#)¹, ce qui aide à souligner la diversité et la pluralité des langues et des cultures et leurs apports aux divers domaines disciplinaires.

Toutes ces mesures sont, bien entendu, valables pour la langue de scolarisation dans les autres ébauches de scénarios aussi, mais certaines pourront être modulées différemment dans le jeu entre les différentes langues, enseignées et/ou présentes.

¹ BEACCO, J.C. et BYRAM, M., 2007, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques

3. La première langue étrangère enseignée en relation avec l'apprentissage des autres langues à l'école

Dans ce scénario l'accent est mis sur le rapport de la première langue étrangère avec, d'un côté, la langue de scolarisation et, de l'autre, d'autres langues étrangères enseignées, dans un deuxième moment.

Le défi posé à l'école est le suivant : quelle fonction attribuer à la première langue étrangère par rapport aux autres langues enseignées à l'école ?

- L'apprentissage de la première langue étrangère exerce une influence importante sur le développement de la réflexion métalinguistique et sur la prise de conscience relative à la langue de scolarisation par le détour et la prise de distance qu'il implique pour l'apprenant ; ceci à condition que ces aspects fassent l'objet d'une prise en compte didactique et que les deux langues ne soient pas enseignées de façon cloisonnée
- le professeur de cette première langue étrangère a la responsabilité du passage de la langue 1, acquise souvent dans une éducation informelle, à une autre langue qui est un univers plus ou moins inconnu pour l'apprenant ; il met en place des compétences, des connaissances, des attitudes, des stratégies, des tâches ... qui, tout en prenant appui sur la première langue de scolarisation, serviront de points de repère et de balises pour les apprentissages à venir
- une didactique intégrée entre la langue de scolarisation et la première langue étrangère présuppose, selon les degrés de l'intégration, soit une information réciproque, soit une collaboration ponctuelle, soit une coopération en continu sur des projets ou sur une partie des curricula respectifs ; elle permet d'établir des ponts entre les deux langues et elle met en relief les ressemblances et différences entre elles
- les professeurs de langues étrangères peuvent aussi travailler de concert au moyen de rappels constants et d'entraînements systématiques au transfert ; ils peuvent aussi collaborer avec l'enseignant de la langue de scolarisation, dans un souci de coordination, mais sans viser une harmonisation totale ni une homogénéisation qui aboutirait à un nivellement par le bas ; la didactique intégrée des langues et l'entraînement au transfert viseraient ainsi l'économie cognitive, le renforcement des acquisitions, une vitesse accrue dans les apprentissages linguistiques ultérieurs, la prise de risque du côté des apprenants, une certaine économie didactique du côté des enseignants
- l'ouverture aux autres langues pourrait se faire par le repérage dans la première langue étrangère (mais aussi dans la langue de scolarisation) des apports de toutes les autres langues, sans compter que les activités d'éveil aux langues et d'intercompréhension, déjà évoquées, pourraient être assumées ici par l'ensemble des enseignants de langue
- une formation initiale et continue en tant qu'« expert du plurilinguisme » pour tout enseignant de langue (de scolarisation ou étrangère) serait fortement souhaitable.

Pour ce qui est du cas particulier de l'anglais, l'éducation plurilingue et interculturelle, telle qu'elle est ici conçue, peut se réaliser en outre :

- par un enseignement montrant, par exemple, la pluralité interne de cette langue « hypercentrale » (Calvet, L.-J. (1999) : *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon) ; ce qui pourrait se réaliser par la mise en évidence de l'existence de diverses variétés de l'anglais (britannique, australien, américain, indien...) ainsi que de ses nombreuses variétés régionales (y compris dans des pays où c'est la langue officielle *de jure* ou *de facto* : cf. aux Etats-Unis, à pur titre d'exemple, la difficulté de reconnaissance de l'*Ebonic*)
- par la sensibilisation aux diverses cultures que cette langue exprime contribuant ainsi à la mise en place de la compétence interculturelle : ces deux premières approches sont, évidemment, aussi valables pour d'autres langues « supercentrales » (*Ibidem*) : le français, l'espagnol, le portugais, etc..

- par la découverte de la différence existant entre l'anglais « international » souvent utilisé comme lingua franca, outil instrumental et fonctionnel de communication, et l'anglais en tant que langue de certains pays et expression de cultures spécifiques
- par une réflexion aussi sur le statut actuel - très particulier - de cette langue et sur les raisons de sa grande diffusion et de son prestige, en le comparant au statut semblable qu'ont rempli d'autres langues dans le passé
- en faisant jouer, quand les circonstances s'y prêtent, son rôle de langue-pont entre les langues des familles romane et germanique.

Conclusion

Ces quelques ébauches d'entrées didactiques possibles dans l'éducation plurilingue et interculturelle devraient avoir permis de vérifier que ce type d'éducation n'est pas un idéal hors de portée pour la formation de la personnalité de chaque individu en tant que personne et en tant que futur citoyen de l'Europe. L'éducation plurilingue et interculturelle met l'apprenant au centre de sa recherche de solutions, tel qu'il est réellement avec ses atouts et ses problèmes, mais aussi avec ses droits à des compétences que l'Ecole est tenue de lui assurer et qui le rendront apte à construire, de façon autonome, sa propre identité, une mais plurielle, à travailler et à communiquer dans une société de plus en plus complexe et, tout simplement, à vivre la meilleure vie possible.

L'éducation plurilingue et interculturelle permet aussi de s'attaquer, *hic et nunc*, aux difficultés concrètes de chaque contexte et aux défis posés par le monde moderne. Des solutions didactiques, diversifiées et déjà validées, sont disponibles ; d'autres sont en phase d'expérimentation dans plusieurs contextes et elles seront bientôt à la portée de qui souhaite orienter plus avant les systèmes éducatifs dans l'optique de l'éducation plurilingue et interculturelle.

Dans ce cadre, la démarche par scénarios curriculaires, à peine ébauchée ici, pourrait permettre d'envisager la mise en place progressive de projets d'envergure pouvant s'adapter à différentes situations et à de nouveaux besoins sociétaux.

Documents de référence

Pour la notion de scénario: cf

- *Un Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe/Editions Didier, 2001 (1ère édition : 1996), chap. 8, *Diversification linguistique et curriculum*.
- COSTE, D. (éd.) CAVALLI, M., CRIŞAN, A et VEN, P.-H., van de (2007) : *Un Document de référence pour les langues de l'éducation*, par. 3.4.2. « Scénarios curriculaires et éducation plurilingue ». Division des politiques linguistiques, Strasbourg