



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

Language Policy Division
Division des Politiques linguistiques

Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation ?

Daniel Coste (ed.), Marisa Cavalli, Alexandru Crişan, Piet-Hein van de Ven

Langues de l'Education

Division des Politiques linguistiques
www.coe.int/lang/fr

Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation ?

Daniel Coste, Ecole Normale supérieure Lettres et Sciences humaines, France (ed.)

Marisa Cavalli, Institut Régional de Recherche Educative pour le Val d'Aoste, Italie

Alexandru Crişan, Université de Bucarest, Roumanie

Piet-Hein van de Ven, ILS, Graduate School of Education, Radboud University
NijmegenPays-Bas

Conférence Intergouvernementale

*Langues de Scolarisation dans un cadre européen pour les Langues de l'Éducation :
apprendre, enseigner, évaluer*

Prague 8-10 novembre 2007

Organisée par

la Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg,

en coopération avec

le Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et du Sport de la République tchèque

Les vues exprimées dans la présente étude sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement celles du Conseil de l'Europe.

Toute correspondance relative à cette publication ainsi que toute demande de reproduction ou de traduction totale ou partielle du document doivent être adressées au Directeur de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur du Conseil de l'Europe (F-67075 Strasbourg Cedex) .

La reproduction d'extraits est autorisée, sauf à des fins commerciales, à condition que la source soit mentionnée.

Division des Politiques linguistiques

DG IV - Direction de l'Éducation Scolaire, Extra-scolaire et de l'Enseignement Supérieur

© Conseil de l'Europe

Sommaire

Sommaire.....	4
Introduction	6
1 Contextes et éléments de cadrage pour un <i>DERLE</i>	7
1.1 Contextes	7
1.2 Éléments de cadrage	11
1.3 Les langues dans l'éducation scolaire	19
2 Options et principes pour un <i>DERLE</i>	26
2.1 Les langues de l'éducation et l'éducation plurilingue comme approches stratégiques	26
2.2 Education scolaire, éducation plurilingue, <i>Bildung</i>	29
2.3 Principes généraux.....	32
3 Propositions pour l'organisation d'un <i>DERLE</i>	39
3.1 Philosophie sous-jacente pour l'éducation plurilingue et les politiques linguistiques éducatives	39
3.2. Les langues de l'éducation entre l'apprenant et les contenus	44
3.3. Contenus d'un <i>DERLE</i>	50
3.4. Elaboration du curriculum	58
3.5. Approches didactiques	65
3.6. Evaluation	76
Annexe 1 : Proposition d'Alexandru Crişan	77
Annexe 2 : Proposition de Waldemar Martyniuk	82
Annexe 3 : Éléments de lexique pour un glossaire	84
Annexe 4 : Bibliographie	90

Introduction

La présente étude vise à analyser un ensemble de questions, de concepts transversaux et de principes qui intéressent le projet d'élaboration d'un *Document européen de référence pour les langues de l'éducation*.

Les langues de l'éducation sont posées comme comprenant avant tout la (ou les) langue(s) majeure(s) de la scolarisation (généralement la langue officielle ou « nationale »), qui est à la fois, d'une part, matière et discipline d'enseignement parmi d'autres et, d'autre part, véhicule d'enseignement pour d'autres disciplines. Les langues de l'éducation scolaire comprennent aussi les langues étrangères ou d'autre statut (par exemple, langues régionales) présentes et prises en considération à l'intérieur du dispositif de formation et d'instruction.

L'objectif est ainsi de clarifier les relations entre toutes ces langues, selon une perspective qui intègre les évolutions en cours et tienne compte des défis auxquels les systèmes éducatifs sont aujourd'hui confrontés. Cela en fonction d'une politique et d'une pratique de développement du plurilinguisme attentives à la situation particulière des apprenants défavorisés.

L'étude s'ordonne en trois sections.

- La première (chapitres 1 et 2) définit, à partir de rappels des conditions générales qui affectent sociétés et éducation, un certain nombre de principes qui orientent la réflexion ici conduite. Il s'agit de mettre en relation des références et concepts qui, issus de différentes théories et de divers secteurs professionnels, circulent dans le domaine considéré et donnent souvent lieu à difficultés de traduction et d'intercompréhension. Les divergences et controverses scientifiques, parce que légitimes, rendent plus que délicat un consensus sur des notions dont l'apparente transparence est trompeuse. L'option retenue ici est donc de faire place, autant que possible, à une pluralité de visions, tout en cherchant à établir un Document de référence flexible et multifonctionnel, structuré autour de quelques principes centraux. Le chapitre 1 soumet à débat des éléments généraux de cadrage possible pour cette réflexion sur les langues de l'éducation. Le chapitre 2 focalise plus directement sur une stratégie d'ensemble et sur quelques principes.
- La seconde section (chapitre 3) esquisse un schéma conceptuel d'ensemble en vue de la possible élaboration de ce *Document européen de référence pour les langues de l'éducation (DERLE)*. Des éléments clés y sont discutés eu égard à leurs corrélations implicites ou explicites. On sait que l'un des principaux concepts qui inspirent la visée d'un *DERLE* est celui de l'apprentissage tout au long de la vie. Dans cette mesure, il paraît naturel d'adopter pour cette esquisse une démarche de type curriculaire. C'est pourquoi le modèle conceptuel suggéré est ordonné selon la logique générique d'une construction de curriculum (des finalités aux mises en œuvre didactiques, en passant par les contenus). Cela ne signifie aucunement que l'on imagine le *DERLE* comme une sorte de curriculum global pour les langues de l'éducation. Le propos est simplement organisationnel et revient à ordonner les composantes éventuelles d'un *DERLE* selon une logique familière à la plupart des acteurs travaillant dans le domaine considéré. Mais cette façon de présenter et d'organiser les composantes du *DERLE* pourrait par la suite faciliter aussi sa mise en œuvre éventuelle par qui voudrait ce faire. En annexe (annexes 1 et 2) figurent des propositions de distribution / structuration d'un *DERLE* dues respectivement à A. Crișan et W. Martyniuk.
- La troisième section (Glossaire, Annexe 3) récapitule les principales notions et désignations utilisées pour cette réflexion d'ensemble. Cette tentative d'établissement d'un glossaire commun est à la fois nécessaire et vouée à un échec partiel. Autant en effet, malgré les multiples variations auxquelles se prêtent les concepts et les termes qui y renvoient, le *DERLE* devrait chercher à définir un langage commun, autant la diversité des représentations et des acceptions est constitutive de la richesse actuelle de l'espace éducatif européen et des langues qui y ont cours.

1 Contextes et éléments de cadrage pour un DERLE

1.1 Contextes

1.1.1 Pluralités et unification

A. Les formes de la pluralité

Les sociétés contemporaines, en particulier en Europe et singulièrement pour ce qui est de leurs systèmes éducatifs, ont à faire face à divers types de pluralité.

- Pluralité des connaissances, spécialisation des savoirs et redistribution des domaines disciplinaires : d'où la difficulté de déterminer des savoirs de base, des compétences socle.
- Pluralité des ressources relatives aux savoirs et des modalités pour l'accès à ces savoirs : d'où des questions touchant à la fiabilité et à la sélection de ces sources et de ces modes d'accès, mais aussi une concurrence entre modalités « traditionnelles » et « nouvelles »¹ et une complexification du passage de la simple information à la connaissance construite.
- Pluralité des langues et des autres modalités sémiotiques dans lesquelles les connaissances et d'autres types d'informations, d'expressions, de communications se construisent et se transmettent : d'où les interrogations sur les obstacles éventuels dus à cette multiplicité des langages.
- Bien évidemment, pluralité des populations, des groupes sociaux, des origines et des histoires de ces groupes, eux-mêmes souvent marqués par des circulations et des migrations : d'où des enjeux d'inclusion et de cohésion sociales.
- Pluralité des populations qui comporte aussi, outre d'importantes différenciations socioéconomiques, une pluralité des références culturelles, des religions, des cultures éducatives, des représentations de l'apprentissage et du rôle de l'école, des relations entre familles et école : d'où un défi majeur pour une éducation démocratique de masse.
- Pluralité ainsi des identités (des consciences et des allégeances identitaires) qui caractérise pour partie les sociétés contemporaines, non seulement au niveau inter-individuel ou inter-communautaire, mais aussi au niveau intra-individuel : d'où, à ces différents niveaux, des tensions possibles.
- Pluralité dans les principes d'action et les valeurs que connaissent nos sociétés et dont bien des débats (touchant par exemple à la procréation humaine, à la fin de vie, au droit d'ingérence humanitaire) attestent de la complexité : d'où le constat que le terrain des valeurs, loin de toujours réunir, est aussi un terrain d'affrontements.
- Pluralité enfin des visions de l'éducation, selon les accents mis sur différents ordres de finalités : développement personnel, transmission culturelle, émancipation, intégration sociale, compétitivité économique, etc. : d'où un traitement implicite ou explicite variable des autres ordres de pluralité.

En effet, ces divers ordres de pluralité ne sont pas simplement juxtaposés les uns par rapport aux autres. Ils interfèrent, de manière souvent conflictuelle, selon des modalités complexes. Ils ne sont ni passagers ni circonstanciels, mais profondément installés dans la plupart des pays européens, du fait même des circulations migratoires, de l'existence de minorités régionales et

¹ On peut aussi s'interroger sur l'influence des modalités nouvelles d'accès aux savoirs sur les processus cognitifs ; se demander aussi comment transmettre de façon renouvelée et motivante - prenant en compte aussi bien les nouvelles sources de savoirs et les nouvelles habitudes induites par les nouveaux moyens d'accès aux savoirs que les nouveaux processus de construction des savoirs - les savoirs « anciens » que seule l'école est en mesure de transmettre (lecture, écriture, calcul) et qui sont à la base de l'acquisition de tous les autres savoirs.

ethniques, et aussi - quels qu'en soient la vertu démocratique et les effets bénéfiques - de la massification de l'éducation ou du progrès des sciences et des technologies.

Ces pluralités ne sont pas pour autant également réparties, selon les pays, les régions, les villes et les campagnes, les quartiers, les filières et les établissements scolaires. C'est ainsi que, de manière plus ou moins subtile et s'agissant notamment des populations, sont souvent à l'œuvre des cloisonnements, des sélections, des ségrégations et des exclusions qui peuvent aboutir aussi bien à des espaces d'homogénéisation relative d'un sous-ensemble de la population (favorisée ou défavorisée) qu'à des zones de concentration de populations à bien des égards hétérogènes (ressources, valeurs, éducation, maîtrise langagière, etc.).

Pour les systèmes éducatifs démocratiques, où tous les enfants sont scolarisés, où la scolarité est obligatoire jusqu'à environ 16 ans et où la tendance est à son prolongement jusqu'à la fin du secondaire et au-delà pour une majorité de la population, l'enjeu est de gérer au mieux ces pluralités multiples. De manière à assurer la réussite et l'avenir du plus grand nombre, de contribuer à la cohésion sociale par-delà les disparités, d'assurer la promotion d'une société de la connaissance, désormais condition tant d'une croissance économique que d'un développement culturel.

Il importe de poser en principe que, à tous ses niveaux de fonctionnement et quels que soient les contextes, un système éducatif doit être à même de gérer divers ordres de pluralité, parce que sa visée est de contribuer à ce que les jeunes qu'il accueille deviennent, dans leur diversité, des acteurs responsables et différents dans une société plurielle. Et il convient de souligner d'autant plus que les enfants et les jeunes de milieux défavorisés, notamment mais pas seulement ceux venant de familles migrantes, demandent une attention particulière. En raison de leur condition défavorisée, bien évidemment, et pour que de vraies chances leur soient données par l'école. Et cela aussi non point tant parce qu'ils seraient « à part » et en quelque sorte « hors normes » à l'intérieur de l'institution scolaire, mais bien parce que les difficultés qu'ils rencontrent et les échecs qu'ils peuvent connaître tiennent pour partie à ce que les systèmes scolaires peinent à s'adapter à des fonctions plus complexes et à des publics plus diversifiés que naguère.

Et c'est dire aussi que ces systèmes éducatifs européens, initialement ordonnés pour la plupart autour d'un projet d'unification et affrontés aujourd'hui à toutes sortes de pluralités, ont non seulement à répondre à des défis cognitifs, sociaux et économiques, mais aussi à accompagner des évolutions qui touchent aux identités, tant individuelles que collectives, à l'intérieur de pays engagés dans des processus souvent déstabilisants de coopération, d'union, mais aussi de concurrence internationale, sur fond de mondialisation.

B. Globalisation et tendances à l'unification

Trois mouvements bien distincts mais aux combinaisons complexes sont à mettre en relation avec ce qui précède.

- Insister sur la pluralité et les défis qu'elle comporte ne saurait évidemment faire oublier que des processus de mondialisation sont à l'œuvre qui, jusqu'à un certain point, comportent des effets uniformisants. Les représentations sociales et les comportements culturels véhiculés par les médias, les ressources disponibles sur la toile, les produits et les services de l'économie globale ne sont certes pas en tant que tels réducteurs des pluralités inventoriées ci-dessus, mais tendent souvent à les faire oublier, à les recouvrir d'une sorte de film superficiel en apparence homogénéisant. Ainsi, dans l'espace européen, marques et grandes enseignes se font écho d'un pays à un autre, les modes vestimentaires et nombre de pratiques culturelles passent les frontières, en particulier chez les jeunes, cependant que blogs, SMS et musiques téléchargées deviennent autant d'usages ordinaires. La langue anglaise et les modèles anglo-saxons se trouvent, on le sait, en position forte dans cette évolution notable depuis quelques décennies. Et l'apprentissage de l'anglais langue internationale correspond à une demande sociale forte qui ne se limite sans doute pas à des motivations instrumentales (de qualification sur le marché de l'emploi) mais comporte en outre des dimensions culturelles, tenant

aussi bien à cette circulation et à cette prégnance des modèles véhiculés par les médias qu'aux représentations et aux pratiques qui confèrent à l'anglais un rôle majeur dans les échanges autres aussi que commerciaux.

- Face aux pressions des diverses formes de pluralités (mais souvent aussi - sans véritable contradiction - en résistance affichée à ce qui est présenté comme des risques d'uniformisation), on enregistre ici ou là des mouvements visant à (re)trouver ou du moins à réaffirmer un projet d'unification nationale, de rassemblement autour de valeurs comme celles de nation, de peuple, de patrimoine et d'histoire, voire d'ethnie ou de religion, et, presque toujours, de langue commune, marque identitaire d'appartenance. Il n'est pas besoin de souligner que ces tendances peuvent se manifester en Europe selon des modalités variables, y compris dramatiques. Mais on relèvera que, dans tous les contextes où une volonté de cet ordre intervient, l'éducation constitue un enjeu majeur où le souci d'homogénéité nationale (ou parfois régionale ou minoritaire) se traduit, entre autres, dans des constructions curriculaires fondées sur la recherche d'une certaine unification. La valorisation de la langue majeure de l'éducation scolaire tient alors le plus souvent une place importante dans la visée éducative.
- Le troisième mouvement relève plutôt d'une dynamique de concertation européenne, sur fond d'harmonisation ou de standardisation. C'est ainsi que, dans différents domaines relevant de l'économie ou du social, des directives et normes européennes font autorité au sein de l'Union. Ainsi aussi que les référentiels communs relatifs aux qualifications professionnelles doivent faciliter la validation internationale de ces qualifications et la circulation des travailleurs. Le processus de Bologne pour les structures des études universitaires et la reconnaissance des diplômes, la Stratégie de Lisbonne et les indicateurs européens qu'elle a mis en place pour évaluer et comparer l'efficacité des systèmes éducatifs, les travaux de l'OCDE et les comparaisons internationales des enquêtes PISA sont autant de signes concrets de cette dynamique, qui, si elle ne tend pas vers une homogénéisation, repose sur une logique de « standards » où la pluralité n'est pas toujours prise en compte. Le succès considérable rencontré par les échelles de niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) et les usages souvent restrictifs qui en sont faits² manifestent clairement que ce souci de standardisation est à l'œuvre aussi dans le domaine ici pris en considération.

1.1.2. Une société de la connaissance

La fin du XX^e siècle a été marquée par l'importance attachée à la société cognitive : la science, l'innovation des techniques et technologies passent pour conditionner l'avenir dans un monde de compétition économique et scientifique où l'Europe ne peut se maintenir qu'en progressant dans des domaines de pointe.

Cette insistance sur une société de la connaissance pose des questions d'autant plus complexes pour les systèmes scolaires que, d'une part, on sait (cf. 1.1.) ces connaissances en expansion, en évolution constante et que, d'autre part, le principe réaliste d'apprentissage tout au long de la vie donne à la formation initiale scolaire la fonction de doter les apprenants des capacités qui leur permettront de poursuivre ces apprentissages ultérieurs en s'adaptant à de nouvelles sources de savoirs et, souvent, à de nouveaux modes d'accès à ces savoirs et savoir faire. D'où peut-être trois considérations :

- Il convient de relever que le renouvellement et la spécialisation croissante des connaissances ne concernent pas tous les domaines du savoir. Si les sciences de la nature et de la vie, ainsi que les technologies, ont donné lieu à des avancées spectaculaires comportant des enjeux scientifiques et des retombées économiques considérables et une

² On entend ici par « usages restrictifs » le fait que tout le potentiel de diversification et de contextualisation qu'offre le CECR reste souvent sous-exploité.

sorte de course à l'innovation, il n'en va pas de même pour les sciences de l'homme et de la société. Ces savoirs à dimension plus réflexive et interprétative (ou dont les approches de l'empirie sont autres), qu'il s'agisse de l'histoire, de la littérature, de la philosophie, de la géographie, des sciences sociales et économiques ou de la connaissance des langues et des langages, tous secteurs de formation d'importance cruciale pour l'éducation, relèvent d'autres temporalités.

- Il va de soi que la connaissance appelle la connaissance et a besoin de la connaissance. Entendons par là que le développement d'une société de la connaissance et d'un apprentissage tout au long de la vie dépend pour une bonne part de la nature et du niveau de ce qui aura été acquis à l'école. Que l'on parle de « compétences socles » ou de « socle commun de connaissances et de compétences » ou encore de « compétences de base » ou de « compétences clés » (et ces variations de désignation ne sont pas indifférentes), il y a là une question à laquelle tous les systèmes éducatifs européens ont à faire face et qui rejoint évidemment celle portant sur la relation entre les diverses formes de pluralité d'une part, la recherche d'une relative harmonisation, homogénéisation, unification ou standardisation d'autre part.
- Des débats qui passent parfois pour stériles mais qu'on aurait grand tort d'ignorer traversent la réflexion sur les systèmes éducatifs et mobilisent les différents groupes d'acteurs concernés : à propos de la relation entre connaissances et compétences ; à propos du choix de poser les objectifs d'apprentissage en termes d'abord de compétences ; ou encore à propos des notions de « socle de compétences » ou de « compétences clés ». Il ne s'agit pas là de questions subalternes ou de combats d'arrière-garde entre « modernistes » et « traditionalistes » : des visions de l'éducation sont effectivement en cause, dont les rapides rappels faits ici en 1.1. caractérisent à grands traits le contexte et les défis. Il y aura lieu de revenir sur ces questions, déterminantes pour la conception d'un *DERLE*.

Il suffit pour l'heure de noter, à ce point de l'analyse et dans la perspective aussi d'un *DERLE* :

- l'importance accordée à l'« apprendre à apprendre », nécessaire à un apprentissage tout au long de la vie ;
- celle donnée au développement d'une conscience (*awareness*), d'une compréhension et d'une maîtrise des ressources multiples offertes par les médias et les réseaux comme Internet, mais aussi d'une capacité de réflexivité et d'un sens critique face à ces mêmes ressources ;
- la nécessité, de quelque manière qu'on les nomme, de déterminer des socles de compétences et connaissances ou de définir des compétences clés.

Au titre de ces compétences clés figurent évidemment les compétences langagières, qu'il s'agisse de la langue majeure de la scolarisation ou des langues étrangères.

On notera au passage que la construction et la transmission de connaissances nouvelles et de savoir faire innovants perdraient à ne se réduire qu'au simple jeu d'un vernaculaire local et d'une langue internationale unique, notamment mais pas seulement en sciences humaines et sociales. En outre, cette pluralité des langues dans le rapport aux connaissances est à considérer comme un investissement d'autant plus utile et rentable qu'il autorise, dans bien des secteurs du savoir, une diversité des références, un accès à des modèles relevant de traditions distinctes, un enrichissement des outils conceptuels, voire une créativité intellectuelle et un imaginaire plus agiles.

1.1.3. Langues dans l'éducation, langues de l'éducation, politiques linguistiques

De ce qui précède, il ressort aussi que, dans la gestion délicate des pluralités tout comme dans les orientations susceptibles de les réduire ou de les ignorer, ainsi que dans l'insistance mise sur une société de la connaissance passant par l'acquisition de compétences clés, les dimensions langagières apparaissent, en contexte scolaire, comme centrales.

Tant la maîtrise de la ou des langue(s) majeure(s) de l'éducation scolaire (désormais désignée(s) langue(s) de scolarisation) par les apprenants que la prise en compte (ou la non prise en compte) par l'institution de la pluralité des langues et des discours qu'apportent les populations qu'elle accueille importent pour l'atteinte des finalités de réussite académique, d'insertion sociale et de construction identitaire. C'est bien l'objet du présent document de travail que de marquer plus avant ces rôles des langues de l'éducation, et en particulier des langues majeures de scolarisation, aussi bien

- comme matières scolaires, sujets et disciplines,
- que comme vecteurs d'enseignement et d'apprentissage d'autres disciplines du curriculum.

Poser l'importance des langues dans l'éducation et pour l'éducation, et en particulier mais non exclusivement celle des langues de scolarisation (langues nationales ou officielles), c'est aussi s'interroger sur un projet d'éducation qui engage une vision d'ensemble du processus et de sa finalité.

Mais on n'oubliera pas que cette prise en compte des langues dans l'éducation scolaire s'inscrit aujourd'hui, pour la plupart des pays européens, au centre d'une réflexion plus générale touchant aux choix de politiques linguistiques : préservation de la diversité des langues dans des sociétés se reconnaissant comme multilingues, relations entre langue de l'Etat et langues autres (régionales, de minorités, de l'immigration), valorisation et développement des capacités plurilingues des acteurs sociaux. Autant d'aspects que rencontre l'établissement de *Profils de politique linguistique* de pays ou de régions - une des actions de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe - et dont le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe*, élaboré par J.-Cl. Beacco et M. Byram pour cette même Division du Conseil et sous-titré « *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* », traite en détail et de manière concrètement propositionnelle.

1.2 Eléments de cadrage

1.2.1. L'école comme lieu de développement personnel et lieu (parmi d'autres) de socialisation

Pensée comme projet et mot d'ordre possible pour une école à même de gérer la pluralité et d'en tirer parti au service d'un projet éducatif, la notion de *Bildung* (cf. 2.2.) pourrait être définie comme la contribution propre de l'école au développement personnel d'un acteur social.

- « Contribution propre » dans la mesure où ce développement personnel de l'acteur social s'opère aussi ailleurs que dans le cadre de l'éducation scolaire.
- « Développement personnel » dans la mesure où l'évolution cognitive, affective, éthique, voire physique de l'individu scolarisé est celle d'une personne en voie d'autonomisation croissante par extension de ses capacités intellectuelles, de ses connaissances et de ses savoir faire, de sa créativité, de son esprit critique et de son sens esthétique.
- « Acteur social » dans la mesure où cette personne est posée comme à même de s'intégrer et de s'engager activement, en citoyen informé et responsable autant qu'en agent économique compétent, dans un ensemble social déjà là mais en constante transformation.

Dans nos sociétés européennes contemporaines, marquées par diverses formes de pluralité et fortement différenciées quant à la multiplicité des rôles sociaux et des profils individuels, la notion de *Bildung* ne saurait renvoyer à une uniformisation ou à une « conformisation » d'un hypothétique acteur social « idéal ». Le projet que recouvre cette notion et qui combine formation et instruction (voir 1.2.4.) n'a pas pour objet une réduction de la pluralité mais bien de contribuer à des formes d'intégration holistique et dynamique de cette pluralité, tant au niveau de l'individu qu'à celui de la société.

La notion de *Bildung* n'a pas non plus à impliquer une euphémisation des tensions liées aux divers ordres de pluralités. Ces tensions sont présentes dans l'école aussi bien qu'au dehors. C'est la manière dont elles sont prises en compte, explicitées et traitées par l'école qui contribue, sinon à les résoudre, du moins à préparer celles et ceux qui sont scolarisés à en avoir une meilleure conscience et, surtout, à s'approprier les capacités, les connaissances et les valeurs qui leur permettront de se situer, de participer et d'agir dans (et grâce à) ce jeu de tensions.

A cet égard, les langues de scolarisation et les pratiques langagières de l'école, elles mêmes en étroite relation aux approches didactiques et aux démarches pédagogiques retenues, occupent une place déterminante. Les discours et genres scolaires, qu'ils soient spécifiques au système éducatif ou analogues à certains des discours et genres qui prévalent hors de l'école, sont en intersection partielle, plus ou moins grande selon les cas, avec les compétences langagières et les répertoires discursifs des enfants et jeunes scolarisés. Le développement personnel et la socialisation sont étroitement liés à l'extension de ce recouvrement entre discours et genres scolaires d'une part, répertoires et compétences des apprenants d'autre part (cf. 3).

1.2.2. Construction identitaire et construction/préservation d'une identité nationale

De même que, selon la définition proposée par le *CECR*, la compétence plurilingue en tant que compétence de gestion de ressources et de capacités langagières plurielles (le répertoire plurilingue), est une, même si elle est constituée de plusieurs composantes, de même on peut poser que toute identité individuelle est à la fois une et plurielle. Une en cela que l'individu peut en gérer les différentes facettes et a le sentiment intime de cette unité ; plurielle dans la mesure où tout acteur social participe aujourd'hui de divers réseaux, de diverses communautés, se reconnaît et est reconnu comme ayant des rôles multiples.

L'interrogation sur l'identité est au centre de bien des débats, loin de tous concerner directement les contextes scolaires, mais qu'une réflexion sur l'école ne peut guère ignorer. Identités culturelles variées, nouvelles appartenances, allégeances, loyautés identitaires, ces déplacements, ces facteurs variés qui font « bouger les lignes » ne se ramènent pas aux effets de la globalisation économique. Les instances de socialisation sont diverses (cf. 1.2.4.), mettent en place chez les individus des repères et des marqueurs identitaires qui peuvent être hétérogènes, manquer de cohérence interne, voire présenter des contradictions entre eux. « L'homme pluriel », pour reprendre un titre du sociologue Bernard Lahire (Lahire 1998), n'est pas nécessairement en harmonie avec lui-même. L'identité se construit et évolue dans un rapport à l'altérité³ ; elle ne se définit plus comme simplement héritée, comme transmise par le sang ou par le sol, par la continuité génétique ou l'ancrage territorial.

Cette construction et cette transformation sur le mode de la pluralité ne sont pas en contradiction avec la conscience d'un « soi » unique dans la durée. Et l'identité individuelle, construite dans l'interaction sociale, est processus, histoire, trajectoire, parcours, dont l'éducation scolaire est une des étapes et phases déterminantes. Par les connaissances qu'elle transmet, les compétences qu'elle développe, les visions du monde qu'elle propose, les attitudes et habitudes qu'elle contribue à mettre en place, les valeurs qu'elle promeut, l'école influe sur les constructions identitaires. Ce qui n'implique évidemment pas un modelage uniforme.

Depuis le XIX^e siècle, un des rôles de l'institution scolaire comme service public a été de renforcer la conscience et l'unité nationales. Cela importait notamment dans des espaces politiques européens marqués par de longues séries de conflits territoriaux, de guerres impériales, de déplacements de frontières. Nation et peuple sont identifiés à une histoire nationale souvent idéalisée, à un territoire national présenté comme naturellement défini et à une langue nationale à vertu unificatrice parce que commune.

³ On trouve une forte analyse de ce rapport dans *Soi même comme un autre* du philosophe Paul Ricoeur (Ricoeur 1990).

La situation contemporaine en Europe est différente. D'une part, la reconnaissance et la protection des minorités ethniques et régionales, la valorisation patrimoniale de la diversité des langues et des cultures et, d'autre part, la réduction des pouvoirs des Etats-nations⁴, pris entre affirmation des régions, instances supranationales et une globalisation qui n'a que faire des frontières, affectent profondément la conscience et le sentiment national. Il n'est nul besoin de rappeler que ces évolutions sont sources de tensions identitaires : d'un côté, résurgences nationalistes, rejets de l'étranger et singulièrement du migrant, voire conflits ouverts ; d'un autre, troubles et flottements identitaires entre loyautés locale, régionale, nationale, européenne, voire planétaire. Dans tous les cas, l'éducation scolaire redevient un enjeu fort et la langue de scolarisation (langue nationale/ langue de l'Etat) a aussi à redéfinir sa place dans cet espace identitaire, à côté des langues régionales, des langues de minorités, des langues de la migration. Aucune politique linguistique éducative ne saurait faire l'économie de ces enjeux nationaux, qui entrent en rapport avec la construction des identités individuelles et l'hétérogénéité des populations scolaires.

1.2.3. Socialisation, éducation, scolarisation, instruction

Tout système éducatif a une finalité majeure - simple tautologie - d'éducation, à l'intérieur d'une finalité plus globale de socialisation / individualisation des jeunes que le système accueille. Qu'il s'agisse d'éducation ou de socialisation / individualisation ; l'école n'est pas la seule instance sociale intervenant dans ces processus finalisés.

L'ensemble peut être présenté comme suit :

- A. Il est possible de considérer le processus de Socialisation / Individualisation comme un processus de construction identitaire de l'acteur social.
 - a. Il s'agit d'un processus au long terme (pas seulement une socialisation dite « première », familiale et de scolarisation initiale).
 - b. Dans cette perspective, comme posé en 1.2.2., l'identité est pensée comme processus plus que comme produit achevé de la construction identitaire. Elle est aussi considérée comme liée au mouvement de socialisation / individualisation, lui-même présenté comme nouant les deux dimensions : l'individualisation de l'acteur social s'opère dans la socialisation et la socialisation est marquée, dans les sociétés contemporaines, par l'émergence de l'individualisation.
 - c. La distinction entre « identité pour soi » et « identité pour autrui » est à situer en relation à des identités caractérisables comme à la fois plurielles (appartenances et rôles sociaux multiples, répertoire identitaire dynamique et évolutif) et unes (continuité d'une trajectoire et « sentiment intime » d'être soi).
- B. Les instances de socialisation / individualisation sont diverses. On distinguera les suivantes, qui représentent des contextes spécifiques caractérisés par des réseaux et des hiérarchies de rapports sociaux utilisant des types de discours dans des domaines spécifiques :
 - a. la famille : la famille est le premier lieu de socialisation⁵ ; elle est généralement - mais pas toujours - homogène quant aux valeurs et normes (explicites ou implicites, notamment pour ce qui est des pratiques langagières) qu'elle met en place ou qu'elle contribue à faire émerger, mais des différences existent entre les cultures et à l'intérieur d'une même société et nombre de familles, pas seulement les familles

⁴ Selon l'encyclopédie en ligne Wikipedia : « L'État-nation est un Etat qui coïncide avec une nation, c'est-à-dire la coïncidence entre une notion d'ordre identitaire, le sentiment d'appartenance à un groupe, la nation, et une notion d'ordre juridique, l'existence d'une forme de souveraineté et d'institutions politiques et administratives qui l'exercent, l'État. ». Des notions comme celle de « peuple » ont généralement été étroitement associées à celle de « nation ».

⁵ Pour des raisons d'allègement des formulations, « socialisation » sera dans la suite de cette section, utilisé comme renvoyant à « socialisation / individualisation ». Dans certains contextes toutefois, où l'accent est fortement porté sur la dimension « individualisation », c'est ce second terme qui sera employé pour renvoyer à la désignation double.

migrantes, ont l'expérience « vécue » de la pluralité des langues, de par la coexistence de différentes générations ou du fait des choix matrimoniaux ;

- b. le groupe de pairs (enfants, adolescents, jeunes) induit des appartenances et des solidarités qui peuvent comporter des codes de conduite et des règles de fonctionnement (y compris, là aussi, pour ce qui est des modes de communication ; on relèvera que téléphone mobile, SMS, mès et blogs contribuent aujourd'hui à diversifier les périmètres, les formes d'échange et les modes de cohésion de ces groupes de pairs) ;
- c. l'environnement proche (quartier, cité, village, ville, espaces vicinaux urbains ou ruraux) participe d'une socialisation implicite : l'enfant d'un village à activité agricole n'a pas la même expérience de son environnement social que celui d'une cité ouvrière ou d'une banlieue-dortoir. L'exposition à cet environnement proche comporte aussi des dimensions langagières très variables (communications sociales de voisinage, publicités et affichage public, etc.). La transmission / appropriation de normes y est généralement implicite.
- d. l'école : on n'insiste pas ici sur cette instance, évidemment centrale pour le propos du présent document. Mais il est important de souligner que, pour la plupart des enfants, la première scolarisation, non seulement quand elle se fait dans une langue principale autre que celle(s) de la famille, mais aussi dans la majorité des cas, est l'expérience d'un contact avec des discours, des genres textuels et des normes communicationnelles qui n'appartenaient pas à son répertoire antérieur ;
- e. les communautés (d'appartenance - celles dont on fait partie - ou de référence - celles dont on aspire à faire partie) : « communauté » renvoie ici à divers ordres de groupements : communauté nationale ou régionale, communauté ethnique, religieuse, communauté professionnelle, communauté scientifique, etc. Un même acteur social est habituellement membre de diverses communautés, dans lesquelles il peut, selon les cas, se trouver plus ou moins engagé, plus ou moins actif, plus ou moins contraint quant aux valeurs et à l'éthique à respecter, quant aux normes de conduite et aux dimensions langagières de sa participation à telle ou telle de ses communautés d'appartenance (ou de référence). Il existe souvent des divergences de valeurs, de normes entre ces diverses communautés et entre telles ou telle de ces communautés et d'autres instances de socialisation ;
- f. les médias : pour une bonne partie de la population des différents pays européens, et singulièrement pour les jeunes, la fréquentation des médias (presse, radio, télévision, internet, voire jeux vidéo, CD éducatifs ou non) constitue un des vecteurs majeurs de la socialisation et de la construction individuelle, par l'information qu'ils apportent, les divertissements qu'ils proposent, les stéréotypes et représentations sociales qu'ils mettent en circulation, les modèles et supports d'identification qu'ils véhiculent, les espaces qu'ils ouvrent sur des ailleurs et des « autrui ». Certains de ces médias (et tout particulièrement Internet) sont aujourd'hui de nature à faciliter ou provoquer des communautés (cf. ci-dessus e.) virtuelles mettant en place leurs propres normes et modes de communication, voire leurs règles de comportement et leur éthique interne ;
- g. la mobilité : prise au sens large, volontaire ou plus ou moins imposée, la mobilité géographique, sociale, professionnelle, celle liée aux migrations de toutes sortes et/ou celle tenant aux aléas et « déplacements » d'une trajectoire de vie, voire encore celle, virtuelle, offerte aujourd'hui par les médias joue un rôle souvent déterminant dans le processus continu de socialisation / individualisation d'un acteur social. Ces différents types de mobilité marquent profondément les membres de nos sociétés contemporaines. Il n'est pas besoin de rappeler qu'ils nécessitent le plus souvent des apprentissages, des ajustements, des adaptations, en particulier pour ce qui touche aux capacités langagières des acteurs sociaux concernés.

Pourquoi revenir sur ces divers ordres de socialisation ? Parce que :

- c'est par les interactions et les actions qu'ils engagent dans ces différents contextes et domaines que les acteurs sociaux en devenir se construisent les répertoires discursifs pluriels qui vont les caractériser ;
- c'est de ces répertoires en voie de constitution que les jeunes scolarisés sont déjà porteurs au moment où l'école va procéder à des enseignements langagiers et à des enseignements par des vecteurs langagiers. Enseignements liés tout à la fois aux normes propres de l'école (variables selon les cultures éducatives), à des conceptions et des modèles réglés des langues et des discours (même parenthèse) et à des modes d'expression dépendant des contenus et des traditions disciplinaires ;
- le projet éducatif de l'école va notamment consister, avec ou sans prise en compte explicite des acquis langagiers antérieurs et extérieurs, à mobiliser (ne serait-ce que partiellement et implicitement), à réguler et à étendre les répertoires existants ; cela, le plus souvent, au profit principal de la langue de scolarisation majeure, sous telle (ou telles) de ses variétés.

C. L'éducation est définie ici comme un mode de socialisation finalisée (de manière plus ou moins explicite) par le projet (plus ou moins formel) d'une instance donnée. Parmi les instances de socialisation / individualisation, famille et école sont par excellence des instances d'éducation ; il peut en aller de même de telle ou telle communauté, voire des médias. Dans certaines circonstances, à certaines époques, pour certaines populations, la mobilité (par exemple internationale) a pu ou peut être un des éléments de l'éducation (comme par exemple, dans l'Europe classique, le « Grand tour » recommandé aux jeunes gens de familles nobles ou aisées)⁶.

Les instances éducatives, dont l'école, sont en outre des espaces de socialisation implicite et informelle, c'est-à-dire des lieux où une socialisation / individualisation s'opère en sus, souvent à l'insu et parfois à l'encontre de ce que propose le projet éducatif de l'institution. Il peut en effet y avoir complémentarité, mais aussi tension ou conflit entre instances, voire, à l'intérieur d'une même instance, entre éducation explicite et socialisation implicite (du fait, par exemple, de références à des valeurs ou à des normes différentes)⁷.

D. L'éducation scolaire vise à combiner :

- une FORMATION, tournée vers des finalités plutôt caractérisables en termes de développement cognitif, éthique, affectif, civique, esthétique, critique de l'individu scolarisé
- et une INSTRUCTION, tournée vers l'appropriation de connaissances et de capacités par ce même individu.

Le processus / produit de cette combinaison peut être désigné sous le terme de BILDUNG, à condition de réactualiser cette désignation ancienne dont on garde les dimensions holistique et humaniste, synthèse originale et harmonieuse de composantes diverses profilant un acteur social à la fois autonome et pleinement intégré à une collectivité (voir 2.1, la section du chapitre 2 consacrée à la notion de *Bildung*).

Formation et instruction sont posées comme s'effectuant l'une et l'autre, dans le processus éducatif, sous le double mode de la transmission (par les instances éducatives) et de la

⁶ On pourrait aussi s'interroger sur le rôle qu'ont pu avoir naguère, en tant qu'instances d'éducation, l'armée, le couvent ou le séminaire, voire le syndicat ou le parti politique.

⁷ Ainsi - éducation explicite - tel système éducatif peut afficher explicitement dans son projet une visée d'autonomisation progressive et de prise de responsabilités des élèves et adopter - socialisation implicite - des modalités concrètes de gestion de classe et de fonctionnement scolaire qui ne laissent aucune initiative à ces mêmes élèves.

construction (par les apprenants), les deux modalités étant bien entendu complémentaires et interagissant l'une avec l'autre.

On propose de récapituler les notions et relations entre notions qui viennent d'être définies sous la forme de la figure suivante (Tableau 1).

1.2.4. Finalités générales et résultats attendus de l'éducation scolaire

Le tableau 2 est proposé ici, avec prudence et pour discussion, en complément du tableau 1, dont il reprend des éléments et des concepts relatifs à l'éducation scolaire. Les choix complémentaires qui sont envisagés peuvent être commentés comme suit :

- Les finalités du processus sont rangées sous les catégories très générales de « valeurs et principes » d'une part, de « connaissances et capacités » d'autre part. On estime que les finalités sociétales et individuelles du projet éducatif peuvent être rassemblées sous ces métatermes. Le processus et la visée globale du Bildung travaillent et intègrent ces différentes dimensions.
- L'éducation scolaire comme formation et comme instruction mobilise et met en place des savoirs, savoir faire, des attitudes et dispositions, et suppose l'existence et le développement d'un savoir apprendre⁸. L'originalité relative tient ici à ce que tant la formation (développement de l'individu) que l'instruction (appropriation de connaissances) sont posées comme liées à des savoirs, savoir faire, dispositions et attitudes.
- Les résultats attendus concernent l'acteur social comme individu responsable, caractérisé comme doté de compétences et de cultures relatives à différents domaines que travaille généralement l'éducation scolaire (cultures et compétences éthiques, civiques, esthétiques, scientifiques, techniques, langagières, physiques).

La distinction et la mise en relation de compétences et de cultures qu'on pourrait dire ainsi « situées » sont une composante propositionnelle forte (et soumise à critique) des éléments de cadrage ici proposés.

⁸ On retrouve là sans surprise des composantes du modèle retenu pour le CECR et par bien d'autres caractérisations des dispositifs scolaires.

TABLEAU 1

SOCIALISATION / Individualisation

- (construction identitaire de l'acteur social) Processus au long terme (pas seulement socialisation dite « première »)
- identité pour soi / identité pour autrui posées aussi comme processus plus que comme produit
- identité posée comme à la fois plurielle (multiappartenances, répertoire identitaire dynamique) et une (continuité et ipséité)

Instances de socialisation :

- famille
- groupe de pairs
- environnement proche (espaces vicinaux)
- Ecole
- communautés (d'appartenance / de référence) (nationales, régionales, minoritaires ; ethniques, religieuses ; socio-économiques, professionnelles, scientifiques...)
- médias
- déplacements et environnements distants (mobilité géographique, économique, sociale)

Instances de socialisation présentant des normes (implicites ou explicites) diverses et caractérisées aussi par des variétés langagières (langues, variétés de langues, genres discursifs) souvent distinctes. Possibilités de tensions / conflits entre ces différentes normes)

EDUCATION

- mode de socialisation finalisée de manière plus ou moins explicite par le projet plus ou moins formel d'une instance donnée
- famille et école sont par excellence des instances d'éducation ; il peut en aller de même de telle ou telle communauté, voire des médias
- les instances éducatives sont en outre des espaces de socialisation implicite et informelle
- il peut y avoir complémentarité, mais aussi tension ou conflit entre instances, voire, à l'intérieur d'une même instance, entre éducation explicite et socialisation implicite (du fait, par ex., de normes différentes)

EDUCATION SCOLAIRE

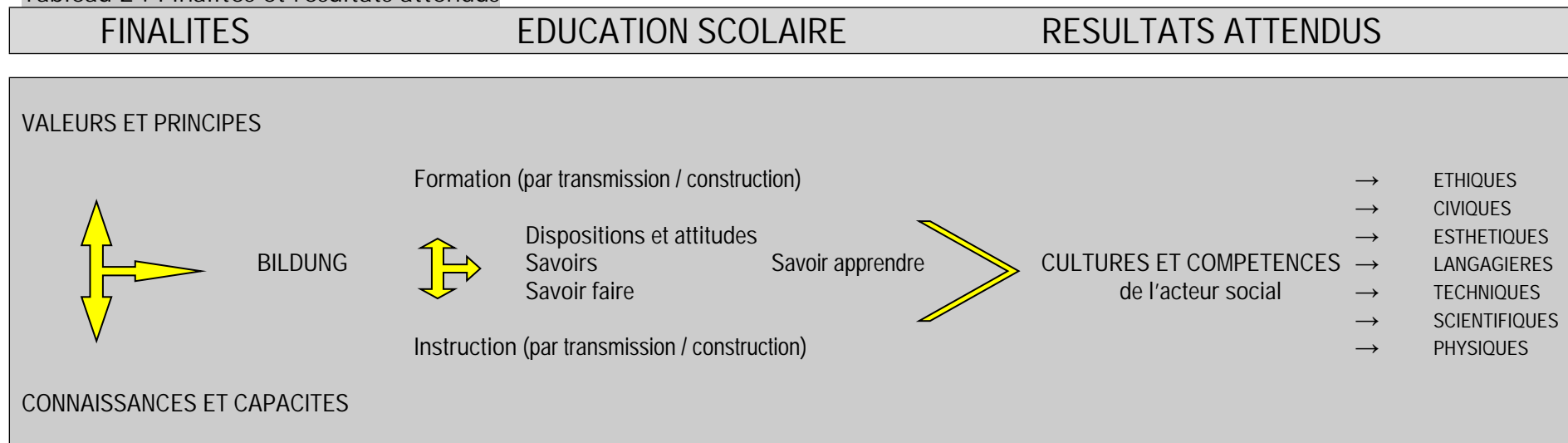
Vise à combiner

- une FORMATION (tournée vers des finalités plutôt caractérisables en termes de développement cognitif, éthique, affectif, civique, esthétique, critique de l'individu scolarisé)
- et une INSTRUCTION (tournée vers l'appropriation de connaissances par ce même individu).

Le processus / produit de cette combinaison peut être désigné sous le terme de BILDUNG, désignation ancienne dont on garde les dimensions holistique et humaniste, synthèse originale et harmonieuse de composantes diverses profilant un acteur social à la fois autonome et pleinement intégré à une collectivité.

Formation et instruction sont posées comme s'effectuant l'une et l'autre, dans le processus éducatif, sous le double mode de la transmission et de la construction.

Tableau 2 : Finalités et résultats attendus



Note complémentaire au point 1.2.4. :

« cultures » est ici posé au pluriel, de même que « compétence » et comme décliné, de même que « compétence », dans différents secteurs de l'éducation scolaire : culture éthique, culture civique, culture scientifique, culture technique, culture esthétique, culture physique, culture langagière... Culture et compétence sont considérées comme informées l'une et l'autre par des savoirs, des savoir faire et des attitudes / dispositions, mais alors que la compétence renvoie plus nettement à des capacités d'agir, culture se rapportera plus à des manières de concevoir, de sentir et de se représenter. Culture technique et compétence technique ne se confondent pas, non plus que culture esthétique et compétence esthétique, mais l'important est de ne pas les opposer dès lors qu'on les considère comme étroitement liées et reposant l'une et l'autre sur des savoirs, des savoir faire, des dispositions et attitudes, des savoir traiter ce qui est nouveau.

Par l'établissement de cette distinction et de ce lien, on voudrait postuler :

- que l'éducation scolaire met en place autre chose aussi que des compétences, mais, si l'on peut dire, à partir d'ingrédients de même type.
- que les cultures construites par l'école sont articulées aux domaines « disciplinaires » qu'elle reconnaît (sans préjuger ici de ce qui relève de ou est dû à d'autres instances de socialisation) ;
- que c'est au niveau de l'acteur social comme individu responsable que sont intégrées ces cultures et compétences plurielles.

Il va de soi que la correspondance aux disciplines n'a rien de strictement cloisonné. Ainsi, l'apport de la littérature ne se réduit pas à une compétence et à une culture esthétiques ; il touche aussi au langagier (compétence et culture langagières), voire, pour toute une tradition, à l'éthique et au civique.

1.3 Les langues dans l'éducation scolaire

- Toutes les langues présentes dans l'école, du fait du curriculum formel ou du fait de la composition de la population scolaire, sont, pour les élèves scolarisés, potentiellement ou en pratique, des langues de leur socialisation, en cela qu'elles contribuent toutes, à des titres divers, au développement cognitif, affectif, social, culturel, c'est-à-dire à la construction identitaire de chaque individu que le système éducatif accueille⁹. Parmi ces langues, celles qui sont partie du curriculum ou reconnues d'autres manières par l'institution scolaire¹⁰ sont en outre des langues de l'éducation, en cela qu'elles entrent dans le projet finalisé de formation et d'instruction et sont donc en relation aux finalités éducatives poursuivies. Parmi les langues de l'éducation, une langue majeure de scolarisation est non seulement enseignée comme matière mais sert de vecteur pour l'enseignement d'autres disciplines et est celle qui occupe une position centrale dans le rapport au projet de l'école.
- D'entre ces langues, la ou les langue(s) première(s) de l'enfant, celle(s) de sa première socialisation familiale et communautaire, et la ou les langue(s) majeure(s) de scolarisation, celle(s) qui opère(nt) comme vecteur principal de l'instruction dans les diverses disciplines (mises à part, en principe, les langues « étrangères »), ont une place particulière dans le développement, la formation et l'instruction des élèves.
- Il n'y a pas toujours coïncidence entre langue(s) première(s) de l'élève et langue(s) majeure(s) de la scolarisation. Non seulement en raison de l'existence de minorités linguistiques régionales, ethniques, mais aussi de par les déplacements migratoires économiques, professionnels ou liés au refuge et à l'asile.
- Même dans les cas où, pour ce qui est du système linguistique, la langue « maternelle » de l'élève¹¹ est aussi la langue majeure de scolarisation, les variétés, discours, genres et normes propres aux usages scolaires sont souvent distincts et distants des variétés, discours, genres et normes que ce même enfant rencontre dans son environnement extrascolaire (cf. 1.2.3. B).
- Dans la majorité des systèmes éducatifs, il n'existe qu'une seule langue majeure de scolarisation et cette langue a un statut officiel de langue nationale ou langue de l'Etat¹². Mais l'Europe présente aussi des contextes offrant d'autres cas de figure, tels que :

⁹ Ainsi, dans une école où des enfants d'origine étrangère utilisent, dans la cour de récréation (ou dans la classe), une langue première ne faisant pas partie du curriculum de l'école, cet usage entre dans leurs propres processus de socialisation, mais influence aussi, si peu que ce soit, celui des autres jeunes (ne serait-ce que s'il y a respect ou rejet de (ou indifférence à) cette manifestation « étrangère »). On relèvera aussi que ces mêmes langues non « curriculaires » peuvent aussi, dans l'action pédagogique en classe, recevoir droit de cité par l'enseignant (« Comment dit-on cela dans ta langue ? ») et trouver ainsi place, ponctuellement, fugitivement ou bien de façon plus systématique selon les options didactiques, parmi les langues de l'éducation scolaire. Ce qui est aussi le cas dans des démarches comme celles dites de l'Eveil aux langues ou avec l'emploi d'instruments comme le *Portfolio européen des langues*, dont la biographie langagière et le passeport permettent aux jeunes de faire reconnaître leur(s) langue(s) dans une pratique intégrée à la visée éducative de l'école.

¹⁰ Par exemple des langues d'enfants immigrés enseignées à ces enfants, le cas échéant, en dehors du temps scolaire mais à l'initiative ou en accord avec l'institution.

¹¹ Dans la suite de ce texte, pour des raisons de lisibilité graphique, on sera amené à laisser au singulier *langue première* ou *langue maternelle*, ce qui ne signifie pas qu'on néglige les cas où l'enfant, dans son environnement premier préscolaire, peut se trouver exposé à deux, voire plus de deux langues premières (familles mixtes, variations générationnelles, « caretaker » ou aide familiale pratiquant une autre langue que celle des parents, etc.).

- la langue majeure de scolarisation est une langue régionale ou langue de minorité, la langue nationale étant enseignée comme matière et pouvant en outre, progressivement ou non, devenir vecteur second d'enseignement des disciplines ;
 - deux langues officielles - dont l'une nationale et l'autre régionale ou de minorité - peuvent servir - toutes les deux et de façon plus ou moins équilibrée - de vecteurs d'enseignement des disciplines, donnant lieu à un enseignement bilingue ;
 - une langue étrangère, sert, à des degrés et selon des modalités variables, de vecteur d'enseignement bilingue. Dans ces situations d'enseignement bilingue, la langue étrangère devient, si peu que ce soit, langue seconde de scolarisation.
- Que la langue majeure de scolarisation soit nationale, régionale ou de minorité, elle se présente dans le curriculum scolaire sous trois aspects :
 - une discipline scolaire distincte et de plein droit, disposant de son propre programme ou syllabus : la langue comme discipline ou comme matière scolaire ; ce syllabus comporte le plus souvent lui-même trois composantes, selon des dosages qui varient en fonction des traditions et des cultures éducatives ou des réformes du moment : a) des exigences ou des attentes évaluables quant au niveau de maîtrise linguistique et communicationnelle, tant à l'écrit qu'à l'oral ; b) des savoirs sur la langue et les discours (métalinguistiques, métadiscursifs) ; c) des contenus culturels portant notamment sur un corpus littéraire, que ce dernier relève ou non d'un « canon » délimité d'œuvres reconnues, donnant lieu à travail sur les genres, les procédés, les styles, etc. ;
 - un vecteur pour l'enseignement d'autres disciplines, langue d'enseignement ou langue transversale au curriculum ;
 - le moyen linguistique principal de transmission formelle ou cachée des valeurs et des normes de la société / communauté (nationale, régionale, minoritaire) considérée ; elle joue ainsi en cela pleinement le rôle de langue principale de la socialisation et de l'éducation en contexte scolaire, étant évidemment rappelé : a) que la socialisation et l'éducation s'effectuent aussi par d'autres institutions et réseaux que le système éducatif ; b) que, comme posé initialement, toutes les langues présentes dans l'école contribuent plus ou moins à la socialisation de celles et ceux qui s'y trouvent accueillis.
 - Deux traits particulièrement déterminants caractérisent la langue de scolarisation :
 - C'est la langue dans laquelle, pour la plupart des enfants, l'entrée formelle dans l'écrit s'opère (au-delà de ce que peut être la première littératie en contexte familial ou dans d'autres environnements). Graphie, écriture, lecture sont des objectifs forts de la scolarisation première et l'école primaire apparaît d'abord comme quasi identifiée à cet accès à une forme seconde de symbolisme langagier. Cette focalisation sur l'écrit renforce le rôle central de la langue majeure dans le dispositif éducatif¹³. C'est aussi par ce monopole de l'écrit que

¹² Les situations varient aussi du fait que telle langue régionale peut être reconnue comme langue d'une « nation » (au niveau régional ou national) à l'intérieur de l'Etat. Et « langue de l'Etat » ne clarifie pas toujours cette situation puisque certains Etats européens sont officiellement bi- ou multilingues et reconnaissent plusieurs langues nationales/officielles.

¹³ Rôle encore renforcé par les représentations dominantes selon lesquelles introduire en parallèle les formes écrites d'autres langues (étrangères, minoritaires, régionales, d'origine ou d'héritage) serait de nature à

la langue majeure opère comme vecteur privilégié et souvent unique de la construction des savoirs disciplinaires en contexte scolaire.

- C'est la langue qui, en raison notamment de la normalisation et de la standardisation formelles associées à l'écrit commun, est non seulement posée comme langue commune, celle de la communauté scolaire dans son fonctionnement ordinaire, mais aussi (re)présentée comme une et unifiée, quelles que soient par ailleurs les variétés que, de fait, elle comporte, y compris dans ses usages dans l'école. Grâce fortement à l'école et à l'écrit, elle se trouve « objectivée » et parfois sanctuarisée comme langue de l'Etat, langue nationale, en un système réputé homogène et unifiant, facteur et garant d'une forme de cohésion et d'une appartenance collective¹⁴.

La combinaison de ces traits a souvent pour effet une vision et des pratiques normatives de la langue commune de scolarisation, susceptibles d'entraîner, notamment chez les apprenants issus de milieux défavorisés ou de l'immigration, des formes d'insécurité linguistique.

- Dans les cas où la langue majeure de scolarisation est une langue régionale ou de minorité à l'intérieur d'un Etat où la langue nationale/langue de l'Etat est par ailleurs officielle, dominante et facteur ultime d'accès à certaines institutions (par exemple, l'université) ou fonctions (par exemple, le service public), peuvent exister, d'un sens ou de l'autre, aussi bien des complémentarités que des tensions entre les deux langues de scolarisation. Complémentarités ou tensions en termes de légitimité pour ce qui est des langues elles-mêmes, de loyauté pour ce qui est des usagers, de politique linguistique pour ce qui est des diverses instances responsables. Et cela tant pour la dimension « langue d'instruction, langue transversale au curriculum » que, *a fortiori*, pour la dimension « langue de la socialisation et de l'éducation, comme matière ».
- Les cas évoqués de juxtaposition ou d'enchâssement possibles de langues de scolarisation ne se situent pas seulement au niveau intranational. Ils peuvent aussi se trouver, *mutatis mutandis*, à l'intérieur d'ensembles intégrateurs plus vastes, qu'il s'agisse d'Etats fédéraux ou confédéraux (telle l'Inde) ou d'entités géopolitiques comme le fut l'Union soviétique.
- De manière plus générale,
 - si, d'une part, on en revient au point de départ de cette section et qu'on pose toutes les langues, non seulement de l'école mais aussi dans l'école comme langues de socialisation et, pour certaines, d'éducation en contexte scolaire,
 - et si, d'autre part, cette éducation scolaire est désormais pensée comme, entre autres, une éducation plurilingue et une éducation au plurilinguisme, contribuant à la citoyenneté démocratique, à la cohésion sociale et à la construction identitaire,

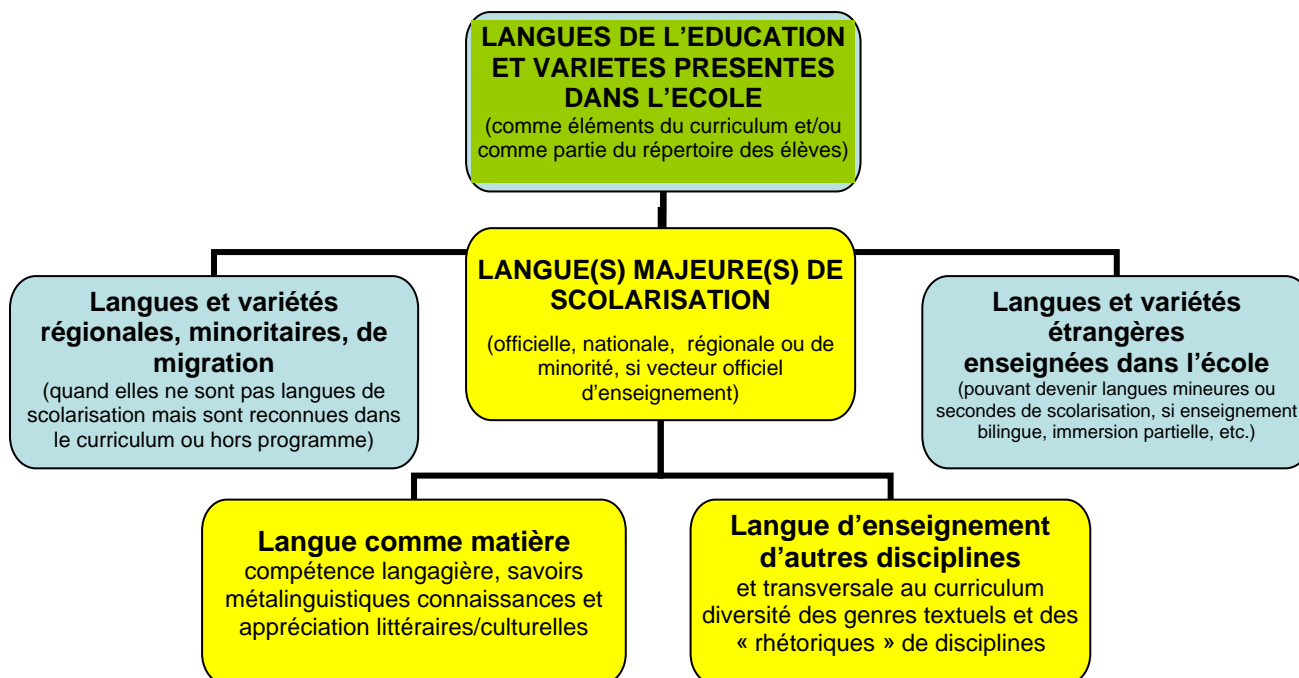
la question est bien celle de la place propre, dans cet ensemble et dans cette perspective, de la (ou des) langue(s) majeure(s) de scolarisation, compte tenu notamment de leur poids et de leurs fonctions multiples dans les systèmes éducatifs.

perturber l'apprentissage, voire le développement cognitif de l'enfant, surtout lorsqu'il s'agit de systèmes graphiques autres que celui de la langue majeure de scolarisation.

¹⁴ D'où la double résistance, dans bien des contextes, à l'introduction d'une langue et d'un écrit « autres », les motifs touchant au développement et à l'intérêt supposé de l'enfant s'adossant à ceux relatifs à la réussite de l'intégration sociétale.

C'est en rapport à ces options qu'il y a à s'interroger sur la pertinence et faisabilité d'un Document de référence pour les langues de l'éducation, plus intégrateur que le CECR.

LANGUES DANS L'ÉCOLE ET LANGUES DE L'ÉCOLE



Ce mode de présentation fait apparaître, ne serait-ce qu'en creux,

- Que toutes les langues présentes dans l'école ne sont pas pour autant langues de l'école et donc langues de l'éducation scolaire : il n'est évidemment pas possible pour l'institution scolaire, à quelque niveau qu'on se situe, de prendre en compte officiellement dans les programmes toutes les langues et variétés dont les jeunes scolarisés sont porteurs, de par le répertoire qu'ils ou elles ont développé avant (et en dehors de) leur scolarisation ; il est en revanche plausible que même les langues qui ne sont pas reconnues dans le curriculum officiel trouvent place et mention dans les pratiques au niveau de la classe ou des instruments pédagogiques, voire dans l'espace scolaire et pas seulement dans la cour de récréation (expositions et textes ou affiches dans les couloirs, etc.). Elles peuvent aussi, pour les enfants concernés, s'inscrire tant soit peu dans le temps scolaire (accès technologique sur Internet, vidéos et autres programmes en bibliothèque ou salle de documentation, etc.). Et cette mise en visibilité des langues non curriculaires importe, non seulement pour l'estime de soi et l'image identitaire des jeunes dont le répertoire inclut ces langues, mais aussi pour les modes de relation à l'altérité qui se mettent en place chez les autres jeunes dont ce ne sont pas les langues ; l'éducation plurilingue¹⁵ passe aussi par cette valorisation « ordinaire » de la pluralité et des ressources qu'elle présente¹⁶.

¹⁵ Se distinguant ici des tendances souvent dominantes rappelées en notes 13 et 14. Ce qui ne veut pas dire que les points de vue soient inconciliables.

¹⁶ Qui plus est, la reconnaissance et l'accueil de l'identité de l'autre (ici à travers la valorisation et l'accueil de son répertoire linguistique et culturel d'origine) ne sont-ils pas, contre toutes les idées reçues, le meilleur moyen pour viser une véritable intégration, si on estime qu'une identité qui ne sent pas menacée accueille les éléments d'altérité de la société d'accueil. Comme l'écrit Amin Maalouf (1998, 51) : « Il y a constamment,

- Que l'ensemble des langues présentes dans l'école relève certes de différentes catégorisations et renvoie à différents statuts pour l'institution scolaire, mais que le tout constitue en effet un ensemble à l'intérieur duquel des déplacements et des circulations peuvent exister : une langue régionale peut être ou devenir langue majeure de la scolarisation, tout comme une langue étrangère peut servir, partiellement ou totalement, de manière durable ou temporaire, à l'enseignement d'autres disciplines ; et si on se place du côté de l'apprenant, la langue « étrangère » enseignée par l'école peut être la langue première de certains des élèves (familles « mixtes » ou installées dans un pays étranger), la langue majeure de scolarisation peut être « langue inconnue » pour quasiment tous les enfants entrant à l'école (scolarisation entièrement en langue « seconde » dans tel ou tel pays africain anciennement colonisé).
- Que, dans l'artifice que constitue la représentation schématique proposée ci-dessus, la langue majeure de scolarisation, quelle qu'elle soit, apparaît comme à la fois le point central d'équilibre et l'assise de l'ensemble des langues de l'école. Ce qui n'est pas pour surprendre. Les pages qui précèdent - et le projet même où s'inscrit le présent document - tendent en effet à souligner la position particulière et les fonctions déterminantes de la langue - justement dite « majeure » - de scolarisation dans la réussite du projet éducatif et le succès des jeunes fréquentant l'école. C'est aussi là au premier chef (mais donc aussi pas seulement là) que les enjeux tenant à la cohésion et l'insertion sociales sont - on l'a déjà noté - le plus évidents, tout comme ceux - complémentaires - tenant à la transmission et à l'ouverture culturelles. Mais ce qu'on peut ajouter ici de moins trivial, c'est le rôle tout aussi décisif de la langue majeure de scolarisation dans une visée d'éducation plurilingue. Loin que cette éducation plurilingue relève, comme on est souvent porté à le croire, du seul ressort des langues étrangères ou « autres », elle dépend aussi, quasi constitutivement, de la manière dont la langue majeure est située et traitée dans l'ensemble du dispositif scolaire¹⁷.
- Qu'une des questions centrales est, de toute évidence, le rapport entre la langue majeure de scolarisation d'une part, et, d'autre part, les langues et variétés présentes dans les répertoires des élèves scolarisés. Qu'il s'agisse de migrants ou de populations défavorisées, des décalages très importants peuvent exister entre répertoires et langue de scolarisation ; décalages en termes de connaissance et de niveau de maîtrise linguistiques, décalages en termes de normes d'usage, de gestion discursive, de familiarisation avec tel ou tel genre textuel scolaire. La pluralité et l'hétérogénéité désormais courantes des populations scolaires ont déjà été maintes fois soulignées ici, tout comme les difficultés qui en résultent pour des cultures éducatives parfois encore figées sur d'autres modèles.

Les options en présence peuvent se ramener à trois cas de figure :

- Ne rien changer fondamentalement et maintenir les exigences et les programmes depuis longtemps éprouvés, considérant que c'est la seule

dans l'approche qui est la mienne, une exigence de réciprocité - qui est à la fois souci d'équité et souci d'efficacité. C'est dans cet esprit que j'aurais envie de dire « aux uns » d'abord : « Plus vous vous imprégnez de la culture du pays d'accueil, plus vous pourrez l'imprégner de la vôtre » ; puis « aux autres » : « Plus un immigré sentira sa culture d'origine respectée, plus il s'ouvrira à la culture du pays d'accueil ».

¹⁷ Il est clair que la notion de compétence plurilingue, telle que présentée dans le CECR, inclut la langue première et la langue majeure de scolarisation, clair aussi que cette inclusion est développée dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe*, lequel relève par ailleurs que l'éducation plurilingue n'est pas le fait des seuls enseignements, programmes et pratiques de langues, mais concerne aussi les disciplines parfois dites « non linguistiques ». Reste que, dans le contexte de la formation scolaire et y compris pour ces disciplines non linguistiques, le vecteur commun et transversal est bien la langue majeure de l'éducation scolaire plurilingue.

manière et la plus juste de donner aux jeunes issus de la migration ou de milieux défavorisés les acquis qui leur permettront de s'intégrer et de progresser dans une société où les compétences langagières requises et une certaine forme de culture générale sont toujours aussi - sinon plus - nécessaires.

- Adopter une démarche de remédiation, insistant sur les normes et les discours de la langue comme matière, dans ses dimensions formelles, communicationnelles et réflexives, selon des pondérations variables entre ces différents aspects et en faisant passer au second plan aussi bien les dimensions culturelles (littéraires ou autres), considérées alors comme moins indispensables, que l'offre de langues autres, notamment étrangères.
- S'orienter vers des conceptions curriculaires et des méthodologies à visées plus intégratives, tendant à dégager des transversalités et des décloisonnements à l'intérieur d'une conception plus globale et plus économique¹⁸ du développement de capacités et de connaissances langagières et culturelles. C'est dans une telle perspective que se situe plutôt l'éducation plurilingue et l'enjeu est alors non seulement de faire apparaître que cette dernière n'est pas réservée à une population choisie et à une sorte d'élite scolaire, mais bien de postuler que ce modèle d'éducation est à même de mieux servir et de mieux convenir que d'autres à la scolarisation des jeunes susceptibles de se trouver en difficulté dans le contexte éducatif et, ensuite, dans la société

On ne prétend pas ici trancher entre ces différentes options, d'autant qu'elles peuvent coexister dans un même système éducatif, selon les filières ou les phases du cursus et qu'elles peuvent donner lieu à des approches mixtes. Mais, dans la mesure où les deux premières options sont les plus fréquentes et les plus familières, les développements qui suivent, en rapport avec les principes et finalités rappelés par ailleurs, portent plutôt sur la troisième voie, dont on ne considère certes pas qu'elle serait la plus aisée.

¹⁸ Au sens d'une économie curriculaire et d'un meilleur rapport coût efficacité.

2 Options et principes pour un DERLE

2.1 Les langues de l'éducation et l'éducation plurilingue comme approches stratégiques

C'est dans une perspective surtout technique que le CECR aborde des aspects généraux de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'évaluation des langues. Un *Document européen pour les langues de l'éducation (DERLE)* - couvrant la langue comme matière, la langue comme vecteur d'enseignement et les langues étrangères - aura sans doute à aborder nombre de questions plus complexes, dont les plus importantes sont (Vollmer 2006) : la question du *Bildung* par les langues de l'éducation (voir 2.2.) ; la construction d'identités multiples par les pratiques langagières et l'éducation ; l'épanouissement personnel et l'autonomie de l'apprenant ; le développement cognitif, sous l'angle de l'apprentissage langagier ; la connaissance et la reconnaissance de traditions linguistiques et culturelles différentes ; les choix linguistiques liés à des usages fonctionnels ou spécifiques à un domaine ; la créativité esthétique et littéraire ; les variétés linguistiques (et les relations qu'elles entretiennent entre elles) ; la réflexion sur le langage et les langues (les langues comme système, comme évolution, comme discours et formation discursive, comme outil de communication et comme capital social) ; le bilinguisme et son extension à des profils plurilingues ; la participation, l'inclusion et la cohésion sociales ; le développement d'une compétence interculturelle ; les handicaps cognitifs, sociaux ou culturels de certains groupes d'apprenants et les manières de les surmonter à terme. Et outre toutes ces questions, trois autres secteurs intéressent un éventuel DERLE (Vollmer 2006) :

- *L'enseignement de la littérature et d'autres types de textes* (à savoir : travailler les œuvres du canon et de la littérature « nationale » ; développer l'imaginaire et la compétence d'appréciation littéraire ; faire l'expérience d'une des plus riches formes de travail de la langue ; stimuler la réflexion sur la langue, moins comme système grammatical que comme jeu de procédés rhétoriques et stylistiques).
- *L'importance de la langue comme vecteur d'enseignement d'autres disciplines*, quels que soient les dispositifs éducatifs ; et plusieurs questionnements sont ici à considérer : Est-ce que le langage peut vraiment se construire par ses seuls emplois finalisés ? Quels sont les effets en termes d'apprentissage de ce qui est requis pour une communication spécifique à certains types de tâches ou à un domaine ? Quels sont les rapports entre les formes verbales et les formes non verbales des représentations mentales et du traitement des informations ? Comment est-ce que les langues naturelles et/ou le recours à d'autres systèmes sémiotiques contribuent au développement cognitif, singulièrement dans les contextes disciplinaires spécialisés ? Comment décrire et évaluer le progrès d'une compétence à communiquer dans un secteur disciplinaire spécifique ?
- *Les implications en termes de construction curriculaire* des questions touchant aux langues de l'éducation. Comme tel, le « [...] nouvel instrument devrait comporter une référence explicite à l'enseignement des langues secondes et étrangères de manière à procurer une vision d'ensemble de l'apprentissage et du curriculum langagiers ».

Une conception aussi large des langues, de leur emploi et de l'éducation langagière ne saurait s'accommoder d'une approche simplement technique ou tactique des langues de l'éducation et du développement d'un document européen de référence. La vision d'ensemble doit être stratégique ; stratégique, d'une part, quant à la manière dont il convient d'envisager l'éducation langagière et les langues de l'éducation, et, d'autre part, quant au principe même d'une méthodologie d'élaboration d'un DERLE

- A. Langues de l'éducation et éducation plurilingue dans une perspective stratégique. Comme déjà souligné plus haut, les langues de l'éducation et l'éducation plurilingue jouent un rôle important dans *la structuration de savoirs*,

savoir faire, attitudes, comportements et valeurs autres que liés aux langues. L'éducation langagière contribue à l'accomplissement personnel, à la construction d'identités plurielles, à la réflexion et à l'apprentissage autonomes, ainsi qu'au développement cognitif. Autant d'aspects fondamentaux pour renforcer les identités dans leur ensemble, la participation civique, l'inclusion et la cohésion sociales. Il s'agit par conséquent d'un *projet éducatif* à longue portée, complexe et flexible et relevant, comme tel, d'une *approche stratégique*.

A.1. *Au niveau du système.* Dans une perspective stratégique, l'éducation plurilingue, *au niveau du système*, devrait à tout le moins prendre en considération les phases suivantes, typiques pour toute démarche de cet ordre :

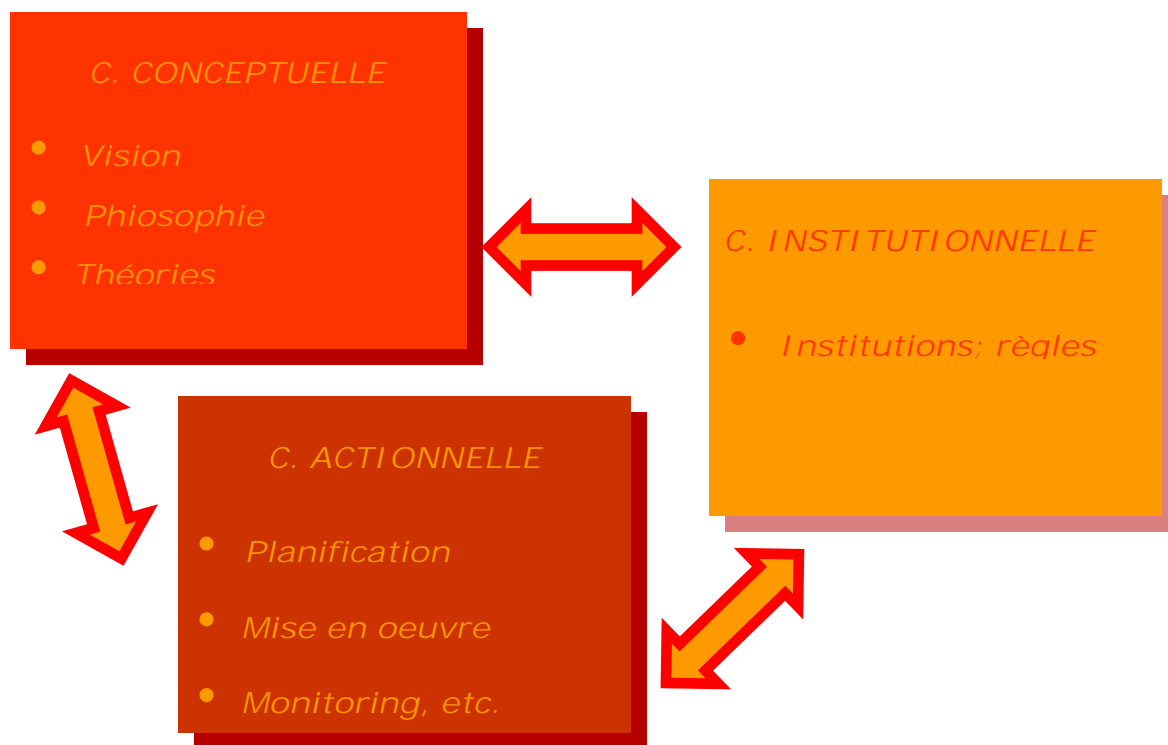
- Analyser la situation existante de l'éducation langagière, à savoir ses caractéristiques principales en Europe ou pour un pays donné (législation et règlements en vigueur ; textes et actions touchant à la politique linguistique, à l'intérieur et en dehors du système éducatif ; nature du curriculum, des objectifs éducatifs, des matériaux d'enseignement, du corps enseignant et de sa formation initiale et continue ; ressources disponibles dans les classes ; compétences des élèves ; état de la recherche, etc.). En d'autres termes, il s'agit de déterminer si, dans le contexte considéré, on est en mesure d'atteindre des objectifs larges tels que l'appui au développement d'identités plurielles et d'une compétence interculturelle ou si on s'en tient essentiellement au seul apprentissage comme tel d'une ou plus d'une langue.
- Identifier les forces, les faiblesses, les ouvertures possibles et les obstacles, de manière à identifier les besoins et les priorités *hic et nunc*.
- En fonction des besoins et des priorités, définir une stratégie et des options pour des interventions dans le domaine.
- Soumettre à discussion et à évaluation la stratégie et les actions à entreprendre, afin de parvenir à un accord.
- Planifier et mettre en œuvre la stratégie.
- Accompagner le processus, apprécier les résultats et procéder aux ajustements et améliorations nécessaires.

A.2. *Au niveau de l'individu.* *L'approche stratégique vaut aussi dans la perspective de l'individu.* Au-delà de l'acquisition de savoirs, savoir faire et attitudes liés à telle ou telle langue, l'éducation langagière consiste à articuler au mieux éducation scolaire et pratiques sociales en contribuant à l'épanouissement personnel et en préparant à l'insertion civile et professionnelle dans la société. C'est pourquoi, au niveau de l'individu, une approche instrumentale et technicienne de l'éducation langagière ne saurait suffire. Les apprenants sont sujets de leur propre apprentissage et devraient donc développer des stratégies à court, moyen et long terme en ce qui concerne leur propre éducation langagière. Stratégies similaires à celles relatives au système, mais intégrées bien évidemment à un projet personnel. En fonction des différents groupes d'âge, l'école a une part déterminante à assurer dans l'appui apporté aux élèves pour le développement de leurs stratégie et plans individuels. Stratégies et plans qui reposerait sur une pleine conscience et connaissance du rôle positif qu'une éducation langagière et un usage des langues fondés sur des valeurs peut avoir pour garantir la cohésion sociale et la compréhension mutuelles. Selon cette perspective, les *plans de développement individuel* reprennent toute la gamme de stratégies telles que l'auto-analyse et l'auto-évaluation, la planification, la mise en œuvre, la gestion et l'évaluation du processus de développement personnel. Tous les aspects indiqués ci-dessus pourraient ainsi entrer dans la composition d'une matrice de développement adaptée aux capacités, aux attentes et aux affects de chaque individu.

B. Un *DERLE* dans une perspective stratégique. De même que les langues de l'éducation et l'éducation langagière devraient être abordées sous un angle stratégique, de même, ne serait-ce que par souci de cohérence scientifique et de réalisme pratique, on gagnerait à adopter une approche semblable pour la *méthodologie d'élaboration et de mise en œuvre* d'un *Document européen de référence pour les langues de l'éducation (DERLE)*. De fait, la stratégie devrait inclure pour le moins les trois composantes qui suivent (figure 1).

- Une *composante conceptuelle* (comprenant la vision d'ensemble, la philosophie et les aspects théoriques (touchant notamment le langage et la littérature) sous-tendant le projet dans son ensemble ; l'option prise ici est de retenir le modèle d'une éducation tout au long de la vie, adossée aux valeurs éducatives de *Bildung* et de citoyenneté démocratique ;
- Une *composante institutionnelle* (comprenant les instances institutionnelles et les dispositifs impliqués dans l'élaboration et la mise en œuvre d'un *DERLE*) ;
- Une *composante actionnelle* (comprenant les stratégies, les plans d'action, les étapes et les mécanismes grâce auxquels un *DERLE* peut être mis en œuvre).

Figure 1



B.1. *Composante conceptuelle*. La visée majeure de la composante conceptuelle d'un *DERLE* est

- d'élaborer un cadre général clairement défini quant aux objectifs, démarches et résultats attendus ;
- de parvenir à une vision et à une philosophie d'ensemble du projet qui soient compréhensibles par les partenaires et les destinataires concernés ;
- de concevoir une structuration et un format appropriés pour le *DERLE* (structure : objectifs, contenus, mise en œuvre, suivi et évaluation ; format : virtuel - par

exemple, communauté de pratiques, forum électronique pour le *DERLE* vs produits concrets tels que jeu de documents, matériaux pédagogiques, brochures de différents types, etc.).

B.2. Composante institutionnelle. En termes de structures institutionnelles, un *DERLE* doit distinguer et préciser les fonctions suivantes :

- Développement (aux niveaux national et international)
- Consultation publique et débat dans la profession
- Mise en œuvre (gestion, suivi, évaluation)

B.3. Composante actionnelle. On peut envisager les aspects suivants :

- Définir une stratégie cohérente pour le moyen et le long terme pour le processus de développement, avec des priorités pour le court terme.
- Définir des étapes pour la mise en œuvre et le pilotage du suivi, y compris pour le développement professionnel des enseignants et la recherche (ne pas perdre de vue que l'innovation dans le domaine éducatif repose sur la formation professionnelle des enseignants et qu'il est besoin de recherche pour le suivi de la mise en œuvre et du développement).
- Définir une stratégie et prévoir des étapes pour l'information, la participation et l'implication du public destinataire.
- Mettre en place des mécanismes de nature à garantir l'accompagnement et le suivi nécessaires à la mise en œuvre du projet (quant aux apports institutionnels et aux ressources humaines)

2.2 Education scolaire, éducation plurilingue, *Bildung*

Dans la perspective du présent projet européen, l'éducation langagière pensée comme éducation plurilingue, ne se réduit pas à une dimension technique, même si cette dernière importe. Quel que soit le modèle auquel on se réfère (Jakobson, Bühler, Backtine, Halliday, Peirce, Habermas, etc.), de quelque manière qu'on les catégorise ou qu'on les nomme, ses fonctions désignative, représentationnelle, communicationnelle, expressive, émotive, esthétique, interprétative, herméneutique, non seulement sont à prendre en considération, mais s'avèrent incontournables dans une visée éducative.

Toutefois, dans l'histoire de l'éducation, cette approche technicienne des langues est clairement présente, et il convient ici de la resituer, qu'il s'agisse de langues majeures de l'éducation scolaire ou de toute autre langue prise en compte par l'école, à l'intérieur d'un projet socio-éducatif plus large. A cet égard, ce n'est pas un hasard si la notion de *Bildung* a été utilisée au niveau des éléments de cadrage proposés dans le chapitre 1 et semble inspirer, voire intégrer l'ensemble du projet¹⁹. De fait, le concept allemand de *Bildung* est apparu comme particulièrement actuel pour la réflexion portant sur les langues de l'éducation. Ce qui n'a rien d'étonnant dès lors que ce concept englobe les caractéristiques et les résultats majeurs de tout processus éducatif. *Bildung* en effet désigne le développement et le plein épanouissement du potentiel de l'être humain, selon sa nature, mais stimulé et structuré par l'éducation. Ce concept dynamique recouvre le « produit » ou l'état auquel est parvenu un humain, mais aussi le processus de cette éducation / personnalisation. Au cours de ce processus, les capacités mentales, culturelles et pratiques, ainsi que les compétences personnelles et sociales sont développées et continûment élargies comme formant un tout.

¹⁹ Nombre des études préliminaires ont largement fait mention et usage de cette notion (par exemple : Aase 2006 ; Pieper 2006).

Ce concept ancien mais dynamique de *Bildung* s'est progressivement enrichi d'autres apports, notionnels autant que pratiques. A l'origine, il réfère au plein épanouissement de l'être humain posé comme individu. On y verra aussi aujourd'hui des composantes d'intégration et d'action sociales, de citoyenneté, de responsabilisation de l'acteur social dans la collectivité²⁰. Ce qui comprend donc les dimensions sociales et culturelles de l'individu, ainsi que le contact réfléchi avec d'autres langues, cultures et identités.

De fait, ainsi que le formule une des études préliminaires : « Le point fort de ce concept tient à ce qu'il met l'accent non seulement sur l'individu, mais sur les valeurs individuelles et culturelles de la société » (Aase 2006, 10). Les échanges intervenus jusqu'à présent dans le mouvement du présent projet ont permis de mettre en évidence les caractéristiques actualisées générales de la notion de *Bildung* et sa pertinence pour une réflexion sur les langues de l'éducation et l'éducation plurilingue.

C'est pourquoi aussi les éléments de cadrage suggérés au chapitre 1 intègrent cette notion de *Bildung* dans le tableau général et la définissent comme « la contribution propre de l'école au développement personnel de l'acteur social » (cf. 1.2.1. et 1.2.4.), l'accent étant mis sur « contribution propre de l'école » dans la mesure où le développement personnel de l'acteur social ne dépend évidemment pas seulement de sa scolarisation. On rappellera ici que, dans ces sections du premier chapitre, le *Bildung* est articulé entre formation et instruction et consiste en la mise en place de savoirs, savoir faire, dispositions et attitudes, qui s'ordonnent en compétences et cultures situées de différents ordres.

Tout ceci permet d'estimer que *Bildung* serait un principe de base quant aux langues de l'éducation²¹. Diverses considérations ci-dessous concourent à lui conférer cette position clé.

A. Les finalités pour les langues de l'éducation en tant que *Bildung* ne se résument pas au développement de compétences ; elles sont liées aussi à des traditions et des valeurs culturelles. C'est en cela aussi qu'elles ne se ramènent pas à leur dimension *utilitaire*. La raison en est simple et se trouve exprimée, entre autres, dans ce passage d'une des études préliminaires du projet : « [...] Un apprenant peut être capable de produire des textes construits selon des standards scolaires ; il peut même maîtriser différents genres et élaborer un contenu acceptable. *Mais cela ne suffit pas*. En effet les énoncés écrits et oraux sont toujours effectués dans un contexte social et reflètent, d'une certaine façon, *les liens avec autrui, avec les autres discours et les autres textes*. Ainsi, tout énoncé est toujours plus ou moins imprégné de la conscience (ou du défaut de conscience) de ces conditions de production [...] C'est pourquoi ce concept est si intimement lié aux valeurs culturelles et aux traditions. » (Aase 2006, 12 - *nos ital.*)

B. Les finalités pour les langues de l'éducation en tant que *Bildung* ne se résument pas au développement de la personne et des identités ; elles devraient s'adosser à des standards et à des valeurs culturels. Comme bien marqué dans les études préliminaires, « [...] Les développements personnels et identitaires sont des conditions préalables

²⁰ Sur l'évolution du terme et sa signification actuelle, cf. I. Pieper 2006 (p. 7) : « « Bildung » demeure une notion centrale en Europe. Bien qu'utilisée et discutée selon différents angles, on a pu récemment relever qu'elle fait l'objet d'un certain consensus. Quant à la société, les individus *sont préparés à la citoyenneté afin d'être en mesure de participer à la vie publique*. Quant à l'individu, les personnes *devraient acquérir les capacités leur permettant de conduire leur propre vie comme un processus d'apprentissage affronté aux aléas de la profession et du contexte social*. De manière générale, *Bildung* établit un mode de relation entre les individus et la société, selon certaines normes. Voir à ce propos les travaux de spécialistes allemands relatifs aux standards dans le domaine de l'éducation (Klieme et al. 2003, 51). » (*nos italiques*).

²¹ Etant entendu que le concept demande encore des élaborations ultérieures dans le cours du projet, en vue notamment d'une véritable opérationnalisation.

nécessaires à la réalisation du concept de *Bildung*, mais ils ne sont pas équivalents à ce concept. Ainsi, un apprenant peut développer de nombreuses identités, mais la notion de *Bildung* implique des identités reposant sur certains standards et valeurs culturels. » (Aase 2006, 13). Même s'il n'y a pas accord unanime sur ce que doivent être ces valeurs, bon nombre sont largement partagées et sont donc à inclure comme autant de finalités pour les langues de l'éducation et l'éducation plurilingue. « Autrement nous risquerions de négliger certains aspects importants. Ces valeurs seront donc intégrées à tous les objectifs, pour toutes les matières. Elles auront toutefois des implications spécifiques pour l'utilisation et la compréhension des langues. En voici quelques exemples : prise en compte de l'« autre » ; analyse critique et jugement pondéré ; ouverture d'esprit dans la réflexion et l'argumentation ; courage d'exprimer des opinions personnelles ; description de ses conceptions et de ses expériences ; réflexion sur ses propres manières de voir et ses propres valeurs » (Aase 2006, 13). Et il est bien clair que certaines de ces valeurs ne sauraient être considérées comme des compétences ni être aisément évaluées.

C. Les finalités pour les langues de l'éducation en tant que *Bildung* ne se résument ni à la lecture littéraire ni à la participation à des débats en classe. Les études préparatoires rappellent que la réalisation des objectifs propres au *Bildung* est parfois abusivement ramenée au travail de la littérature et aux discussions en classe. C'est là une vision bien étroite, dans la mesure où, d'une part, « l'élément *Bildung* est toujours perceptible dans la pratique de langue et varie selon le degré de réflexivité personnelle et de conscience des autres » (Aase, 2006, 13) et où, d'autre part, le *Bildung* littéraire n'est qu'une composante d'une conception holistique plus large. Ainsi que l'indique I. Pieper (2006), à la différence de la connotation traditionnelle de « literarische Bildung » (à savoir, la culture cultivée de la bonne bourgeoisie et son canon de littérature), « culture » - dans un sens plus large - ouvre tout un éventail de conceptions et d'expériences des pratiques culturelles contemporaines. La participation à cette culture doit concerner toutes les couches de la société. L'enjeu que représente le *Bildung* inclut la littérature comme une des formes de l'épanouissement individuel et fait place aussi à d'autres textes et médias qui ont un rôle important à tenir dans cette visée.

D. Les finalités pour les langues de l'éducation en tant que *Bildung* sont plus vastes que ce que l'école peut prendre en charge. Selon Aase (2006, 12), « L'idée de *Bildung* à l'école diffère de celle de *Bildung* en dehors du cadre scolaire, principalement par le fort accent mis sur les connaissances et les traditions. »²² *Bildung* est un processus qui ne s'achève pas à la fin de la scolarité. Toutefois, les savoirs scientifiques transmis par l'école, tout comme les manières de penser et d'agir héritées de l'histoire peuvent influencer sur les jeunes, leurs modes de réflexion, de compréhension, en tant que membres d'une communauté culturelle. « Nous pensons également que le fait de rencontrer différentes formes de connaissances fait des apprenants non seulement des consommateurs de valeurs culturelles, mais aussi des acteurs d'un processus de production de culture (le langage conçoit, crée des interprétations, construit des visions du monde). Et l'apprentissage est

²² Il peut sembler exister une tension entre la définition de *Bildung* donnée en 1.2.1. et 1.2.4., qui centre ce concept sur la contribution propre de l'école, et le présent point D soulignant que les finalités du *Bildung* dépassent le cadre de l'école. C'est que, tout en s'inscrivant dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, le présent document focalise sur les systèmes scolaires et utilise la notion de *Bildung* en relation à cette instance de socialisation / individualisation, compte tenu de son rôle central par rapport à d'autres instances. En outre, c'est essentiellement là et à ce moment-là que les questions touchant aux langues de scolarisation se posent.

aussi production. Faut-il en dire plus ? La culture est donc non seulement quelque chose qu'on apprend, mais aussi un processus auquel on prend part. Cela signifie que les concepts de culture et de *Bildung* sont à percevoir comme des processus dynamiques et que les apprenants doivent être considérés comme des individus autonomes, qui sont toutefois influencés par la culture dans laquelle ils sont nés. » (Aase 2006, 12).

E. Penser les langues de l'éducation en termes de *Bildung* : un « plus » pour comprendre et organiser l'éducation plurilingue et les processus sous-jacents. S'ajoute aux considérations qui précèdent, l'opinion selon laquelle « une conception de l'apprentissage s'inscrivant dans une logique de *Bildung* repose sur l'activité, la coopération et l'interaction, une prise en compte des besoins et des intérêts des apprenants, une différenciation de l'enseignement, une évaluation transparente, la réflexion critique, une démarche expérientielle, un partenariat entre enseignant et apprenant (Sâmihaian 2006). Une telle orientation convient d'autant mieux aux langues de l'éducation et à l'éducation plurilingue qu'elle intègre dans un cadre et un paradigme nouveaux de l'apprentissage des approches spécifiques issues des méthodes communicationnelles pour les langues étrangères, telles que : pratiquer la communication comme compétence transférable, la travailler dans toutes ses dimensions (réception et production de messages oraux et écrits, médiation, interaction), la cultiver selon diverses modalités (verbale, non-verbale, linguistique iconique, sonore, multimodale), s'appuyer sur une large gamme de « textes », artistiques (littérature, cinéma, théâtre, musique, beaux-arts) ou non artistiques (médiâs de masse), identifier différents types de discours (narratif, descriptif, argumentatif, informatif, etc.). On utilise ici le concept de « discours » dans son sens qu'on pourrait dire « micro », renvoyant aux usages communicationnels et aux genres. Mais on pourrait aussi creuser plus avant dans les sens donnés au terme par des auteurs comme Foucault ou Habermas : discours à un niveau « macro », représentant des visions du monde idéologisées (« manières d'être et manières de voir »). On peut aussi poser un niveau intermédiaire, celui des disciplines comme discours : apprendre est alors défini comme « entrer dans un discours » (Bruffee, 1984) : appliquer des règles dans différents contextes de « langue mise en œuvre » - variété formelle ou informelle, standard ou régionale, etc. ; repérer et comprendre des aspects centraux ou particuliers d'une culture, développer l'intérêt des apprenants pour le dialogue interculturel et les valeurs de la multiculturalité ; provoquer un dialogue entre le lecteur et le texte, une implication personnelle de l'apprenant ; encourager une attitude de réflexion critique autonome à propos de tout message reçu ou produit ; évaluer les compétences en communication orale et écrite ; observer et analyser les représentations et attitudes des apprenants à l'égard de la communication et de la culture ; acquérir des stratégies d'auto-évaluation, aussi bien chez les enseignants que pour les apprenants (Sâmihaian 2006).

2.3 Principes généraux

2.3.1. Respecter la diversité et partager des valeurs

L'école est un des premiers lieux où la diversité infinie des apprenants se rencontre: une diversité avant tout ontologique car s'inscrivant dans l'unicité de chaque être humain, dans son irréductible singularité. Diversité des tempéraments, des humeurs, des goûts, des inclinations, ..., diversité pour partie innée mais fruit aussi et déjà du conditionnement de la première socialisation en famille.

Idéalement, l'école est censée accueillir cette diversité, la respecter et la valoriser en tant que richesse et ressource. Elle œuvre aussi bien dans le sens de la prise de conscience, de la part des apprenants eux-mêmes, de leur propre individualité, de sa valeur et de ce qui la caractérise que dans celui de sa pleine et autonome prise en charge et de son développement (cf. *Bildung*). En même temps et parallèlement, l'école fait en sorte que cette reconnaissance valorisante de la singularité de chacun constitue le point de départ et la base pour la reconnaissance, l'accueil et la valorisation de

l'altérité. Individualité et altérité procèdent ainsi de pair : l'une n'allant pas sans l'autre, dans un jeu perpétuel de renvois dynamiques et de tensions à gérer, pour ne pas encourir les risques opposés de l'individualisme ou du conformisme.

L'équilibre entre affirmation de sa propre individualité et respect de l'altérité se joue, avant tout, sur le terrain des valeurs, qu'il est peut-être moins question à l'école de « transmettre » que de re- et co-définir ainsi que de re- et co-construire avec les apprenants. Un socle de valeurs communes et partagées - sorte de commun dénominateur - qui permettraient à l'individualité de pleinement se déployer non pas en vase clos mais en relation avec (et à travers) les altérités et dans leur respect. Ces valeurs se joueraient donc autant sur le versant « individualité » (respect de soi-même, courage de dire et de défendre de façon assertive son propre point de vue même s'il n'est pas partagé par les autres, ...) que sur le versant « altérité » (accueil d'un point de vue différent ou contraire au propre, acceptation de la divergence d'opinion comme ressource, disponibilité à négocier un sens commun partagé, ...). De la sorte, l'école donne les moyens aux apprenants pour construire leurs propres identités : des identités différentes les unes des autres, chacune plurielle, complexes, à plusieurs facettes, décloisonnées - car ouvertes aux identités des autres, car sensibles aux variations contextuelles - et donc flexibles, malléables, évolutives ... Le rôle de l'école est aussi de développer la conscience que la construction identitaire est :

- un processus en évolution continue qui, commencé en dehors de l'école, nourri, enrichi et conscientisé par les apports de cette dernière, se poursuivra au-là d'elle ;
- un processus éthiquement délicat qu'il incombe à chaque individu d'assumer.

Tout ce que l'on vient de dire devrait rentrer dans l'*ethos* de l'école, c'est-à-dire s'inscrire pleinement dans la philosophie qui oriente le projet qu'elle se donne: *ethos* de l'école qui peut être explicitement formulé dans son « contrat » avec la société et les familles et explicitement inscrit dans son organisation même, puisque l'école est - entre autres mais surtout - une organisation, dont le fonctionnement et les normes en disent long sur le type de relation que l'école établit entre celui qui enseigne et celui qui apprend.

Plus particulièrement, il importe que le socle commun de valeurs partagées que l'école se donne comme finalités se vive de façon cohérente au quotidien et imprègne toutes les activités organisées par l'école. Cela signifie également qu'une cohérence forte devrait s'établir entre le socle de valeurs communes et les approches et les méthodologies adoptées, c'est-à-dire l'orientation didactique et technique de l'enseignement. Sans oublier que cela serait largement insuffisant si cette cohérence n'était cherchée à un niveau beaucoup plus profond et subtil : celui de la posture éthique même de chaque enseignant.

2.3.2. Prendre en compte la pluralité et l'hétérogénéité de toute population scolaire aujourd'hui en Europe

Déjà confrontée à la diversité des apprenants, l'école se trouve également à devoir gérer, de nos jours et partout, en Europe comme ailleurs, l'hétérogénéité²³ de son public. Cette hétérogénéité est liée à différents facteurs :

²³ Par « diversité » on désigne ici le caractère de ce qui est différent aussi bien dans le sens de la « pluralité » que de celui de l'« hétérogénéité ». Le premier terme est ainsi assumé comme hyperonyme des deux autres. Par pluralité on désigne la multiplicité fondée sur le nombre, donc sur un critère de type quantitatif, alors que le terme hétérogénéité se réfère à une différence de nature, donc à un critère de type qualitatif. Par exemple, la présence dans une même classe de langues maternelles différentes représente une forme de pluralité ; le fait que les enfants d'une même classe possèdent d'une même langue maternelle un niveau de maîtrise générale différente et un nombre différent de genres discursifs constitue une forme d'hétérogénéité.

- l'origine sociale des apprenants et le statut socio-économique et socio-culturel de leurs familles, qui est encore trop souvent, à la base des inégalités sociales que l'école, comme le soulignent de grandes enquêtes internationales (cf. PISA), n'est pas toujours à même de contrecarrer et de combler ;
- les phénomènes migratoires, pour partie liés aux besoins économiques de nos sociétés industrialisées, pour partie aux situations économiquement (et/ou politiquement) désavantagées des pays de départ, pour partie encore à la diffusion de la mobilité professionnelle, qui font que l'école accueille des apprenants ayant des cultures, y compris scolaires, des niveaux d'alphabétisation et de scolarisation et des répertoires langagiers qui peuvent être très différents de ceux que possède la majorité des autres apprenants ;
- l'appartenance des apprenants à des minorités linguistiques et/ou ethniques, qui confronte l'école, d'une autre manière encore, à la diversité et à la pluralité langagière des répertoires ainsi qu'aux problématiques identitaires ; parmi toutes, rappelons la minorité des Roms qui rencontre les plus grandes difficultés du fait, entre autres, de la profonde divergence de ses modèles culturels de vie d'avec ceux qui sont dominants dans nos sociétés européennes, d'où la stigmatisation dont ils font encore trop souvent l'objet ;
- l'existence de communautés religieuses, qui introduit un autre type de pluralité que l'école se doit de gérer avec le plus grand doigté dans un esprit de tolérance et d'ouverture pour que l'école, dans le respect de la diversité des croyances (et des absences de croyance) et sans aucun prosélytisme, devienne un lieu aussi de dialogue interreligieux.
- l'appartenance à d'autres minorités ayant des moyens d'expression, au moins en partie, propres, notamment la communauté des Sourds et des Malentendants et, différemment, celle des Aveugles et des Malvoyants qu'il importerait d'envisager comme des minorités linguistiques à part entière à traiter en tant que telles ;
- l'appartenance des apprenants à la minorité des personnes ayant un handicap physique ou psychique que l'école intègre ou pas selon les pays ou les traditions scolaires parmi son public, minorité porteuse, comme toutes les autres, de ressources différentes et fécondes pour l'ensemble de la population scolaire, si l'école se donne les moyens de les exploiter.

Devant cette panoplie de pluralités et d'hétérogénéités, les attitudes peuvent être de signe opposé : soit on la voit en termes de ressource et d'opportunité à exploiter soit on la vit en termes de contrainte et d'obstacle à éliminer ; l'on peut œuvrer ainsi aussi bien dans le sens de l'inclusion que dans celui de l'exclusion et de la ségrégation. Or, selon les valeurs promues notamment par les institutions telles que le Conseil de l'Europe, il est bien évident que la seule voie à suivre est celle de la plus ample, intelligente et tolérante des inclusions.

Il importe toutefois de souligner que les membres des différentes minorités ci-dessus évoquées ont également leur part à jouer dans leur propre inclusion : car si la ségrégation peut être le fait des autres, il y a des façons de se vivre en tant que minorité (dans le cloisonnement, dans une défense à outrance et en vase clos de ses propres particularités, qui nie celles des autres et, surtout, tout ce qui est commun et partagé avec les autres ...) dont le résultat est l'auto-ségrégation, c'est-à-dire une ségrégation auto-générée.

Par ailleurs, il ne faut pas se cacher, dans un esprit par trop angélique, que toute minorité - de quelque type que ce soit - se trouve confrontée à toute majorité - de quelque type que ce soit - dans un rapport de force et de pouvoir et que le poids du pouvoir que la majorité exerce ne peut être contrebalancé que par des actions s'inspirant d'un ensemble

de valeurs : égalité des chances, accueil et respect de la diversité, inclusion et cohésion sociales, ...

L'école, dans son œuvre, se doit d'envisager la pluralité et l'hétérogénéité non pas comme une exception gênante à une normalité idéale, exception qu'il s'agirait de gérer ponctuellement et à l'occasion, mais plutôt comme la norme de plus en plus quotidienne à assumer et à exploiter en tant que ressource.

2.3.3. Reconnaître que toute scolarisation est une exposition à la pluralité des langages et des discours

Les diversités, pluralités et hétérogénéités évoquées précédemment font de l'école un lieu où les apprenants vivent l'expérience directe du plurilinguisme : leurs origines diverses et/ou leur appartenance à différents types de minorités se reflètent dans la diversification et la richesse de leurs répertoires langagiers qui peuvent comprendre des langues et des variétés de langue (et des langages aussi) très différentes entre elles quant aux groupes et typologies, mais aussi quant à leurs statuts dans la société. Si l'école ne prend pas en charge, voire ignore ce plurilinguisme « déjà là » pour ne s'occuper que de la/des langue(s) de l'école ou des langues étrangères qu'elle est censée enseigner, elle se prive de ressources précieuses et, surtout, d'une base solide pour le plurilinguisme scolaire qu'elle se charge de construire. Aucun plurilinguisme scolaire ne peut se mettre en place de façon saine, sereine et inclusive s'il fait l'impasse des répertoires des apprenants. L'absence d'une quelconque prise en charge équivaut à un refoulement qui a des incidences négatives aussi bien sur la construction identitaire des apprenants, dont la part d'identité liée à la langue d'origine serait ainsi occultée et non valorisée, que sur les autres apprentissages scolaires qu'ils soient linguistiques ou disciplinaires. La recherche a mis en relief, en effet, les difficultés que peuvent rencontrer les apprenants dont la langue 1 ne correspond pas à la langue de scolarisation : elle souligne que, bien qu'acquérant rapidement les compétences pour bien se débrouiller en L2 dans des situations communicatives de la vie quotidienne, fortement contextualisées et peu exigeantes, ces apprenants peuvent ne pas disposer des moyens langagiers (et, en même temps, cognitifs) - plus « académiques » - nécessaires pour aborder les contenus et les tâches disciplinaires que l'école leur propose. Ce dernier type de compétences langagières s'acquérant dans le long terme, il est fondamental que l'école veille à ce qu'elles soient acquises soit dans la L2 soit dans la L1 de l'apprenant.

Même dans les cas plus fréquents - apparemment plus simples - où la langue 1 de l'apprenant coïncide avec la langue de scolarisation, il est possible d'affirmer que les élèves sont confrontés à l'école à une autre sorte de plurilinguisme : la langue scolaire, de par les variétés qu'elle retient et utilise peut, en effet, être plus ou moins différente de celle dont l'enfant a eu l'expérience dans sa socialisation première. Dans ce cas aussi, tous les apprenants ne sont pas égaux : les enfants issus de milieux socio-économiques défavorisés disposent souvent d'un répertoire de variétés linguistiques sensiblement éloignées de celles auxquelles l'école a recours et dont nombre se caractérisent par la diversité et la complexité des discours et des registres utilisés, par leur richesse lexicale et morphosyntaxique, par leur degré d'élaboration et d'abstraction, ... Quelles que soient la richesse et la fonctionnalité extrascolaire de leur répertoire propre, ces apprenants se trouvent confrontés à des variétés nouvelles pour eux et que l'école légitime comme devant constituer la langue commune. Ils ont plus de peine à s'accoutumer à ces variétés scolaires que leurs camarades issus de milieux plus favorisés dont la proximité d'exposition (notamment familiale) aux variétés linguistiques légitimées et usitées par l'école est généralement plus grande.

Mais pour tous les apprenants, l'expérience scolaire correspond aussi à l'acquisition d'autres « langues » encore et d'autres « langages », on pourrait dire d'autres « alphabets », qui sont ceux liés aux différentes disciplines scolaires. Acquisition de regards autres et de moyens autres pour une (em)prise sur la réalité sensible,

l'apprentissage des disciplines se fait par la langue dite « naturelle » ou réputée « commune », mais dans le but de construire les « langues » spécifiques de chacune d'entre elles. Autant de langues que de disciplines : langues faites d'agencements de type de discours ayant des fonctions épistémologiques propres dans le cadre disciplinaire, de lexiques spécialisés, de routines logico-rhétoriques spécifiques, de rapports diversifiés, suivant les activités didactiques prévues, avec la langue « naturelle », de langages « artificiels » (formules mathématiques, chimiques, physiques ...).

Et à côté des « langues » des disciplines, il faut ajouter la pluralité et la diversité des moyens conceptuels et représentationnels utilisés par chacune d'entre elles (graphiques, conceptogrammes, cartes, tableaux, diagrammes, schémas, dessins, maquettes ...).

Les disciplines opèrent ainsi comme autant de contextes où s'élaborent des significations spécifiques au domaine considéré, grâce notamment à des usages et à des variations en partie propres à ce domaine.

Soulignons encore qu'un apprentissage disciplinaire bien conçu équivaut à l'acquisition de la part de l'apprenant d'une identité professionnelle (pour des approfondissements à propos des rapports entre langue, identité et disciplines scolaires, cf. Byram 2006), sorte d'habitus se rapprochant de celui de l'« expert » de cette discipline et que donc toute acquisition disciplinaire doit être pensée comme contribuant à la construction identitaire de l'apprenant.

En somme, l'école représente un lieu de contact de langues et ce, à deux niveaux :

- celui de l'institution elle-même où différentes langues et variétés de langues y sont aussi bien parlées de façon plus ou moins légitime et légitimée (y compris dans la cour de récréation) qu'officiellement enseignées dans les salles de classe ;
- celui, individuel, de chaque apprenant.

Rappelons, enfin, que la pleine possession de ce « plurilinguisme scolaire et disciplinaire » juste brossé représente un chemin beaucoup plus ardu pour certains apprenants : les enfants récemment issus de la migration ou de milieux défavorisés pour lesquels les interférences entre les variétés de langues qu'ils parlent à la maison et les variétés normées utilisées par l'école risquent d'être plus fréquentes et pour lesquels les difficultés s'emboîtent les unes dans les autres. Il importe alors que l'école trouve des voies différenciées pour fournir à chacun les moyens de s'approprier ce « plurilinguisme scolaire et disciplinaire ».

2.3.4. Ne pas oublier le caractère complexe, parfois paradoxal des situations de plurilinguisme scolaire

Le plurilinguisme scolaire fait l'objet d'une grande valorisation au niveau international, ce qui est un phénomène relativement récent. Surprenant même si l'on réfléchit aux stigmatisations dont le bilinguisme a été la cible dans la première moitié du siècle dernier, y compris dans le domaine de la recherche. Pourtant cette valorisation ne va pas sans une série de paradoxes qui concernent certaines situations plurilingues complexes, paradoxes que ce projet doit prendre en compte et par rapport auxquels un changement de représentations s'impose. Il semblerait, en effet, qu'il y ait des représentations de « plurilinguismes » qui seraient meilleurs que d'autres, de « bons » plurilinguismes opposés à des plurilinguismes « problématiques », cette dichotomie se doublant souvent de celle entre plurilinguismes « huppés » ou « de riches » et plurilinguismes « pauvres » et « de démunis ».

- Un premier paradoxe est le cas des élèves migrants ou appartenant à des minorités linguistiques pour lesquels la charge d'apprentissage langagier est en apparence plus lourde et qui est souvent présenté comme posant problème alors que dans d'autres situations les parents d'élèves paient très chèrement le plurilinguisme de leurs enfants dispensé par des écoles internationales : le changement de représentation dans

ce cas devrait concerner l'égalité de toutes les langues, leur importance comme capital non seulement individuel, mais économique et/ou sociétal aussi, y compris quand il s'agit de langues soi-disant « exotiques » ou de langues vernaculaires.

- Un deuxième paradoxe concerne la valorisation d'un plurilinguisme éloigné au dépens d'un plurilinguisme proche souvent d'une extraordinaire richesse et dont l'essor serait pertinent aussi en vue de la cohésion sociale que pour les avantages économiques qui pourraient en dériver : c'est le phénomène auquel on assiste dans certains pays de l'Est où les langues minoritaires, souvent langues de pays proches, sont dédaignées par l'enseignement plurilingue dispensé par l'école qui jette son dévolu à l'anglais et, beaucoup plus rarement, à d'autres langues « occidentales » (français, allemand, espagnol, italien ...).
- Un troisième paradoxe est celui que l'on retrouve dans certaines situations de défense de langues minoritaires et/ou régionales où le plurilinguisme - bien existant - se fige dans une offre de langues - sorte de programme imposé - où le choix de l'apprenant peut n'avoir aucune place et où, du coup, la diversification des langues tant prônée par le Conseil de l'Europe ne trouve pas d'application. Généralement ces situations proposent une triade composée de la langue minoritaire et/ou régionale, de la langue nationale et ... de l'anglais : c'est le cas de certaines régions minoritaires où une politique linguistique très active se traduit par de nombreuses mesures d'aménagement linguistique en faveur de la langue minoritaire. Paradoxe dans le paradoxe : la situation minoritaire mène ainsi tout droit à la langue mondialement ... majoritaire.
- Un quatrième paradoxe, fréquent dans certains pays multilingues, concerne les apprenants appartenant à des minorités particulièrement démunies (comme celle des Roms) dont la langue maternelle ne coïncide pas avec la langue de scolarisation et n'est pas prise en compte par le système scolaire ; ces apprenants, déjà désavantagés, risquent de l'être encore plus pour l'une et/ou l'autre des raisons suivantes :
 - certains systèmes éducatifs utilisent comme langue de scolarisation une langue nationale qui n'est pas la plus fréquemment utilisée dans le monde du travail (problèmes futurs pour la recherche d'un emploi) ;
 - d'autres leur enseignent les deux langues nationales (surcharge cognitive à l'école dans une situation de plurilinguisme soustractif) ;
 - parfois ces langues leur sont enseignées suivant des méthodologies non appropriées, plus adaptées à l'enseignement des langues maternelles que des langues secondes ou étrangères ;
 - souvent dans ces cas, ces mêmes apprenants n'ont pas accès à l'apprentissage d'une véritable langue étrangère.
- Un cinquième paradoxe concerne les apprenants des lycées professionnels auxquels les langues étrangères sont, souvent, offertes en mesure moindre par rapport aux filières plus prestigieuses, alors que ces futurs travailleurs auraient de meilleures chances de trouver un emploi en Europe avec une panoplie de langues plus large comme moyens expressifs à leur disposition. Certes, le type d'enseignement de langues à proposer à ce public devrait trouver une juste mesure entre la visée éducative et (inter)culturelle et la réponse à des besoins concrets et spécifiques de communication professionnelle.
- Un sixième paradoxe touche l'ensemble des apprenants en difficulté - que leur difficulté dérive du fait d'être des enfants issus de la migration et /ou de milieux socio-économiques désavantagés ou porteurs d'un handicap quelconque - qu'on exclut parfois d'un enseignement de langue étrangère au motif de leurs difficultés et que l'on risque de priver de la sorte d'un terrain autre où leurs compétences, leurs acquis

antérieurs et leurs ressources pourraient leur permettre d'obtenir des succès gratifiants.

- Un septième paradoxe concerne la communauté des Sourds et des Malentendants dont la langue première - la langue des signes - a du mal, dans de nombreuses situations, à être reconnue et légitimée en tant que telle au milieu des autres codes qui font l'objet d'apprentissages spécifiques, avec des conséquences considérables et néfastes sur la réussite scolaire de ces apprenants.
- Un huitième paradoxe porte sur certaines situations où la langue de scolarisation, qui correspond à la langue nationale que l'on tient à valoriser, est considérée comme devant être acquise le plus parfaitement possible en évitant le risque qu'elle soit, en quelque sorte, « contaminée » par un contact précoce avec une langue étrangère.

3 Propositions pour l'organisation d'un DERLE

Une des possibilités pour intégrer les composantes d'un DERLE est de les présenter selon les catégories et l'ordonnance générale d'un curriculum. A savoir :

- Philosophie sous-jacente : options quant aux valeurs et aux défis d'une éducation langagière et de politiques linguistiques éducatives relevant de cette approche ;
- Finalités et objectifs : à la fois pratiques et plus largement formatifs en termes de socialisation / individualisation, l'accent étant mis sur les savoirs, savoir faire, savoir apprendre, ainsi que sur les dispositions et attitudes à développer par l'éducation plurilingue (Aase 2006) ;
- Contenus : centrés sur ce qui est à enseigner / apprendre s'agissant de l'éducation langagière et de la langue de l'école ;
- Conceptions curriculaires : différents types d'organisation du curriculum ;
- Approches didactiques : manières d'opérer des choix didactiques en relation aux options curriculaires ;
- Evaluation : modalités d'évaluation susceptibles d'être prises en considération selon la perspective retenue pour l'éducation plurilingue.

Cette façon de procéder présente plusieurs avantages :

- Retenir une démarche familière aux différentes instances et groupes concernés : décideurs, experts, auteurs de curriculums, praticiens et usagers.
- Procéder en fonction d'abord de valeurs et non de l'évaluation, étant entendu que ces deux dimensions sont l'une et l'autre nécessaires.
- Mettre l'accent sur le processus et sa régulation plus que sur les produits²⁴.

3.1 Philosophie sous-jacente pour l'éducation plurilingue et les politiques linguistiques éducatives

3.1.1. Valeurs pour l'éducation en Europe

Les langues de l'éducation ont pour rôle au sein de l'institution scolaire, comme dans l'éducation en général (quelle qu'en soit l'instance : famille, groupe de pairs, communautés de référence...), de structurer et d'accompagner la formation / instruction des acteurs sociaux.

Les finalités vers lesquelles tend cette formation / instruction sont celles qui sont partagées par les Etats membres du Conseil de l'Europe comme fondement de la vie en société dans l'espace européen.

La scolarisation a pour responsabilité de former de futurs citoyens et de développer leurs potentialités, en leur donnant les instruments nécessaires à la vie en société (ou des stratégies pour s'approprier ceux-ci), dans tous les aspects (relations personnelles, activités professionnelles, activités de loisir...) et en leur permettant de comprendre les valeurs fondatrices de la vie démocratique et de les intégrer à leur éthique personnelle.

A ce titre, les langues de l'espace européen ne constituent pas seulement un matériau pour construire des identités culturelles individuelles, régionales, « ethniques », nationales mais aussi un lieu d'expérience de l'altérité. L'éducation plurilingue se propose de

²⁴ Même s'il ne s'agit ici que d'une métaphore, elle permet aussi de rappeler que la preuve du curriculum est dans sa mise en oeuvre éventuelle, attentive et progressive, bien plus que dans son exposé écrit !

valoriser les répertoires linguistiques individuels et d'organiser des formations tout au long de la vie qui en assure le développement.

Les valeurs du Conseil de l'Europe qui ont une influence structurante sur l'éducation sont :

- la citoyenneté démocratique : sa dimension participative implique que les citoyens disposent des moyens linguistiques de gérer les situations de communication de la vie politique et sociale collective. L'exercice de cette citoyenneté met en jeu différentes capacités : par exemple, dans le cadre de la pédagogie critique, on a retenu comme composantes de l'éducation : la réflexion (interactive), le dissentiment critique, la capacité de décentration, la capacité de dialogue social, la capacité à agir²⁵...
- la cohésion sociale, qui se construit par un accès équitable à l'éducation et aux connaissances ainsi que par le dialogue interculturel / interreligieux
- le développement d'une société qui tire ses ressources de la production de connaissances
- le développement de la personne dans l'espace social et l'autonomisation de l'apprenant, finalité de tout processus éducatif²⁶.

Dans le *Report on Aims and Effects* (2.1.), on a adopté la formulation suivante de ces finalités éducatives :

"[...], the new instrument is likely to address many more complex issues than the current CEFR, amongst others namely:

- issues of multiple identity building through language use and education
- issues of "Bildung" through language education
- issues of thinking and cognitive development, based on language learning
- issues of knowing and acknowledging different linguistic and cultural traditions
- issues of literary, aesthetic and creative language use
- issues of (advanced) bilingualism and how individuals can further develop their plurilingual profile beyond bilingualism
- issues of participation, social inclusion and social cohesion
- issues of developing intercultural competence [...]"

3.1.2. Education plurilingue et valeurs

S'agissant des dimensions langagières, ces mêmes finalités portent avant tout sur ce que le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* désigne sous l'appellation « le plurilinguisme comme finalité partagée » (p. 40), le plurilinguisme étant posé comme « une compétence non exceptionnelle mais commune à tout locuteur » :

« Cette compétence plurilingue peut demeurer à l'état de potentialité ou n'être développée que pour des variétés très proches de la langue première. Un des rôles des politiques linguistiques éducatives est alors de faire émerger cette potentialité à la conscience des locuteurs, de la valoriser comme telle et de l'étendre à d'autres variétés [...] Cette responsabilité incombe tout particulièrement à l'enseignement obligatoire commun » (p. 40-41).

²⁵ Voir Guilherme M. (2002) : *Critical Citizens for an Intercultural World*, Multilingual Matters, Clevedon (UK).

²⁶ Les paragraphes de 3.1.1. qui précèdent sont dus à J.-C. Beacco et extraits du document du sous-groupe Histoire intitulé « Proposition pour la conférence de Prague ».

A quoi le même guide ajoute que le plurilinguisme ainsi défini comporte un versant culturel. Le processus éducatif indiqué est de nature à créer :

« une meilleure perception de la nature des répertoires linguistiques des autres citoyens et une sensibilité aux autres communautés linguistiques et culturelles, les individus se mettant en condition d’agir sur la base du respect mutuel et de l’inclusion. Respecter les langues de ses interlocuteurs, faire l’effort d’apprendre et d’utiliser, même partiellement, les langues de ses voisins, de ses partenaires [...] quels qu’ils soient, sont des conditions de la citoyenneté démocratique, car ce sont des manifestations de la bienveillance linguistique. Le plurilinguisme conçu comme valeur peut fonder un enseignement plurilingue mais aussi avoir pour finalité une conscience pluriculturelle. »

On voit en quoi ces finalités d’ordre linguistique s’articulent avec les finalités plus génériques qui peuvent être celles de l’éducation scolaire. Les composantes de respect, de bienveillance et de bienveillance, d’écoute et d’intercompréhension, associées à un travail de prise de conscience, de réflexivité, de développement du sens critique ont à voir tant avec l’exercice responsable de la citoyenneté qu’avec l’inclusion et la cohésion sociales.

Dans le même temps, plurilinguisme et compétence plurilingue, en contexte scolaire, ne sauraient constituer une fin distincte ou parallèle par rapport aux valeurs multiples attachées à la langue majeure de scolarisation²⁷ qui, tant en termes de développement de l’individu qu’en termes d’instruction (appropriation de connaissances), occupe une place déterminante et souvent centrale dans le processus éducatif. Cela non seulement en raison de son rôle de vecteur principal de communication mais aussi parce que c’est la langue en relation à laquelle les élèves découvrent les phénomènes propres au langage et sont à même d’engager sur les structures et fonctionnements langagiers cette réflexion qui entre dans toute éducation plurilingue. Et, *last but not least*, c’est encore la langue dont le statut effectif et symbolique pèse fortement dans la construction identitaire de l’individu et dans l’établissement d’une appartenance sociétale commune.

A cet égard, la langue majeure de scolarisation n’est pas une composante « comme les autres » de la compétence plurilingue. Elle en apparaît, pour l’école et son projet éducatif, comme l’indispensable dénominateur commun et, si l’on peut dire, le centre de gravité. Elle est instaurée comme valeur, non seulement parce que considérée comme voie d’accès à un patrimoine culturel de référence pour l’ensemble social, mais aussi parce que constituant elle-même un élément en quelque sorte vital de ce patrimoine.

D’autre part, si l’on se place du côté des apprenants, jeunes scolarisés, les finalités langagières de l’école sont aussi de gérer le rapport entre le répertoire plurilingue et pluridiscursif de ses élèves et les langues et pratiques langagières que le curriculum retient explicitement ou impose / favorise de fait, dont la langue de scolarisation mais pas seulement cette dernière. Ces choix de politique linguistique éducative peuvent être déterminés à différents niveaux de responsabilité et formulés de diverses manières, quand ils sont explicités. L’éducation scolaire ne mobilise en tout état de cause que certaines des langues présentes dans les communautés éducatives. Elle a toujours à opérer une sélection en déterminant :

- o quelles langues des répertoires reçoivent statut de langues de l’éducation scolaire

²⁷ Rappelons que le singulier utilisé pour « langue (majeure) de scolarisation » recouvre aussi les cas où coexistent plusieurs langues de scolarisation (s’agissant par exemple des situations d’immersion partielle ou de celles où une langue régionale ou de minorité est vecteur de scolarisation avec (selon des pondérations variables) la langue officielle nationale.

- o comment sont traitées respectivement et hiérarchisées de fait les langues retenues (durée de leur apprentissage, distribution horaire, fonctions de ces langues dans l'institution scolaire, etc.).

Parler d'« école » ou de « communauté éducative » en général ne doit pas dissimuler que, dans la plupart des pays européens, les politiques linguistiques éducatives peuvent donner lieu à des déclinaisons régionales ou locales diverses, quand même elles se rattachent aux mêmes valeurs et principes. Ainsi, des zones frontalières ou des secteurs ruraux à petites écoles ou des régions marquées par l'existence d'une langue régionale sont de nature à interpréter à leur manière des objectifs posés par ailleurs comme communs à des territoires plus vastes. On sait aussi que chaque chef d'établissement et la communauté pédagogique qu'il ou elle anime dispose d'une certaine marge (voire d'une marge certaine) d'ajustement en matière de politique scolaire des langues.

Reste que, même dans ces espaces de variation, il est probable que la langue majeure de la scolarisation et de l'éducation scolaire est celle qui est le moins soumise à fluctuations quant aux principes et aux normes dont elle fait l'objet, même si les conditions effectives de son enseignement et les modalités de son apprentissage et/ou de son usage en contexte éducatif peuvent s'avérer extrêmement diverses suivant les contextes. Il y a là comme un noyau dur quant aux finalités, sans doute en raison des composantes patrimoniales que la plupart des cultures éducatives attribuent à la langue de scolarisation. Toute politique linguistique éducative se donnant pour finalité une éducation plurilingue doit évidemment prendre en compte cette donnée de base, y compris (voire surtout) dans une période où des interrogations fortes sur les fonctions identitaires des langues et sur les identités elles-mêmes (individuelles, régionales, nationales, européennes, etc.) se font entendre de sources multiples.

3.1.3. Tendances dans le champ de l'éducation et impact sur les langues de l'éducation

Les valeurs générales et celles plus particulièrement promues par les institutions européennes forment le premier pilier pour la philosophie du *DERLE*. Un second pilier est à trouver en fonction d'un ensemble de tendances affectant le champ de l'éducation. Quelle que soit leur diversité, il est possible de dégager certains éléments de transversalité. Les phénomènes de globalisation, l'accent mis sur la société de la connaissance, l'apprentissage tout au long de la vie ne sont pas sans impact sur ces orientations.

A. Centralité de l'apprentissage et développement de capacités génériques de haut niveau

L'apprentissage comme processus occupe une place centrale dans la réflexion actuelle sur l'éducation. La focalisation s'opère plus sur l'apprentissage et sur la relation entre apprentissage et enseignement que sur l'enseignement seul, et sur les connaissances procédurales et leur rapport avec les savoirs plus que sur les connaissances factuelles comme telles. Non seulement on insiste sur l'apprentissage comme effet de l'éducation, mais c'est la nature même de l'apprentissage comme processus cognitif et social que nombre de modèles éducationnels intègrent désormais.

Dans cette perspective, le développement de capacités génériques de haut niveau (*higher order learning*) est particulièrement valorisé : les élèves apprennent à penser avec clarté et créativité, à communiquer efficacement, à coopérer, à se doter d'une numératie et d'une littératie scientifique et technologique, à devenir des acteurs autonomes de leur propre formation tout au long de la vie, dans un monde en constante transformation. Les apprentissages génériques de haut niveau portent sur des capacités transversales, intéressant toutes les disciplines scolaires. L'éducation langagière a un rôle important à jouer dans le développement de ces capacités.

B. Impact de la société de la connaissance

Les technologies de l'information et de la communication ont pénétré le domaine de l'éducation et touchent diverses disciplines, dont les langues. La capacité à chercher, sélectionner, traiter et interpréter des informations nouvelles est fondamentale dans une société de la connaissance. Les modalités actuelles de l'accès à cette connaissance supposent des capacités de gestion flexibles et plurielles. En outre, les formations à distance prennent de l'importance dans de nombreux systèmes éducatifs, entraînant des adaptations de ceux-ci. Là aussi, l'éducation langagière importe au premier chef.

Il est permis de penser que le *Document européen de référence pour les langues de l'éducation (DERLE)* devrait s'inscrire lui aussi dans cette dynamique et comporter des composantes tant matérielles que virtuelles. Le plus grand défi auquel il pourrait répondre serait bien la mise en jeu d'une communauté de pratiques rassemblant des décideurs, des enseignants, des formateurs, des étudiants, divers spécialistes afin de rendre pleinement opérationnelles les connaissances relatives aux langues de l'éducation et produire dans ce domaine de nouvelles connaissances.

C. Intégration des disciplines et intégration des apprenants

Un certain nombre de systèmes éducatifs s'orientent vers des formes d'intégration de diverses disciplines autour de quelques (cinq ou six) larges zones curriculaires ou domaines d'apprentissage. Cela dans la mesure où, à chacune de ces zones correspond un ensemble de capacités génériques communes. Les élèves disposant ensuite de ces capacités seront à même de s'adapter au changement dans leur secteur de spécialisation. Dans ce contexte, certains pays ont mis en avant un domaine intitulé « Langue et communication » et il est permis de se demander si, à l'avenir, en lieu et place de ce domaine curriculaire, « Langues de l'éducation » pourrait pleinement émerger comme ensemble intégré. Ce que justifierait le fait que le concept de « langues de l'éducation » recouvre la langue de scolarisation (comme matière et comme langue d'enseignement d'autres disciplines) et les langues étrangères.

L'intégration concerne aussi les élèves, un des principes retenus dans plusieurs pays étant de ne pas procéder à des formes de ségrégation selon des critères linguistiques ou sociaux, ou en fonction de traits de personnalité ou de handicaps de divers ordres. Mais ce principe d'inclusion, conforme aux valeurs auxquelles se réfèrent des institutions comme le Conseil de l'Europe, peut donner lieu, dans les faits, à de multiples entorses.

D. Ouverture vers la société et les enjeux internationaux

L'école, on l'a déjà noté, n'est plus en mesure de proposer seule les savoirs, savoir faire et attitudes que les élèves ont à acquérir. Elle s'ouvre en conséquence à des instances extérieures dont les ressources et l'expertise permettent d'élargir l'expérience des apprenants et d'enrichir l'apprentissage. Ces partenariats éducatifs peuvent aussi être à l'origine d'une prise de conscience des possibilités d'avenir, professionnel ou autre, pour les élèves de l'enseignement secondaire ou post-secondaire. Ces évolutions importent aussi pour ce qui est de l'éducation langagière, qui ne relève pas seulement de l'école, une articulation devant être établie, pour ce qui touche aux dimensions linguistiques, entre cette dernière et les formes d'éducation non-formelle. S'agissant d'éducation plurilingue, le rôle de l'école est d'autant plus central qu'elle étend son périmètre d'action par les liens et réseaux qu'elle établit à son entour, proche ou distant. Où l'on retrouve les échanges à l'intérieur de communautés de pratiques élargies, y compris virtuelles.

E. Insistance sur l'apprentissage coopératif

L'accent mis aujourd'hui sur le travail en équipe et les capacités de relation interpersonnelle comme éléments importants de l'employabilité a renforcé l'importance de l'apprentissage coopératif. L'apprentissage coopératif comprend les composantes clés suivantes : interaction en groupe, savoir faire dans le contact social, interdépendance positive, responsabilité personnelle, réflexivité. Les apprenants sont invités à développer

et à mettre en pratique leur savoir faire dans le contact social afin d'assurer le succès des travaux de groupe. L'interdépendance positive consiste en ce que les élèves travaillent ensemble et s'assistent les uns les autres en vue d'accomplir une tâche. La responsabilité individuelle s'exerce tant au niveau personnel qu'à l'intérieur et au niveau du groupe ; elle suppose que chaque apprenant soit à la fois autonome et coopératif. Enfin, l'apprentissage coopératif induit une certaine réflexivité en raison des rétroactions et du feedback que reçoit chacun des membres du groupe. Les cinq composantes favorisent donc l'acquisition de capacités génériques de haut niveau (cf. A, ci-dessus). Il n'est pas besoin de souligner à quel point les capacités langagières importent et se trouvent sollicitées dans l'apprentissage coopératif²⁸.

Plus largement, qu'il s'agisse des valeurs - communes ou plus spécifiques - auxquelles adhèrent et que promeuvent officiellement les systèmes éducatifs européens ou qu'il s'agisse des tendances qui viennent d'être rappelées, de telles orientations impliquent le développement réfléchi et diversifié du répertoire langagier et de la compétence dans les langues de l'éducation, tout particulièrement pour ce qui concerne la langue majeure de la scolarisation. Le tout dans le respect des principes indiqués au chapitre 2 (cf. 2.3.).

3.2. Les langues de l'éducation entre l'apprenant et les contenus

Dans le cadre scolaire, c'est aussi des relations entre le répertoire langagier des enfants (langues, genres discursifs, normes, pratiques et représentations linguistiques) et les langues, discours et normes de l'école - langue(s) comme matière(s) et langue d'enseignement d'autres disciplines sous ses formes écrites, orales, sémiotiques autres - que le rapport entre acteurs (apprenants) et contenus dépend et que l'apprentissage se fait.

On admettra que, pour ce qui est des langues de l'éducation et plus particulièrement pour la langue majeure de scolarisation, le travail de l'école consiste à :

- contribuer à une prise de conscience de ce qu'est la langue dans le cadre des systèmes de signes, de ce par quoi elle se caractérise de façon spécifique, de ses relations de complémentarité avec les autres systèmes sémiotiques ;
- installer une ou des représentations de la langue commune de scolarisation et des autres langues enseignées, susciter des attitudes et dispositions à leur égard, par la mise en place de savoirs et savoir faire relatifs à ces langues (ou, de fait, à certaines de leurs variétés que l'école retient et valorise) ;
- développer une maîtrise de la langue commune de scolarisation par des pratiques, tant écrites qu'orales, susceptibles d'être évaluées et de mettre en place des savoir faire linguistiques et discursifs ;
- transmettre / construire (ainsi généralement qu'évaluer) des connaissances autres aussi que langagières par le vecteur de la langue commune de scolarisation.

Quels que soient le curriculum d'ensemble de l'école et le mode de distribution des disciplines scolaires, qu'il s'agisse de la langue comme matière ou comme vecteur d'enseignements autres, il est permis de postuler que l'apprentissage est conçu par les systèmes éducatifs comme supposant la réalisation par les apprenants de tâches qui mobilisent leurs compétences et cultures individuelles (et notamment les savoir faire, dispositions et savoirs « déjà là » (où figurent notamment aussi bien des représentations et conceptions plus ou moins « spontanées » que des concepts construits) en vue d'acquérir

²⁸ L'apprentissage co-opératif est lié à une des fonctions centrales du langage et de ses usages. Nombre d'auteurs, tout particulièrement Vygotsky, soulignent le rôle du langage dans l'apprentissage. Loin que l'utilisation du langage se réduise à la transmission d'idées, elle est fondamentale dans l'élaboration de nouveaux concepts.

« quelque chose de nouveau » (ce « quelque chose de nouveau » étant de nature à développer ou réorganiser, voire à remettre en cause et transformer les compétences et cultures préexistantes des apprenants). Dans la perspective du présent document, on considère que toute tâche a à voir avec du texte, au sens le plus large de ce terme : oral, écrit, visuel ou audiovisuel, faisant appel à des modes sémiotiques autres aussi que langagier ; texte, dans ce sens large, à traiter d'une manière ou d'une autre (réception, production, négociation, interprétation, etc.) pour réaliser la tâche, mais texte relevant de genres textuels, soit purement scolaires, soit appartenant par ailleurs à l'univers langagier de l'action en société. D'où le tableau 4, à situer en regard du tableau 2 (cf. 1.2.4.).

Tableau 4 : L'APPRENANT ET LA LANGUE DE SCOLARISATION

COMPETENCES ET CULTURES INDIVIDUELLES

Savoirs
 Savoir faire Savoir apprendre, traiter ce qui est nouveau
 Dispositions et attitudes

COMPETENCE ET CULTURE LANGAGIERES

Répertoire de variétés langagières	Composante sociolinguistique Composante linguistique Composante pragmatique Dimension pluriculturelle et interculturelle Dimension plurilingue Dimension plurisémiotique
Expérience et représentations	- de genres textuels et des modes de communication scolaires et académiques - de genres textuels et des modes de communication extrascolaires - d'usages ludiques et esthétiques des langues et langages
Images de soi	comme locuteur et scripteur et comme apprenant

STRATEGIESTEXTES TÂCHES

ACTIVITES LANGAGIERES

Réception	Interprétation
Interaction	Evaluation
Production	Médiation

DOMAINES

Personnel	
Public	
Educationnel	‹ interaction en classe ‹ usage des manuels, des médias ‹ discours de l'enseignant ‹ contacts extérieurs

(spécifiques ou non à une discipline)

Commentaire du tableau 4

- Alors que le tableau 2 du chapitre 1 (1.2.4.) s'inscrivait dans la logique générale du système éducatif et proposait des éléments d'une terminologie générale, le tableau 3 ci-dessus se situe au niveau de l'apprenant. Il peut être comparé, différenciellement, avec le modèle général retenu naguère pour le CECR (*Cadre européen commun de référence pour les langues*) dont une présentation est proposée en annexe.
- Le tableau s'ordonne autour de la relation Stratégies / Textes / Tâches qui articule le rapport entre l'apprenant et les activités d'apprentissage. La partie gauche concerne les compétences et cultures que l'apprenant peut mettre en œuvre, comme autant de ressources, pour apprendre. Les stratégies mobilisent (de manière plus ou moins adéquate ou efficace - d'où l'importance de l'apprendre à apprendre) partie de ces ressources pour accomplir les tâches qui sont proposées à l'apprenant ou qu'il/elle se donne. Ces tâches, d'une manière ou d'une autre, ont à voir avec un ou des textes (au sens large indiqué ci-dessus)²⁹. La partie droite du tableau a trait aux activités langagières que la réalisation de la tâche implique dans un domaine déterminé, l'accent étant ici mis sur le domaine éducationnel.
- Les ressources de l'apprenant sont ses compétences (capacités d'agir) et cultures (manières de concevoir, de sentir et de se représenter) individuelles. On insiste ici sur compétence et culture langagières, dont tout apprenant dispose, à quelque niveau de la scolarisation qu'il se situe et dès son entrée à l'école, mais que le processus de scolarisation complexifie et fait évoluer. Comme les autres compétences et cultures, compétence et culture langagières (cf. tableau 2 en 1.2.4.) sont considérées comme liées à des savoirs, des savoir faire et des dispositions et attitudes. Une distinction est établie entre le répertoire de variétés linguistiques que possède l'apprenant, l'expérience et les représentations qu'il/elle peut avoir de genres textuels proprement scolaires ou bien extrascolaires, ainsi que des usages créatifs et ludiques du langage et des langues. Les images de soi comme locuteur, scripteur et comme apprenant figurent en tant qu'élément important pour la mobilisation des ressources personnelles et peuvent évidemment évoluer au fil de la scolarisation.
- Le répertoire de variétés langagières comporte les composantes habituellement distinguées (et déjà présentes dans le modèle du CECR) : linguistique (phonétique, sémantique, etc.), sociolinguistique (relative à la variation et aux normes sociales de l'usage des différentes variétés) et pragmatique (concernant la portée actionnelle des actes de communication). Le répertoire des variétés dont dispose à un moment donné l'apprenant peut être plurilingue (comporter des variétés relevant de plusieurs langues), plurisémiotique (comporter une certaine maîtrise de modes de représentation et de communication autres que linguistiques et combinables avec ces derniers), pluriculturel (dans la mesure où les variétés langagières plus ou moins maîtrisées peuvent s'inscrire dans des espaces culturels distincts, selon les appartenances sociales multiples de

²⁹ Comme pour le CECR, on admet évidemment que les tâches ne sont pas toutes - loin de là - seulement langagières ou communicationnelles. Certaines passent nécessairement par le langage ou doivent en être accompagnées ; d'autres s'effectuent sans lui ou le rendent facultatif. S'agissant notamment de tâches scolaires, Py (2003) arrive à la conclusion qu'à l'école n'importe quelle activité est prétexte à parole, mais que celle-ci y joue, à chaque fois, un rôle distinct et particulier suivant le type d'activité. Il catégorise ainsi les types de contributions de la langue dans la réalisation des diverses tâches scolaires : régulatrice, auxiliaire, constitutive : « Nous proposons de voir, dans le discours trois types de contribution au déroulement d'une activité scolaire. Il y a contribution régulatrice lorsque le discours a pour fonction de donner un cadre à une activité qui n'a pas de composante langagière propre (par exemple un exercice aux barres parallèles). Il y a contribution auxiliaire lorsque le discours constitue un chemin d'accès à une notion qui ne trouve sa définition exacte que dans un langage artificiel, comme les mathématiques. Enfin il y a contribution constitutive lorsque le discours est le lieu incontournable où se construit une notion. Ce qui change d'une contribution à l'autre, c'est donc la dépendance de l'activité par rapport au langage. »

l'apprenant) et interculturel (dans la mesure où le répertoire peut autoriser des médiations, des passages, des intercompréhensions entre tels et tels de ces espaces culturels distincts³⁰.

- Les stratégies utilisées par l'apprenant pour la réalisation des tâches ne se ramènent pas à des stratégies de communication ou des stratégies d'apprentissage (cette distinction, au demeurant débattue, ayant surtout été établie à propos des langues étrangères), ne serait-ce que parce que les tâches (voir note 27) ne sont pas toutes uniquement langagières. Le recours au jeu ou à des simulations dans l'enseignement de telle ou telle discipline, les tâches de laboratoire ou d'atelier dans des domaines scientifiques ou techniques font appel à des stratégies autres aussi que d'ordre langagier, même si, dans la perspective qui intéresse ici, on a affaire aussi à du texte.
- Les activités langagières intervenant (nécessairement ou facultativement) dans la réalisation des tâches sont en principe observables et évaluables. Le CECR (*Cadre européen commun de référence pour les langues*) distingue quatre types d'activités langagières : réception (de textes « longs » oraux ou écrits, sans interaction directe : lecture d'un article, écoute d'un exposé, etc.), production (de textes longs oraux ou écrits, sans interaction directe : rédaction d'un essai, présentation d'un exposé, etc.), interaction (à l'oral ou à l'écrit : échange avec un interlocuteur ou un correspondant) et médiation (reformulation écrite ou orale, à destination d'un ou de plusieurs tiers, d'un texte, oral ou écrit, auquel ces tiers n'ont pas accès direct : compte rendu, résumé, traduction, etc.). La médiation est donc une production de texte à partir d'un texte premier à des fins de transmission (ne serait-ce que condensée) du contenu de celui-ci. Opération assez distincte des autres activités et dont il est peut-être significatif qu'elle n'ait pas donné lieu, dans le CECR, à des listes échelonnées de descripteurs de niveau de maîtrise, comme ceux qui sont proposés pour la réception, la production et l'interaction. Or, ces opérations de production de textes oraux ou écrits à partir ou à propos d'autres textes oraux ou écrits sont importantes et diversifiées dans le cadre scolaire, qu'il s'agisse de l'enseignement de la langue comme matière ou d'autres disciplines. C'est pourquoi il est proposé ici d'en faire un groupe d'activités distinct du trio production / réception / interaction et comprenant lui-même trois éléments : médiation (déjà caractérisée), interprétation (au sens de commentaire, voire au sens herméneutique), évaluation (appréciation critique argumentée ou prise de position esthétiques, etc.). On a là des activités langagières qui ne se laissent pas réduire à ce qu'on met généralement sous « communication » dans l'apprentissage des langues étrangères et qui importent à l'évidence pour la langue de scolarisation, tant comme objet d'apprentissage que comme véhicule d'accès à des connaissances autres, ainsi que pour la mise en place cognitive des compétences et cultures autres que strictement langagières. On notera que, pour ces trois catégories, la question de l'établissement d'échelles de descripteurs reste ouverte³¹.
- S'agissant enfin des domaines où se réalisent les activités langagières, le CECR distinguait sommairement entre le public, le personnel, le professionnel et l'éducationnel. A supposer qu'on laisse ici de côté le domaine professionnel et que - dans l'hypothèse où ces grandes catégories gardent une certaine pertinence - l'accent premier soit mis sur l'éducationnel, la caractérisation de domaine n'est ici suggérée qu'en relation aux discours dans la langue commune de solarisation qui donneront lieu aux activités langagières distinguées : ces discours, dans la situation scolaire, peuvent relever du discours de l'enseignant, de l'interaction en classe, du discours des manuels ou des médias autres utilisés pour l'enseignement et l'apprentissage, voire de

³⁰ A rapprocher des analyses des instances de socialisation en 1.2.3.

³¹ Des termes tels que *médiation*, *interprétation* et *évaluation* supportent des acceptions multiples. On entend ici mettre simplement l'accent sur le versant "activité langagière" de ces acceptions et souligner qu'il s'agit d'activités "sur texte" ayant une place et un rôle notables dans les apprentissages scolaires.

contacts extérieurs (par exemple, une enquête de terrain, une visite de musée, une correspondance scolaire par courrier électronique, etc.) dans le cadre du programme d'enseignement. Ces différents discours peuvent être plus ou moins spécifiques de la discipline considérée et se présentent sous forme de genres textuels eux-mêmes plus ou moins spécifiques à une discipline. C'est un point fondamental dans la dynamique de préparation d'un *DERLE*.

- Les travaux parallèles au présent document ont porté sur différents secteurs disciplinaires :
 - la langue de scolarisation comme matière
 - la langue de scolarisation dans le cas de l'histoire
 - la langue de scolarisation dans le cas des mathématiques
 - la langue de scolarisation dans le cas des sciences
 - la langue de scolarisation dans le cas des premières années de scolarisation (« primaire »).

Ils devraient permettre d'exemplifier ces degrés de spécificité et, complémentairement, les zones de transversalité dans les usages de la langue de scolarisation.

Toute la question est donc celle des relations qui s'établissent entre le répertoire langagier de l'apprenant, d'une part, et, d'autre part, les discours et textes qu'il est amené à « traiter » par les activités langagières requises pour la réalisation des tâches scolaires. Ces tâches mobilisent la langue de scolarisation selon deux grandes visées d'apprentissage que l'on peut polariser comme suit : soit elles tendent à faire progresser l'apprenant dans la maîtrise de la langue elle-même (ou du moins de telle variété ou genre textuel ou caractéristique formelle, etc.), soit elles ont trait à la construction de savoirs ou savoir faire autres que linguistiques et, dans ce second cas, mis à part le lexique propre à la discipline, le postulat d'enseignement est souvent que la langue commune de scolarisation fait partie du répertoire de l'apprenant, est connue, maîtrisée, ou devrait l'être. Sans revenir ici sur le fait que les décalages et hiatus entre répertoire de l'apprenant et usages scolaires de la langue de scolarisation sont patents dans le cas de certaines populations (cf. Chapitre 1), il faut sans doute souligner :

- que ces décalages concernent à un moment ou à un autre presque tous les apprenants ;
- que les difficultés linguistiques rencontrées par les élèves ne sont pas seulement ni principalement dues au lexique technique de telle ou telle discipline, mais souvent - outre bien entendu ce qui tient à la compréhension et à la mise en œuvre des concepts et méthodes et à l'imbrication entre linguistique et cognitif - à des usages « ordinaires » de la langue commune de scolarisation ;
- qu'il n'est pas rare que les tâches visant au progrès de la maîtrise linguistique ne prennent pas en compte les fonctionnements, même « ordinaires » et non spécifiques de la langue de scolarisation comme langue d'enseignement d'autres disciplines ;
- que les ressources que présente le répertoire langagier des apprenants pour l'accès aux contenus disciplinaires et pour le progrès dans la maîtrise de la langue de scolarisation ne sont pas toujours reconnues ni, *a fortiori*, mises à contribution par l'école ;
- qu'à l'inverse, les apprenants ne disposent généralement pas de savoirs explicites sur le langage et ses emplois, ne sont pas eux-mêmes conscients de leurs propres ressources langagières et ne les valorisent pas toujours ;
- que la langue de scolarisation, quand elle est utilisée dans des champs disciplinaires différents, devient une « autre » langue, où les termes du langage « ordinaire » assument une signification autre à l'intérieur d'une langue de spécialité et que cette langue se précise, s'enrichit et se complexifie par l'usage complémentaire d'autres systèmes sémiotiques (parfois véritables langages artificiels (formules en mathématiques et en chimie, diagrammes et cartes en géographie etc.) ; or justement le côté « ordinaire » de

la langue de scolarisation peut poser problème s'il n'est pas correctement thématiqué et assumé à l'intérieur de chaque discipline. On pourrait quasiment dire que dans chaque langue disciplinaire (même en langue « maternelle » et/ou « commune ») l'élève peut se trouver, plus au moins, en situation d'« exolinguisse », sauf ce faux effet de familiarité induit par la langue ordinaire, ce qui constitue un problème supplémentaire³².

3.3. Contenus d'un DERLE

Les études préliminaires du présent projet et celles en cours par ailleurs ont largement abordé des aspects touchant aux contenus possibles d'un DERLE (voir notamment Sâmihaiian 2006). La méthodologie de sélection et d'organisation de ces contenus devrait être étroitement liée aux principes et valeurs retenus pour l'ensemble. Aborder les contenus d'un *Document européen de référence pour les langues de l'éducation (DERLE)*, c'est avoir à intégrer en quelque manière les contenus, éventuellement revisités, des différentes dimensions de la langue majeure de scolarisation - langue comme matière et langue d'enseignement d'autres disciplines - et des autres langues présentes dans l'école - langues étrangères et, le cas échéant, langues régionales et/ou minoritaires. Ceci en termes à la fois de continuité / progression verticale et de corrélation / transversalité horizontale. L'accent mis sur les capacités de communication, les représentations et attitudes liées aux langues et le développement d'une compétence plurilingue fait de ces diverses composantes un lieu majeur de convergence pour les contenus à définir et une base possible pour la prise en considération d'autres convergences (quant à d'autres objectifs, contenus ou méthodes) étant bien entendu par ailleurs que convergence ne signifie pas confusion et que ce qu'il convient de penser comme un ensemble, les langues de l'éducation, se décline en composantes distinctes.

3.3.1. Quels types de contenus ?

Comme le propose le tableau 2 du chapitre 1, si les finalités de l'éducation scolaire s'inscrivent en termes de valeurs d'une part, de connaissances et de capacités d'autre part, les contenus de la formation et de l'instruction sont catégorisés sous quatre rubriques, similaires à celles qui avaient été retenues pour le CECR (*Cadre européen commun de référence pour les langues*) : savoirs, savoir faire, dispositions et attitudes, savoir apprendre³³. Si, comme le suggère la note 30, le « savoir apprendre » présente un statut particulier, les éléments de base que sont « savoirs », « savoir faire », « dispositions et attitudes », correspondent à des catégorisations générales autres, telles que celles de l'OCDE ou celles du Conseil de l'Union européenne, articulées à des domaines de compétences clés³⁴.

Rappelons aussi que, dans la conception d'ensemble que propose le chapitre 1, ces contenus scolaires, partie d'un processus de *Bildung*, contribuent à la mise en place, chez l'acteur social en devenir qu'est l'élève, de compétences (« capacités d'agir ») et de cultures (« manières de concevoir, de sentir et de se représenter ») rapportées à des domaines sur lesquels porte le projet éducatif : éducation scientifique, éducation technique, éducation physique, éducation langagière, éducation esthétique, éducation éthique, éducation civique.³⁵

³² Ces dernières analyses sont notamment menées dans une équipe animée par L. Gajo à l'Université de Genève.

³³ Le CECR adoptait la formulation « savoir être » pour ce qui est ici désigné par « dispositions et attitudes ». Cette formulation développée évite, on l'espère, les ambiguïtés et les difficultés de traduction que pouvait comporter l'expression « savoir être » (dont l'équivalent quelque peu opaque en anglais, dans le CECR, est « *existential competence* »). Il est aussi à noter que le « savoir apprendre » (qui était aussi paraphrasé / explicité dans le CECR en termes de « savoir aborder et traiter ce qui est nouveau ») n'est pas vraiment une catégorie de nature distincte, même s'il est important de la mettre en évidence en tant que telle : on pose en effet que « savoir traiter du nouveau » dépend de dispositions et d'attitudes, de savoirs et de savoir faire qui sont déjà là et peuvent être développés. Ce qui est mobilisé par le « savoir apprendre » relève des « capacités génériques de haut niveau » (*higher order learning*), mais comporte aussi des savoir faire qu'on pourrait dire de bas niveau, des routines, des quasi recettes et « trucs ».

³⁴ Voir *Key Competences for Lifelong Learning - A European Reference Framework*, in Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council of the European Union.

Ces rappels demandent quelques remarques complémentaires, s'agissant des langues de l'éducation.

- Les contenus relatifs aux langues de l'éducation et singulièrement à la langue majeure de scolarisation peuvent bien entendu aussi être catégorisés en termes de savoirs, savoir faire, attitudes et dispositions, savoir apprendre (cf. tableau 3 en 3.1.2.).
- Les langues de l'éducation mais tout particulièrement la langue majeure de scolarisation ont un rôle dans tous les domaines du projet éducatif (y compris, par exemple, l'éducation physique) et pas seulement pour ce qu'on a désigné ci-dessus comme « éducation langagière ».
- Les domaines distingués ont une portée générique (étant entendu que leur liste et leurs limites peuvent être objets de discussion) et ne se confondent pas avec (ni ne prétendent remplacer) les découpages des disciplines scolaires. Ces dernières, en partie variables dans leur organisation et leur dénomination d'un pays à l'autre, intéressent d'ailleurs le plus souvent plusieurs des domaines éducatifs distingués. Ainsi, la langue comme matière (*Language as a subject*) touche, à tout le moins, à l'éducation langagière et à l'éducation esthétique, mais bien des programmes scolaires lui attribuent aussi un rôle dans la formation civique et éthique des jeunes. Cette distinction vaut aussi, à l'évidence, dans les cas, comme ceux évoqués en 3.1.2.c, où existent des formes d'intégration des disciplines en zones curriculaires plus larges.
- Dans la plupart des réflexions actuelles touchant au curriculum, la question des contenus n'est plus complètement séparée des options méthodologiques touchant à la distribution et à la mise en œuvre de ces contenus dans un cursus d'étude, voire à la manière de les travailler. « De ce point de vue, la sélection des contenus est liée aux finalités de l'enseignement/apprentissage et à certaines approches méthodologiques. Autrement dit, le contenu est défini en termes de moyens pour atteindre certains objectifs en ayant recours à une méthodologie adéquate à la philosophie générale dont le curriculum se réclame » (Sâmihaiian 2006). Ainsi, il est clair que tant les valeurs que les tendances éducationnelles dont il a été fait état plus haut (cf. Section 3.1.) ne sauraient s'accommoder de n'importe quelle approche méthodologique de l'enseignement / apprentissage. Ce qui ne veut certes pas dire que les choix méthodologiques ne soient pas par ailleurs ouverts et puissent être fort diversifiés selon les contextes, les orientations et les conditions locales. Les langues de l'éducation et surtout celle de scolarisation présentent des enjeux nationaux ou régionaux tels qu'elles s'accommoderaient bien mal de quelque doxa méthodologique uniforme que ce soit.

3.3.2. Quels contenus pour les langues de l'éducation ?

3.3.2.1. Accent sur les connaissances et accent sur les compétences

³⁵ L'option ici avancée se distingue de certaines autres approches par trois traits majeurs, évidemment soumis à discussion dans une perspective de référence européenne :

- une distinction entre compétence et culture, comme « produits » attendus de l'éducation scolaire, de manière à bien manifester que le projet éducatif ne peut être entièrement résumé en termes du développement de compétences, si importante soit une approche compétentielle et actionnelle et si inclusive que puisse être telle ou telle définition du concept de compétence ;
- une contextualisation large de « compétence » et de « culture », en relation à différents volets du projet éducatif, de manière à se distancier aussi bien de représentations monolithiques et élitistes de la culture, que d'usages tantôt désincarnés, tantôt, à l'inverse, étroitement instrumentalisés de la notion de compétence ; compétence technique et culture technique ne se confondent pas totalement, non plus que culture scientifique et culture technique ;
- une relation et une complémentarité entre compétence et culture, dès lors que l'on considère, comme c'est le cas ici, que l'une et l'autre se composent d'« ingrédient » de même type : savoirs, savoir faire, dispositions et attitudes.

Ainsi que l'ont souligné les études préliminaires (cf. notamment Aase 2006) et conformément aux orientations définies par le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Beacco et Byram 2007), les finalités pour les langues de l'éducation s'ordonnent autour du développement du plurilinguisme, comme contribution à d'autres valeurs (droits des minorités, citoyenneté démocratique participative, inclusion et cohésion sociale, dialogue interculturel et interreligieux).

Mais quant à ce qui a trait aux contenus, nombre de curricula, en particulier pour les langues de scolarisation, tendent à opposer connaissances et compétences, au détriment souvent de ces dernières et, même quand une place importante est donnée à des visées compétentielles, les représentations des enseignants et les pratiques effectives en classe restent encore souvent marquées par des modèles faisant porter l'accent sur des connaissances formelles ou factuelles plus que sur la portée individuelle et sociale de ce qui est appris. Comme le note Sâmihaiian 2006 : « Cela entraîne une insistance sur le contenu de savoirs comme tel et une définition plutôt restrictive des compétences, conçues avant tout en rapport à l'acquisition de connaissances à propos de la langue ou à propos des chefs-d'œuvre de la littérature nationale. Cette perspective introduit une distance respectueuse entre les élèves et ce qu'ils apprennent et ne met pas en évidence le bénéfice qu'ils peuvent dégager de leurs acquisitions. » A l'inverse, les curricula faisant une place importante aux compétences proposent une autre vision de l'apprentissage, définissent plus clairement les résultats attendus et les standards retenus, n'atomisent pas et ne surchargent pas les contenus.

On aura pu constater que les propositions terminologiques et les catégorisations qu'adopte le présent document (cf. en particulier 1.2.4. et 3.3.) tendent à dépasser l'opposition entretenue entre connaissances et compétences. Et cela de deux manières complémentaires. Premièrement, il s'agit de poser que toute compétence repose sur des connaissances, des savoirs acquis, et ne se réduit aucunement à des savoir faire ou des habiletés étroitement fonctionnels et instrumentaux. Deuxièmement, en inscrivant les compétences que l'école se donne pour objet de développer à l'intérieur de domaines éducatifs déterminés : éducation scientifique, éducation esthétique, éducation technique, éducation langagière, etc. et en rappelant, sans originalité mais de manière nette que, dans chacun de ces domaines (qu'il n'y a pas lieu de cloisonner entre eux mais qui déterminent de grandes orientations du projet de formation / instruction et du *Bildung*), le concept d'éducation recouvre l'acquisition non seulement d'une compétence (comme capacité d'agir) mais aussi, de manière quasi indissociable, d'une culture (comme manière de concevoir, de sentir et de se représenter). L'indissociable tenant à ce que la dimension culturelle de l'éducation relève aussi de la mise en place de savoirs, savoir faire, dispositions et attitudes : de même que la compétence n'est pas que savoir faire, de même la culture n'est pas que savoir.

3.3.2.2. Types de savoirs, savoir faire, dispositions et attitudes pour les langues de l'éducation

A ce point d'avancement du projet portant sur les langues de l'éducation, le présent texte n'a pas à anticiper les apports que constitueront les analyses et études de cas conduites par d'autres groupes de travail (cf. rappel de ces travaux en cours à la fin de 3.3.). Mais il convient de s'interroger sur les savoirs, savoir faire, dispositions et attitudes qui pourraient être retenues pour curriculum « générique » pour les langues de l'éducation.

Des catégorisations larges, circulant dans divers modèles généraux, sont en quelque sorte disponibles :

- Savoirs, considérés de différents points de vue : savoir factuel/informatif vs savoir formatif ; savoir académique vs savoir pratique ; savoir déclaratif vs savoir procédural ; savoir savant vs savoir enseigné vs savoir ordinaire ; savoir littéraire vs savoir linguistique ou discursif... pour ne mentionner que quelques-unes des catégories repérables dans la littérature professionnelle.
- Savoir faire, développés en termes d'apprentissage et d'usage, touchant notamment à la mise en œuvre de compétences et de stratégies d'ordre linguistique, sociolinguistique,

pragmatique ; ou la lecture, la compréhension auditive, la production écrite, le traitement de messages relevant d'autres sémiotiques, le repérage de genres textuels, la réparation dans l'interaction verbale, etc.³⁶.

- Dispositions et attitudes, posées comme favorables à l'échange avec autrui, à la négociation verbale, à l'écoute de l'interlocuteur, à la prise d'initiatives et de risques dans l'apprentissage et dans l'usage des variétés linguistiques, à la coopération dans la communication exolingue (entre « natif » et « non natif ») et/ou bi-/plurilingue (jouant sur l'alternance des langues), à la recherche de la compréhension interculturelle, à la tolérance. Mais aussi dispositions et attitudes positives à l'égard du raisonnement scientifique, de la pensée réflexive, de l'esprit critique alliées au courage dans l'expression d'opinions personnelles ; autant de traits à mettre bien évidemment en rapport avec nombre des valeurs rappelées plus haut (cf. notamment 3.1.) et qui inspirent l'action d'institutions telles que le Conseil de l'Europe. Il ne s'agit pas de contenus d'apprentissage facilement caractérisables et aisément évaluables, mais elles importent au plus haut point pour une éducation langagière ouverte (cf. Aase 2006).

3.3.2.3. L'intégration comme principe de base pour les contenus

Il est clair que, dans la perspective adoptée pour ce document, un premier type d'intégration met en relation savoirs, savoir faire et attitudes/dispositions comme constitutifs de compétences et de cultures développées par l'école (voir 1.2.4.). Ce qui n'implique évidemment pas que, dans l'ordonnance du curriculum et dans les modes d'enseignement, ces types de contenus soient confondus : c'est en fonction des objectifs qu'ils doivent converger et se combiner. C'est par exemple au niveau de la performance langagière que s'établit et se constate une relation entre savoirs, savoir faire et dispositions/attitudes, ainsi qu'il en va pour les acteurs sociaux dans un contexte donné.

Il y a lieu de prendre en considération un autre type d'intégration à rechercher : le rapport entre langue et littérature. Dans le cadre des langues de l'éducation, cette question concerne souvent aussi bien la langue de scolarisation comme matière que les langues étrangères. Mettre en évidence les recouvrements entre ces différents secteurs et les situer aussi par rapport aux dimensions communicationnelles de la langue de scolarisation comme langue d'enseignement d'autres disciplines serait de nature à générer non seulement une meilleure économie d'ensemble du curriculum mais aussi une manière de mieux fonder une éducation plurilingue. Des indications en ce sens figurent dans Aase 2006, Sâmihaiian 2006 et, ci après, en 3.5. et en 3.6. Est reproduit ci-dessous, à titre d'exemple et avec quelques adaptations terminologiques, le tableau proposé par Sâmihaiian (2006, 9)

³⁶ On n'échappe pas ici, s'agissant de terminologie, à des différences de choix et de hiérarchies d'inclusion des termes, différences souvent renforcées par le passage d'une langue à l'autre. Le jeu entre *skill* et *competence* en anglais n'est sans doute pas exactement rapportable au couple *savoir faire / compétence* utilisé ici, dans la mesure où la compétence est posée comme constituée de savoirs, de savoir faire, de dispositions et d'attitudes. A comparer avec Vollmer 2006.

Tableau 5

<i>Langues de l'éducation</i>	Savoirs (éléments de contenu)	Savoir faire (méthodes et stratégies spécifiques)	Dispositions et attitudes	Apprendre à apprendre (méthodes et stratégies + auto-évaluation)
« Langue comme matière » - centration sur la langue et la culture « nationales »	Contenu relatif à la langue et aux textes (grammaire et vocabulaire, textes littéraires et non-littéraires, styles et types de textes, histoire littéraire, concepts spécifiques, etc.) ³⁷	Règles et stratégies pour l'utilisation de connaissances langagières et textuelles pour la compréhension et la production de textes dans divers contextes (dialogue, monologue, points pertinents lors de l'analyse d'un texte, règles de composition, etc.)	Contextes d'apprentissage susceptibles d'encourager la créativité et la responsabilité, l'esprit critique, la participation à de nombreuses interactions (débat, dialogues interculturels, écriture créative, journal personnel à dimension réflexive)	Méthodes transférables reposant sur l'utilisation de la communication dans l'apprentissage (prise de notes, recherche de sources, résolution de problèmes, travail en groupe avec un objectif commun, argumentation, etc.)
Langues étrangères - centration sur une langue et sur une culture données	Pratiquement les mêmes connaissances que dans la « langue comme matière »	Pratiquement les mêmes règles et stratégies que dans la « langue comme matière »	Contextes d'apprentissage susceptibles d'encourager l'intérêt pour les « autres » et pour la communication interculturelle	Pratiquement les mêmes méthodes que pour la « langue comme matière » + conscience de la langue
Langue d'enseignement des autres matières - centration sur la spécificité de chaque matière	Contenu et de genres discours spécifiques	Pratiquement les mêmes règles et stratégies que dans la « langue comme matière » et les langues étrangères (mais appliquées à des contextes spécifiques à chaque matière)	Contextes qui encouragent l'intérêt des apprenants pour les connaissances ; contenus pouvant servir de base au développement personnel et à la participation sociale et culturelle	Méthodes et stratégies transférables pour l'apprentissage à partir de toutes les matières scolaires et pour toutes les matières scolaires

On constate que les dimensions relatives à la communication se recoupent et se complètent.

³⁷ En ajout au tableau proposé par Sâmihaiian, on ferait volontiers figurer aussi des textes de disciplines autres dans cette première case de la « langue comme matière », car, au moins partiellement, ils pourraient / devraient faire l'objet d'une réflexion dans ce domaine spécifique de l'enseignement, en collaboration avec les spécialistes des disciplines concernées. Il est à noter que, dans l'Educatione linguistica (cf. 3.5.2.), les textes disciplinaires font partie aussi du curriculum de langue. (*Notre commentaire*)

3.3.2.4. Spécification des éléments de contenu

Ainsi que l'indique Sâmihaiian (2006), les contenus de savoirs pour les langues sont catégorisés, selon les traditions, de diverses manières :

- En fonction de l'objet d'étude : « langue et communication », ou bien « langue » et « communication » et « littérature », ou bien « langue et civilisation », etc. (par exemple pour la langue comme matière ou la langue étrangère).
- En fonction des domaines où ces éléments de contenu sont utilisés : « sciences », « arts », « technologies », etc. (par exemple pour la langue comme vecteur d'enseignement d'autres disciplines).
- En fonction des activités langagières de communication auxquelles ces éléments de contenu sont liés : « écouter », « parler », « lire », « écrire » ou « réception », « production », « interaction », « médiation » (comme dans le CECR). Du point de vue de la communication, ce type de catégorisation présente l'avantage de pouvoir être transversal à la langue de scolarisation (comme matière et comme vecteur d'enseignement) et aux langues étrangères³⁸.
- En fonction des contextes dans lesquels la communication se réalise. Par exemple, le CECR distingue les domaines d'usage social suivants : public, professionnel, éducationnel, personnel.
- En fonction des thématiques retenues pour l'enseignement, par exemple : l'enfance, les loisirs, les voyages, l'amitié, etc.

Ces différents modes de catégorisation ne sont évidemment pas indifférents dans la perspective d'un document européen de référence pour les langues de l'éducation (*DERLE*).

On accordera à cet égard une attention particulière à la démarche que proposent Beacco, Sachse & Thorbjørnsen (2007, ci-dessous Tableau 6), s'agissant plus particulièrement de la langue de scolarisation en tant que langue d'enseignement des disciplines, en la circonstance l'histoire. Mais le « prototype » est présenté comme de nature à valoir plus largement pour d'autres groupes de disciplines, voire pour la structure d'ensemble d'un document de référence pour les langues de l'éducation.

Le cas de l'histoire se prête particulièrement bien (cf. l'ensemble du document Beacco *et alii* 2007) au type de déroulement programmatique illustré par le Tableau 6. L'histoire est une discipline à propos de l'enseignement de laquelle, pour des raisons facilement compréhensibles, le Conseil de l'Europe a mené des projets et produit des recommandations spécifiques. Dans ce cas donc, l'articulation avec les finalités éducatives, par exemple de citoyenneté démocratique ou de tolérance, semble aisée à établir, tout comme le rapport au développement de compétences interculturelles. Il est intéressant de relever, complémentirement, l'introduction ou la réintroduction de la notion de « besoins langagiers », en relation non seulement aux situations scolaires mais aussi aux situations sociales extrascolaires : celles où les compétences susceptibles d'être développées par la discipline « histoire » peuvent être mise à contribution mais aussi mises à l'épreuve dans différentes situations de communication et divers contextes.

Reste que les études menées à propos des mathématiques ou des sciences et celles relatives à la langue comme matière n'aboutissent pas à des considérations fondamentalement différentes :

- Les valeurs éducatives y ont leur place.
- Les situations de communication scolaire demandent à être caractérisées quant aux moyens langagiers que leur fonctionnement adéquat requiert pour les apprentissages

³⁸ Voir aussi à ce propos le tableau 3 et son commentaire, en 3.2. On pourrait ajouter les catégorisations relatives aux grandes fonctions attribuées au langage : communication, expression, conceptualisation.

disciplinaires, moyens langagiers que, complémentirement, ces situations scolaires contribuent à renforcer, diversifier et affiner.

- Les situations de communication extrascolaires ne sauraient non plus être négligées :
 - parce qu'elles sont à l'origine d'une bonne part du répertoire langagier des apprenants ;
 - parce qu'elles font partie des expériences où se construisent des savoirs et savoir faire complémentaires ou divergents par rapport à ceux que les disciplines scolaires visent à mettre en place ;
 - parce que c'est hors de l'école que les savoirs et savoir faire scolaires trouvent normalement à se réinvestir, à s'actualiser, à prendre (ou parfois aussi à perdre) tout leur sens.
- Les compétences visées / mobilisées par un enseignement disciplinaire donné (histoire, mathématiques, sciences) peuvent en effet se décomposer et s'articuler en compétences disciplinaires, compétences langagières / sémiotiques, compétences culturelles / interculturelles, avec les mises en relation transversales multiples qu'indique le tableau à propos de ces ordres de compétences.
- Les compétences langagières / sémiotiques peuvent elles-mêmes être déclinées en diverses composantes, ici selon une division ternaire : stratégique, discursive, formelle.
- C'est à ce dernier niveau que des caractérisations langagières spécifiques à la discipline ou plus transversales sont à envisager.

Tableau 6

Prototypé de document de référence pour la langue comme vecteur d'enseignement
des disciplines³⁹

Valeurs (1)		
Valeurs et finalités propres à la discipline scolaire (2)		
Besoins langagiers : situations de communication extrascolaires / sociales (3) et situations de communication scolaires (4)		
<p>A partir des besoins langagiers et des choix éducatifs effectués par l'Institution, spécifications des objectifs d'enseignement disciplinaires, c'est-à-dire des compétences historiennes qui sont constituées</p> <ul style="list-style-type: none"> • des compétences disciplinaires (visées / attendues), de nature cognitive, à utiliser les processus ou les produits de la discipline scientifique : sciences historiques ; • des compétences (visées / attendues) à communiquer langagièrement/sémiotiquement nécessaires à la gestion de cet ensemble de situations scolaires ; • des compétences interculturelles (visées / attendues) qui y sont impliquées (voir 1 et 2: valeurs) 		
<p>compétences disciplinaires (5) spécifiées en <i>composante / compétence</i> relative aux processus <i>épistémologiques</i> de la discipline (5.1.) <i>composante / compétence</i> relative aux connaissances <i>disciplinaires</i> (5.2) en relation avec les spécifications transversales concernant les autres disciplines</p>	<p>compétences langagières / sémiotiques (6) <i>Voir infra</i> spécifiées en composantes / compétences, en relation avec les spécifications transversales concernant la langue comme matière</p>	<p>Compétences interculturelles spécifiées en composantes / compétences, en relation avec les compétences disciplinaires et langagières / sémiotiques</p>
compétences langagières / sémiotiques (6)		
spécifiées en <i>composante / compétence stratégique</i> (6.1. interaction, production, réception,... orale ou écrite...), en relation avec les spécifications transversales concernant les autres disciplines et la langue comme matière		
spécifiées en <i>composante / compétence discursive</i> portant sur les genres de discours ou ensembles de genres de discours retenus (6.2.), en relation avec les spécifications transversales concernant les autres disciplines et la langue comme matière		
permettant à leur tour la spécification d'une <i>compétence / composante formelle</i> décrite, en partie, sous forme d'opérations cognitives / discursives (6.3., en corrélation avec 5.2.), à partir des régularités formelles des genres discursifs retenus (mais comprenant aussi, par exemple 5.1, du point de vue linguistique), en relation avec les spécifications transversales concernant les autres disciplines et, tout particulièrement, la langue comme matière		

Dans la perspective de l'élaboration d'un *DERLE* et au point où on en est de ce projet collectif, il convient peut-être de souligner, d'une part, les proximités et complémentarités entre les analyses ici conduites et la proposition que constitue ce tableau de Beacco et, d'autre part, les similarités et les nombreuses non-coïncidences terminologiques. Le même constat serait à coup sûr possible à propos d'autres documents préparés en vue de la conférence qui doit se tenir à

³⁹ Ce tableau commande le document développé proposé par Beacco (2007). Les chiffres qu'il contient correspondent à la séquence de déroulement des développements.

Prague en novembre 2007. Preuve tangible que l'on a affaire à des « travaux en cours », fruit de contributions multiples, et que toute harmonisation forcée serait prématurée.

3.3.3. Structure d'ensemble possible d'un DERLE

Le tableau qui précède suggère indirectement ce que pourrait être (partie de) la structure d'un Document européen de référence pour les langues de l'éducation. La question était aussi abordée dans des documents préparatoires à la Conférence internationale de 2006 sur les langues de l'éducation (Vollmer 2006) et reprise dans le Rapport de cette conférence. Ce troisième chapitre de la présente étude est lui-même ordonné selon une démarche d'ensemble de type curriculaire. Alexandru Crişan a précisé plus avant cette hypothèse et proposé, après un rappel, des visées et fonctions du « Cadre » projeté, une sorte de table des matières qui le composeraient. La même question, parallèlement, a fait l'objet d'une réflexion de Waldemar Martyniuk, qui a bien voulu en communiquer un premier résultat au présent groupe. Pour respecter la clarté de ces deux présentations distinctes et leur assurer leur plein développement, on les a ici fait figurer en annexe (respectivement Annexe 1 pour A. Crişan et Annexe 2 pour W. Martyniuk).

3.4. Elaboration du curriculum

3.4.1. Considérations liminaires

3.4.1.1. Diversité des modèles pour la construction curriculaire

La réflexion en matière de curriculum a produit et utilise différents types de modèles pour la construction curriculaire et ces modèles peuvent même varier suivant les disciplines. Cette diversité importe évidemment pour le présent projet. Et cela sous plusieurs aspects :

- Pour ce qui est de la langue comme matière / sujet, les catégorisations prises en compte diffèrent souvent selon les traditions et les pays (Herrlitz & Van de Ven 2007) et, pour un même pays, selon les cycles d'études considérés et l'accent mis sur les dimensions linguistiques ou littéraires ; étant entendu que, pour ces dimensions linguistiques et littéraires elles-mêmes, les conceptions et contenus donnent lieu à débats souvent vifs entre différentes écoles de pensée et options idéologiques, épistémologiques et méthodologiques. (Van de Ven 2005 ; Sawyer & Van de Ven 2007). On sait que c'est à propos de la langue comme matière scolaire que les enjeux de socialisation et d'identité collective sont fortement thématiques et il n'y a rien d'étonnant à ce que ces enjeux soient, là sans doute plus qu'ailleurs, au centre de la réflexion curriculaire. Il s'agit donc d'une zone de réflexion et de proposition très sensible pour l'élaboration d'un futur DERLE.
- Pour ce qui est des langues étrangères, les options curriculaires sont quelque peu dépendantes des choix méthodologiques (« méthode grammaire-traduction », « méthode directe », « approches communicationnelles », etc.) qui affectent, jusqu'à un certain point, la sélection, la mise en ordre, la gradation des contenus et leur traitement pédagogique. Des tendances au cloisonnement disciplinaire ont souvent été relevées, non seulement entre langues étrangères et langue majeure de scolarisation comme matière, mais aussi entre les différentes langues étrangères (même quand les programmes officiels sont présentés comme très homologues). D'où l'importance d'interrogations et de propositions à portée transversale comme celles qui sont l'objet majeur de la présente section.
- Pour ce qui est des autres disciplines, les choix curriculaires sont généralement et légitimement commandés par la nature des contenus et des méthodes propres à la discipline en question (histoire, chimie, etc.). Mais les variations existent là aussi quant aux modèles de construction curriculaire adoptés, comme on le constate tant d'un point de vue diachronique (au fil de réformes successives) que dans une perspective synchronique (d'un pays à l'autre). Pour le propos de cette étude, la question est de savoir si et comment ces curriculums disciplinaires prennent en considération explicite les dimensions langagières (langue de scolarisation, autres systèmes sémiotiques) comme

moyens (mais aussi en partie objets) de la transmission/construction des savoirs et savoir faire disciplinaires. C'est l'objet des études conduites par d'autres groupes de travail, qui ne manqueront pas d'enrichir des versions ultérieures du présent document de travail.

Pour l'heure, il ne saurait s'agir ici de rendre raison de ces sources multiples de diversité. Il est possible en revanche - et c'est ce que proposent les développements qui suivent - de faire état d'un certain nombre d'orientations de nature à intéresser transversalement toute réflexion curriculaire centrée sur les langues de l'éducation.

3.4.1.2. Finalités, curriculum et conceptions de l'apprentissage

Quelles que soient la multiplicité des modèles pour l'élaboration d'un curriculum et la diversité des traditions dans cette sphère de l'éducation en Europe, il est souhaitable qu'une certaine convergence existe entre les conceptions de l'apprentissage auxquelles, explicitement ou implicitement, renvoie tel ou tel curriculum et les finalités affichées par le projet éducatif. A cet égard, autant une vision très ouverte d'un document de référence pour les langues de l'éducation doit s'en tenir à indiquer des options possibles quant à la structuration d'un curriculum, autant un *DERLE* cohérent devrait souligner que, par rapport aux finalités retenues, certaines de ces options curriculaires se trouvent en compatibilité, d'autres semblant moins immédiatement adéquates.

Pour s'en tenir à deux exemples simples :

- Dès lors que le projet éducatif met l'accent sur la préparation à l'exercice d'une citoyenneté démocratique active, il est naturel de considérer, non seulement que le curriculum général et nombre des contenus de disciplines particulières auront à apporter des savoirs congruents à cet exercice, mais aussi que, en particulier mais non exclusivement dans ses composantes touchant aux langues de l'éducation, le curriculum comportera des objectifs portant sur les capacités à argumenter et formuler des opinions, à lire / interpréter différents genres textuels, à développer un sens critique, à faire des choix informés, etc.
- Dès lors que le projet éducatif prend en compte la pluralité des modes d'accès aux connaissances, le curriculum devra ménager des contenus en rapport à cette diversité des sources, aux manières d'y accéder et de les traiter (instruments encyclopédiques, ressources en ligne, médias, etc.). Des capacités de mise en relation / comparaison des sources et des données, de médiation verbale, d'interprétation et d'évaluation des informations seront recherchées, passant souvent par des échanges en groupe, des formes multiples d'interaction sociale et d'interactivité instrumentée...

Plus généralement, dans la mesure où les finalités de l'éducation

- répondent à une visée de socialisation / individualisation d'un (futur) acteur social ;
- s'inscrivent dans des sociétés en transformation rapide où l'apprentissage tout au long de la vie conditionne l'innovation, l'adaptation, la réussite individuelle et collective ;
- portent des valeurs de solidarité et de renforcement de la cohésion sociale,

on se trouve évidemment plus en proximité, pour la construction des curricula, avec des conceptions de type socio-constructiviste de ce qu'est « apprendre », privilégiant l'activité de l'apprenant, un travail sur tâches, l'interaction en classe, les contacts avec l'environnement, etc. qu'on ne l'est avec des modèles de formation de type strictement prescriptif et impositif, du maître vers l'élève. Proximité qui ne saurait évidemment se transformer en recours à une doxa exclusive.

3.4.2. Scénarios curriculaires et éducation plurilingue

Si l'on essaie de concevoir et de faire évoluer l'école comme lieu d'éducation plurilingue et d'éducation pluriculturelle, il importe qu'au cœur de toute décision de politique linguistique éducative se situent la diversification des visées d'apprentissage et la variation des formulations

pour les offres d'enseignement en langues et que, dans cette réflexion, une place centrale soit consacrée à la langue de scolarisation.

Le chapitre 8 du CECR - Diversification linguistique et curriculum (pp. 129 - 134)⁴⁰ - montre déjà les articulations possibles entre, d'un côté, les propositions en vue du plurilinguisme et de la diversité linguistique et culturelle et, de l'autre, la réflexion curriculaire.

Trois orientations majeures y sont proposées :

- premièrement la nécessité d'inscrire la réflexion sur le curriculum à l'intérieur d'une visée générale de promotion de la diversification linguistique ;
- dans ce cadre l'importance de s'interroger sur le rapport coût/efficacité de façon à éviter les redondances et à encourager les économies d'échelles et les transferts de capacités ;
- troisièmement l'exigence que réflexion et intervention curriculaires se définissent non seulement en termes de curriculum d'une langue ou même à l'intérieur d'un curriculum intégré des langues, mais dans une perspective d'éducation langagière générale⁴¹

Pour aider à la transparence et à la cohérence dans la définition des options et dans les prises de décisions, le chapitre 8 du CECR propose le scénario curriculaire finalisé.

Il s'agit d'un instrument flexible qui propose, au sujet du curriculum, une entrée en matière concrète, pragmatique et fortement contextualisée, permettant d'envisager, sans perdre de leur complexité, de leur étendue et de leur diversité possible, les choix de politique linguistique éducative aux niveaux national, régional et local.

Cet instrument permet, en effet, de simuler des parcours curriculaires poursuivant des finalités éducatives diversifiées qui, sans être incompatibles entre elles, les caractérisent fortement.

Il importe, tout d'abord, de bien définir ces finalités éducatives (ainsi que les valeurs et les défis) qui orientent chaque scénario car elles sont à la base du projet de société et de formation du citoyen que la décision politique arrêtera.

Ainsi serait-il possible de penser à des finalités, proposées ici de façon quelque peu polarisée, aussi différentes que :

- privilégier une excellente maîtrise de la langue de scolarisation avec un accent fort mis sur la culture locale (finalité patrimoniale « fermée ») ;
- former à une diversité linguistique et culturelle la plus large et inclusive possible (finalité patrimoniale « ouverte ») ;
- opter pour un emploi véhiculaire étendu à travers les disciplines non linguistiques de deux, voire trois langues (finalité cognitive) ;
- viser la formation d'un citoyen européen à travers l'éducation plurilingue et le décloisonnement des contenus culturels (littérature, histoire, philosophie, etc.) (finalité interculturelle) ;

Mais il serait également possible, et tout à fait souhaitable, d'intégrer deux, voire plusieurs finalités dans un même scénario curriculaire : par exemple, des finalités de sauvegarde patrimoniale de langues locales (première finalité ci-dessus) avec des visées d'intégration des nouvelles minorités issues de la migration (deuxième finalité) avec, en même temps, des ouvertures plus largement européennes (quatrième finalité). Ce type d'intégration pourrait se

⁴⁰ CONSEIL DE L'EUROPE (2001) : Chapitre 8 - Diversification linguistique et curriculum, in *Cadre Européen Commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, (pp. 129 - 134) (cf. site www.coe.int), Cf. aussi COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1998, 8-67)

⁴¹ Le CECR touche ici, sans les nommer explicitement, aux dimensions *Bildung* et *educazione linguistica*.

réaliser aussi bien sur l'axe horizontal (pour un même degré scolaire) que sur l'axe vertical (en privilégiant certaines finalités pour certains degrés et d'autres pour les degrés ultérieurs).

Ces simulations de parcours curriculaires :

- articulent de façon différente les différentes langues suivant le statut, le poids, la place, la fonction, bref les objectifs que l'on confie à chacune d'entre elles et suivant leur succession et/ou alternance à l'intérieur du curriculum,
- visent chacun des profils de compétences différents,
- par conséquent, orientent les options par rapport aux contenus et aux approches à privilégier dans le curriculum ;
- permettent, enfin, d'imaginer les conséquences de chacune des différentes options en termes de ressources nécessaires.

Adopter la démarche par scénarios est, ainsi, un moyen pour :

- préparer la réflexion préalable aux processus de réforme curriculaire ;
- prendre en compte l'ensemble des langues du curriculum dans une réflexion globale ;
- éviter de procéder par simples ajouts ou retraites « mécaniques » de langues dans le curriculum ;
- montrer que différentes options politiques sont possibles ;
- faciliter, en connaissance de cause, les décisions en matière de politique linguistique éducative qui reviennent aux décideurs politiques ;
- permettre une information, un débat et une négociation plus amples au niveau de la société à propos des réformes scolaires.

Les indications du CECR restent encore elliptiques en ce qui concerne la construction curriculaire : ses échelles et niveaux que nous retrouverons en fin de parcours nécessiteront des ajustements, des compléments contextuels et une différenciation des profils pour prendre pleinement en compte les spécificités d'une éducation plurilingue et, notamment, dans le cadre de cette dernière, de celles de la langue de scolarisation. Il s'agira, par exemple, de définir :

- quel équilibre ou déséquilibre établir entre différentes capacités (compréhension et expression, interaction, médiation, tant à l'oral qu'à l'écrit) ;
- comment varier ces profils de capacités entre niveaux scolaires. Et ceci non seulement pour les langues, mais en relation aussi aux disciplines « non linguistiques » ;
- et encore comment diversifier, suivant les niveaux scolaires ou les établissements ou les filières, ... , les niveaux d'exigence dans des tâches disciplinaires qui seraient traitées en deux langues dans le cas d'enseignements plurilingues ;
- et surtout comment gérer la question de la langue de scolarisation avec les apprenants d'origine étrangère ;

Il importe de souligner que la démarche par scénarios pourrait être utilement employée pour échelonner les politiques linguistiques éducatives sur le court, moyen ou long terme : ainsi, un scénario jugé souhaitable mais irréalisable concrètement dans l'immédiat pourrait être envisagé comme une perspective dans le long terme, d'autres scénarios plus concrètement adoptables pouvant se succéder, mais en cohérence avec le scénario « idéal », dans le court et moyen terme. Cela permettrait de placer les politiques linguistiques éducatives dans une perspective évolutive, flexible et ouverte sans les figer dans des décisions définitives prises *una tantum*⁴².

3.4.3. Individualisation, différenciation, diversification

⁴² Pour une application de la démarche par scénarios à un contexte concret, cf. Coste 2006.

La construction curriculaire devrait se réaliser en vue de l'accueil, du respect, de la prise en compte et de l'intégration des différences et des pluralités mises en relief par les analyses précédentes (cf. chapitres 1 et 2). Et non pas en tant qu'elles constitueraient l'exception, une complication paralysante et une contrainte, mais bien plutôt dans le sens où elles représentent, de nos jours, la normalité, une complexification enrichissante et une ressource.

Ainsi, dès l'abord, la construction curriculaire gagnerait à s'appuyer sur les principes de l'individualisation, de la différenciation, de la diversification et de l'économie curriculaire et cognitive en tenant compte, notamment, des considérations suivantes :

- il semble souhaitable que le curriculum définisse un socle commun d'objectifs que tous les élèves, indifféremment, doivent atteindre dans les langues de l'éducation : ce socle commun devrait être constitué des compétences-clés (stratégiques pour l'avenir des apprenants) et des compétences de base (seuil incontournable et indispensable) - nécessaires en vue de la formation (dans le sens de *Bildung*) de tout apprenant ; ce socle de compétences devrait concerner la formation de l'apprenant aussi bien en tant que personne et individu qu'en tant que futur citoyen de sociétés « emboîtées », sociétés qui requièrent des capacités et des compétences, en partie, communes et transversales et, en partie, diversifiées (cf. les niveaux local, régional, national, européen et mondial (globalisation / mondialisation)) ; il est bien évident que le défi à assumer est que ce socle commun d'objectifs représente - en même temps qu'une base commune indispensable à tous les apprenants - le point de départ pour des « horizons de développement »⁴³ différenciés permettant de répondre aux besoins et aux talents de chacun.
- cela suppose, entre autres, l'identification des domaines prioritaires (y compris disciplinaires) dans lesquels les langues de l'éducation devraient être développées en termes de compétences ;
- l'individualisation, c'est-à-dire l'attention particulière portée à chaque apprenant en tant qu'individu, permet, idéalement :
 - de bien prendre en compte le point de départ de chacun (par ex. les langues connues et parlées et leur rapport avec la langue de scolarisation, le niveau atteint dans chacune, le type de code utilisé en famille et dans la communauté, les éventuels troubles du langage etc.) ;
 - de faire évoluer - tout au long de la scolarité - les aptitudes et les atouts, de répondre aux besoins et de résoudre les difficultés de chacun ;
 - de créer, pour cela, les situations les plus propices à l'apprentissage langagier individuel de chacun en les modifiant continuellement ;

toutefois l'individualisation est loin de s'identifier à des parcours individuels, voire solitaires ou bien cloisonnés et ségréguant d'apprentissage, puisqu'il est ici assumé que ce dernier ne peut se réaliser que dans un contexte social diversifié et stimulant ; des moments de travail individuel sont naturellement indispensables comme, par exemple, dans le cas des élèves primo-arrivants ou des enfants de minorités non scolarisés dans leur première langue, mais, sauf à perdre justement leur fonction première d'intégration et de moyens de pallier les inégalités, ils ne devraient pas se transformer en espace de ghettoïsation ;

- didactiquement, l'individualisation emprunte la voie de la différenciation du parcours de formation ; en effet, puisque tout système éducatif moderne se donne comme finalité l'égalité des chances pour tous les apprenants, la différenciation ne concerne pas le

⁴³ L'expression est ici empruntée au Plan d'études cadre romand (PECARO), élaboré par la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin, où ce genre de réflexion a déjà été abordé et a fait l'objet de propositions concrètes d'application. Cf. <http://www.ciip.ch/index.php?m=3&sm=13&page=129>

socle commun d'objectifs, mais les parcours de formation qui favorisent leur atteinte par chacun des élèves ; cette différenciation peut se réaliser de différentes façons⁴⁴ :

- des agencements différents des formats de classe : travail avec le groupe-classe, travail coopératif en petits groupes (de besoin ou de projet), par paires, travail autonome, travail individuel guidé, moments de soutien individualisé, enseignement frontal ...
 - l'adoption de critères différents et alternés pour la composition des groupes de travail suivant les types d'activités proposées (groupes hétérogènes vs groupes homogènes dont le degré d'hétérogénéité / homogénéité ainsi que la taille pourraient varier, groupes éventuellement multiâge dans les situations où le décroisement des classes est pratiqué, tutorat entre les élèves, ...) ;
 - une diversification des tâches à l'intérieur d'un projet commun ;
 - un calibrage différent des temps alloués à l'acquisition de façon à donner à chacun la possibilité de construire ses connaissances suivant son propre rythme ;
 - l'emploi de matériels différents ;
 - l'utilisation d'aides pédagogiques différentes et de différentes mesures et formes d'étayage ;
 - la variation dans les approches ;
 - ...
- une attention toute particulière devrait être prêtée aux apprenants défavorisés et en difficulté dont la réussite scolaire demeure un défi prioritaire pour l'école : pour ces élèves-là, moins fortunés, l'école peut représenter la seule chance pour acquérir les compétences nécessaires pour affronter - un tant soit peu outillés - la vie qui les attend en dehors des murs scolaires ; il est ainsi important de veiller à ne pas stigmatiser leurs difficultés en les gardant, par exemple, trop longtemps dans un groupe homogène ou « faible » ou dans des activités collatérales de soutien ; la coopération entre élèves en difficulté et « bons » élèves doit être envisagée comme profitable aussi bien aux uns qu'aux autres et organisée en conséquence : en effet, si les bons élèves constituent la meilleure source de stimulation pour leurs camarades en difficulté, l'aide à ces derniers, outre qu'elle comporte un aspect socialement formateur, constitue un moyen pour approfondir et asseoir les connaissances à travers divers types de reformulation (linguistique, sémiotique, par l'emploi de divers registres de langues, par l'effort de vulgarisation ...) ⁴⁵ ;
 - face à la pluralité croissante des langues à l'école (langue(s) première(s), langue(s) de scolarisation, langues étrangères), il importe aussi d'avoir une attente réaliste par

⁴⁴ N'est pas abordée ici la question - délicate - d'une différenciation au niveau du curriculum lui-même selon les populations scolaires. Elle est notamment soulevée à propos des parcours scolaires d'enfants issus de la migration, pour lesquels certains pays envisagent des dispositions curriculaires spécifiques, avant tout pour la langue de scolarisation. Il y aura lieu d'y revenir dans d'autres études liées à l'élaboration d'un *DERLE*. En tout état de cause, le principe d'un socle commun d'objectifs, de compétences-clés, de compétences de base est fondamental. Voir aussi la note 42.

⁴⁵ Les orientations pointées ici se distinguent évidemment des tendances à la mise en place de "filières" ou de paliers d'orientation très tôt dans la scolarité, qui subdivisent les cohortes d'élèves en fonction du niveau de "réussite". On sait que ces différences de réussite dans les premières étapes de la scolarisation sont souvent corrélées à l'origine sociale des enfants et notamment au statut socio-économique des familles. On n'oubliera pas qu'elles peuvent résulter aussi des programmes et des modalités d'enseignement, et notamment des décalages entre le répertoire langagier des enfants nouvellement scolarisés et les caractéristiques de la langue "commune" de scolarisation et de ses usages. On relèvera encore que la séparation de fait entre les enfants selon les chances de succès scolaire intervient aussi "au départ", dans certains espaces urbanisés où dominent des formes de ségrégation sociale et où le rôle de l'école, s'il n'est pas à lui seul déterminant, devient d'autant plus fondamental. Voir aussi 1.1.1.A. et 3.1.2.C.

rapport aux compétences que l'école peut faire atteindre dans chacune d'entre celles qu'elle enseigne et utilise, car des représentations problématiques sont encore très répandues :

- trop souvent encore, en effet, on s'imagine que les langues de l'école doivent présenter toutes des profils de compétences équilibrés dans toutes les activités (lire, écouter, parler en continu, interagir, écrire) ;
- trop souvent, c'est encore la représentation du mythique locuteur natif qui fournit l'étalon sur lequel mesurer les compétences en langues étrangères ou secondes ;
- dans les situations d'enseignements bilingues de disciplines autres que linguistiques, y compris dans des modèles affirmés de ce type d'enseignement, la représentation persiste qu'il faut d'abord apprendre la langue pour pouvoir communiquer dans la discipline et que le but à atteindre est celui d'un double monolinguisme ;
- or il serait nécessaire d'envisager de façon positive une diversification des profils de compétences plurilingues aussi bien pour ce qui est de la maîtrise d'une langue donnée qu'entre les diverses langues en présence, toute compétence même partielle étant à considérer comme une ressource langagière et cognitive à la disposition du locuteur ; rentrent bien entendu dans ce discours la valorisation par l'école des langues et variétés du répertoire initial de l'apprenant et l'offre diversifiée en langues de la part de l'école.

3.4.4. Economie curriculaire

Face au foisonnement des langues et des disciplines à l'école, il y a lieu de s'interroger sur les mesures d'économie curriculaire (et cognitive) à mettre en œuvre de façon à viser une cohérence et un allègement globaux ; il s'agit de mesures de rationalisation qui touchent à des articulations plurielles (entre les langues elles-mêmes en tant que disciplines linguistiques (DL), entre les diverses disciplines non linguistiques (DNL), entre les DL et les DNL, cf. figure n° 2) et qui, grâce à divers décloisonnements interdisciplinaires visent une exploitation des transversalités multiples qui parcourent le curriculum et un entraînement systématique aux transferts de connaissances, de compétences ; il s'agirait donc :

- dans l'aire des enseignements linguistiques, d'envisager l'élaboration d'un curriculum à vocation intégrative, pensé et projeté comme un tout, par delà les spécificités disciplinaires ;
- dans les différents champs disciplinaires, d'adopter une optique inter- et transdisciplinaire qui permette d'établir toutes les passerelles possibles entre disciplines « sœurs » ou « proches » ;
- au croisement de l'aire des DL et de celles des DNL, de prendre en compte la dimension linguistico-cognitive, dimension transversale aux deux aires précédentes : c'est là que se réalisent les opérations - cognitives et linguistiques en même temps - qui traversent tout le curriculum (lire des textes, les résumer, échafauder un raisonnement, construire une argumentation, écouter un cours magistral, prendre des notes, faire un exposé...) : c'est sans doute l'aire actuellement la moins explorée, qui doit donc faire l'objet d'une réflexion approfondie à l'intérieur de ce projet.

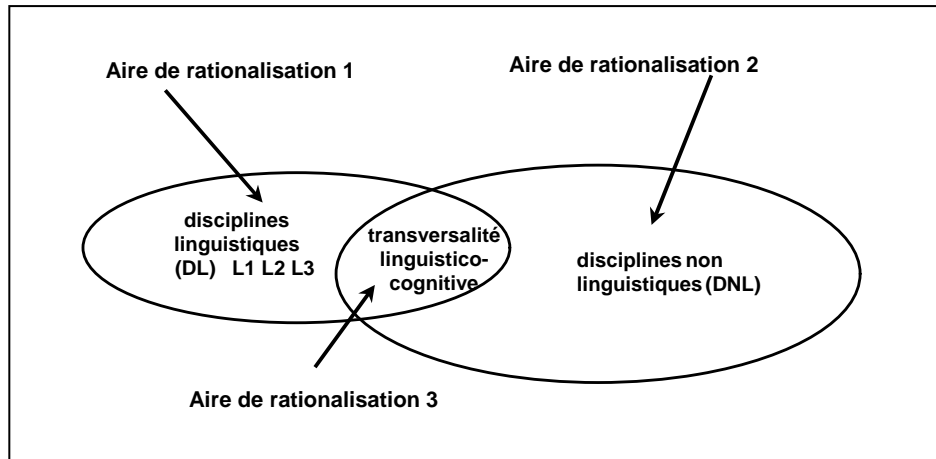


Figure n° 2

3.5. Approches didactiques

Ce paragraphe présentera quelques options didactiques, concernant les langues de scolarisation, et plus largement les langues de l'éducation, options qui peuvent soit être considérées (et donc appliquées) comme étant complémentaires soit constituer des alternatives les unes par rapport aux autres selon les situations et les contextes.

Elles représentent aussi des (tentatives de) solutions aux problèmes que soulèvent toutes ces questions ainsi que des modalités de prise en compte de points d'attention différents répondant à des finalités différentes.

Ainsi, seront présentés et approfondis dans l'ordre :

- les décroissements à prévoir dans une approche holistique des enseignements ;
- un cadre général et unitaire pour une éducation langagière globale (*l'educazione linguistica*) ;
- les mesures interdisciplinaires à prévoir pour une économie curriculaire et cognitive ;
- des approches plurielles et partielles pour les enseignements des langues où la langue de scolarisation joue un rôle pivot.

De toute évidence, les réflexions qui suivent interrogeront le rôle et les modalités de travail habituels de tous les enseignants. Mais une école, dont les tendances actuelles insistent fortement sur l'apprentissage coopératif (cf. 3.1.2., E.), ne peut être en accord, en cohérence profonde avec cette tendance et la mettre efficacement en pratique que par un enseignement lui aussi « coopératif ». L'enseignement gagnerait à ne plus être envisagé en tant que simple juxtaposition de « façons de faire » plus ou moins individuelles, bien que fondées du point de vue disciplinaire, mais à reposer aussi sur l'information, la concertation, la coopération, la collaboration réciproque impliquant éventuellement, selon les possibilités, des moments de co-gestion de la classe, de co-enseignement et de co-évaluation. Les propositions qui suivent impliquent toutes des formes d'« enseignement coopératif », qui peuvent prévoir des paliers progressivement plus articulés de collaboration entre enseignants et que l'on aurait intérêt à ne pas concevoir de façon maximaliste.

Il est par ailleurs superflu de rappeler le rôle de la formation (initiale et continue) dans ce domaine.

3.5.1. Décloisonnements et approche holistique

Déjà la Commission européenne en 2003⁴⁶, dans son plan d'action 2004 -2006 pour promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique, prônait dans le chapitre consacré à « Un meilleur enseignement des langues » et dans le paragraphe « L'école favorable aux langues » une approche holistique en la définissant en ces termes :

Il est important que les écoles et les établissements de formation adoptent une approche holistique de l'enseignement des langues établissant des liens appropriés entre l'enseignement de la langue "maternelle", des langues "étrangères", de la langue dans laquelle l'instruction est dispensée et des langues des communautés migrantes; ces politiques aideront les enfants à développer l'ensemble de leurs capacités de communication. Dans ce contexte, les approches axées sur la compréhension multilingue peuvent se révéler particulièrement utiles dans la mesure où elles encouragent les apprenants à déceler les similarités entre les langues, aptitude à la base d'un multilinguisme réceptif.

Le *Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives* (2007) du Conseil de l'Europe intitulé, dans son chapitre 6 - Organiser l'éducation plurilingue, tout un paragraphe (6.4. : p. 95-97) « Décloisonner les enseignements de langues ». Partant du constat que l'école laisse généralement à l'apprenant la tâche de faire les liens entre toutes les disciplines enseignées et parmi celles-ci entre les différentes langues enseignées, les auteurs soulignent que cet état de fait crée une hiérarchie entre les langues - suivant l'ordre dans lequel elles sont enseignées - qui renforce les représentations sur leur utilité. Or l'éducation plurilingue telle que proposée par le *Guide* s'appuie sur le transfert de compétences d'une langue à l'autre, ce qui rend indispensable « la mise en place de concordances et de convergences effectives entre ces enseignements, entre eux et avec les enseignements non linguistiques » (page 95).

Ainsi le *Guide* propose-t-il trois formes de décloisonnements, dont soit il fournit des exemples soit il détaille les conditions de réalisation.

Pour le premier type de décloisonnement - les rapprochements possibles entre toutes les langues enseignées - le *Guide* indique (pages 95-96):

- intégrer à tous les enseignements de langues des éléments d'éveil aux langues [...] ;
- définir, de manière explicite, l'éventail des finalités pour les enseignements de langues [...] ;
- établir les programmes en termes de compétences et niveaux de maîtrise de ces compétences stabilisés et explicites, à partir des propositions du *CECR* ;
- privilégier des méthodologies communes, définies par compétence (en particulier les compétences de communication) transversales aux variétés linguistiques [...] ;
- activer les compétences transversales des apprenants, en mettant en évidence leurs stratégies d'apprentissage, en particulier par l'entraînement à l'apprentissage autonome [...] ;
- favoriser les stratégies d'acquisition en admettant le détour par d'autres variétés linguistiques que celles spécifiquement apprises dans un cadre donné [...] ;
- harmoniser, au moins partiellement, la terminologie relative à l'enseignement (dénomination des activités en langue), à la description des langues (concepts et catégorisations) en établissant des relations entre description grammaticale de la variété nationale/officialle et les variétés autres, de ces autres variétés entre elles... [...] ;

⁴⁶ Dans sa Communication (2003) 449 : *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique: un plan d'action 2004- 2006*.

- rapprocher les formes d'évaluation des connaissances acquises.

Le *Guide* envisage ensuite des décloisonnements entre les langues et les autres disciplines scolaires pour lesquels sont donnés en exemple :

- l'enseignement de la littérature (ouverture - en langue originale ou en traduction - aux littératures étrangères au sujet, par exemple, des grands moments européens ; questions relatives à la traduction des textes poétiques ; théâtre ...) ;
- l'histoire et l'étude sociologique et économique des sociétés dans le cadre de la géographie « qui sont un lieu de contact interculturel pour la création de représentations nationales » et qui auraient intérêt à être traitée de façon interculturelle ;
- des options méthodologiques (pédagogie du projet, résolution de problèmes, simulation et jeu) et des activités promues par l'école (séjours d'études, échanges scolaires, jumelages, formations sportives et compétitions, activités sociales internationales tels que chantiers de jeunesse, programme de coopération avec les pays en développement, chantiers archéologiques ou écologiques ...) qui peuvent induire l'utilisation et l'enseignement / apprentissage de variétés linguistiques autres que la langue de l'Ecole dans bien des disciplines scolaires.

La troisième forme de décloisonnement proposée par le *Guide* est l'enseignement des disciplines dans une variété linguistique autre (autre variété nationale / officielle que celle usuelle ou reconnue ou variétés régionales, de minorités ou étrangères) dont sont énumérées les conditions organisationnelles (page 96-97) :

- des enseignants de discipline formés à la langue ou de langue formés à la discipline [...]
- des équipes enseignantes (pour la coordination et le suivi, intervenant conjointement en face à face...) dans lesquelles le rôle de chacun (enseignant de langues, enseignant de discipline) est clairement établi
- des manuels de discipline dans la variété étrangère utilisée, à élaborer probablement sur place [...]
- une cohérence avec les enseignements à venir (de l'enseignement secondaire à l'université, au moyen d'accords de coopération avec des établissements étrangers), de manière à ce que cette formation disciplinaire en langue ne demeure pas un épisode isolé.

Dans les développements qui suivront, cette thématique des divers décloisonnements sera ultérieurement approfondie, son domaine d'application également élargi et des pistes méthodologiques seront rapidement indiquées.

3.5.2. Un cadre général et unitaire pour une éducation langagière globale : l'exemple de *l'educazione linguistica*

Né en Italie vers la fin des années 1960 en opposition ouverte à la pédagogie linguistique traditionnelle, dont elle dénonce les travers, l'inefficacité et les échecs, *l'educazione linguistica* a donné naissance à un vaste mouvement de renouveau de l'enseignement de la langue italienne - langue de scolarisation - jusqu'à inspirer certains programmes scolaires nationaux⁴⁷, à influencer la rédaction des manuels scolaires et à inspirer des démarches didactiques et des expérimentations d'avant-garde. Ne sera pas ici tracée l'histoire du concept ni, non plus, ne seront analysées les raisons du bilan mitigé que l'on peut établir de sa mise en œuvre dans la vie quotidienne des classes en Italie pour lesquelles on renvoie à un certain

⁴⁷ Notamment les programmes pour l'école secondaire du premier degré de 1979 et ceux de l'école primaire de 1985. A l'école secondaire du deuxième degré, les programmes élaborés par la « Commissione Brocca » ne sont jamais entrés en vigueur, mais - après avoir fait l'objet d'expérimentations - ils ont inspiré les programmes des Instituts Techniques et Professionnels.

nombre de publications (Berretta 1978, Costanzo 2003, Lo Duca 2003, Lavinio 2004). Seront plutôt dégagés les traits du concept qui, s'étant développés dans le temps à travers les débats et l'œuvre concertée de linguistes et d'enseignants-chercheurs engagés⁴⁸, peuvent conforter ou enrichir les réflexions autour des langues de scolarisation et, plus largement, des langues de l'éducation et leur enseignement. En effet, si certaines propositions de l'*educazione linguistica*, qui étaient d'avant-garde absolue dans les années 1970, sont de nos jours communément et généralement admises, d'autres, par contre, paraissent encore tout à fait novatrices et ne pas faire encore l'objet d'une prise en compte au niveau international.

Les principes - auxquels s'est inspirée l'*educazione linguistica* et qui gardent de nos jours encore toute leur validité - peuvent ainsi être résumés :

- placer au centre de l'attention le langage verbal - qui fait partie, avec d'autres capacités communicatives et expressives, des capacités symboliques ou sémiotiques - en vue du développement cognitif, intellectuel, émotionnel et social de l'apprenant ; du langage verbal sont soulignés les emplois communicatifs, heuristiques et cognitifs, émotionnels et expressifs, argumentatifs etc. ;
- considérer que le développement des capacités linguistiques se situe au cœur du développement de l'être humain : en lien, donc, avec son développement organique, son alimentation, sa croissance psychomotrice, sa socialisation, ses rapports affectifs, ses intérêts intellectuels, sa participation à la vie d'une culture ou d'une communauté ;
- s'engager dans une *educazione linguistica democratica*, visant donc à pallier, à travers l'école, les inégalités et les désavantages liés au statut socio-économique et culturel des apprenants ; en ce sens, elle se donne la finalité de former du point de vue langagier l'apprenant - en tant qu'individu et en tant que futur citoyen - pour qu'il soit outillé face aux demandes et aux défis sociétaux ;
- dans ce cadre, prendre en compte le répertoire langagier de l'apprenant (à l'époque en Italie fortement marqué par la présence des dialectes) de façon à en faire :
 - un objet de réflexion pour éviter qu'il se transforme en désavantage pour l'apprenant ;
 - le point de départ pour la construction et l'évolution constante, tout au long de la scolarité, de compétences dans la langue de scolarisation⁴⁹;
- faire en sorte que le travail sur les capacités langagières soit toujours mené de façon significative et motivante, donc de façon explicite et argumentée pour l'apprenant ;
- se poser le problème de la norme de la langue de scolarisation qu'il s'agit d'adopter à l'école et la définir en faisant référence moins à des modèles « idéaux » et éloignés des pratiques qu'à la langue telle qu'elle est utilisée par ses locuteurs contemporains ;
- sensibiliser les apprenants à la variabilité linguistique sous ses différentes formes : dans le temps, dans l'espace géographique et l'espace social, suivant le canal ou le médium utilisé ou encore d'après le contexte ou le domaine communicatif ; leur apprendre à reconnaître cette variabilité, et aussi à savoir en jouer en première personne ;
- développer une réflexion et des apprentissages à propos des discours aussi bien oraux qu'écrits en soulignant leurs spécificités réciproques et pour cela :

⁴⁸ Cf. notamment le document initial qui a contribué à lancer le débat : *Dieci tesi per un'Educazione Linguistica democratica* (1975) élaboré par le GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica). Le texte est disponible sur le site du GISCEL à l'adresse : <http://www.giscel.org/dieciTesi.htm>. Cf., pour une traduction partielle en français de ce document, Costanzo (2003), *op. cit.*.

⁴⁹ Il est sans doute inutile de souligner que, face aux changements sociétaux et démographiques de nos sociétés, ce principe s'applique de nos jours, on ne peut plus pertinemment, à l'accueil des répertoires des enfants migrants.

- inscrire cette réflexion et ces apprentissages dans la logique des situations de communication (en sollicitant l'attention aux buts communicatifs, aux domaines, aux destinataires, aux registres, ...) ;
- orienter l'action de l'école vers un apprentissage aussi, en réception et en production, de l'oral et des formes du discours oral, souvent peu pris en compte par l'école et considéré à tort comme déjà acquis ;
- enseigner l'écrit et les discours écrits en réception et en production, d'où l'importance de l'approche et des typologies discursives et textuelles ;
- en réception, sortir d'une approche des textes écrits qui se limiterait aux seuls textes littéraires ouvrant ainsi l'école aux textes présents dans la vie quotidienne (et donc aux besoins linguistiques réels et aux langages de spécialité), mais aussi aux genres utiles à l'apprentissage y compris scolaire (synthèses / résumés, notes, schémas ...) ;
- savoir calibrer les phases d'analyse du texte (outillage méthodologique et technique) et les activités visant la motivation à la lecture ; rapprocher les jeunes de la lecture, leur enseigner le plaisir de lire ;
- choisir de « bon auteurs » qui motivent la lecture des apprenants et/ou la bonne méthode pour entrer dans des textes littéraires d'accès difficile ;
- en production, trouver des typologies discursives et textuelles plus pertinentes pour les épreuves d'évaluation ;
- faire de la réflexion (méta)linguistique une occasion de développement cognitif pour l'apprenant et pour cela :
 - sortir des analyses grammaticale, logique et syntaxique traditionnelles avec leurs paradigmes grammaticaux et leur étiquetage métalinguistique arbitraire, foisonnant et abstrait des faits de langue ;
 - trouver de nouveaux modèles adéquats de description de la langue qui soient utiles aussi à l'acquisition des compétences langagières ;
 - soumettre à la réflexion tous les secteurs de la langue et non seulement les aspects de la grammaire, de la morphosyntaxe ou de l'orthographe : l'étude du contexte linguistique environnant ; les changements linguistiques ; leur relation avec les événements historiques ; les mécanismes de la langue et des dialectes ; le fonctionnement du langage verbal ; les diverses formes de variabilité de la langue ; sens, signification et structuration du lexique, etc. ;
 - montrer que le critère principal pour évaluer les discours oraux ou écrits est celui de leur adéquation aux différentes situations de communication et non pas l'adhésion à des « règles » linguistiques qui seraient universellement valables et immuables ;

⁵⁰ Selon Edgar Morin (1999) et dans le domaine des sciences, l'inter-disciplinarité (selon la graphie qu'il emprunte) « peut signifier purement et simplement que différentes disciplines se mettent à une même table, comme les différentes nations se rassemblent à l'ONU sans pouvoir faire autre chose que d'affirmer chacune ses propres droits nationaux et ses propres souverainetés par rapport aux empiètements du voisin » ou bien encore elle « peut vouloir dire aussi échange et coopération, ce qui fait que l'interdisciplinarité peut devenir quelque chose d'organique ». Selon ce même auteur, pour ce qui est de la trans-disciplinarité : « il s'agit souvent de schèmes cognitifs qui peuvent traverser les disciplines, parfois avec une virulence telle qu'elle les met en transe ». Dans le domaine éducatif, par interdisciplinarité, suivant De Vecchi (1992) on entend la collaboration entre différentes disciplines pour l'approche d'un sujet au moment où ces disciplines se révèlent utiles (décloisonnement disciplinaire), alors que la transdisciplinarité suppose le dépassement des disciplines et « une autre manière d'aborder un sujet d'étude ou un projet qui est, souvent, plus ancrée dans la réalité ». La transdisciplinarité vise des compétences communes et transversales et dépasse le cadre disciplinaire puisque les spécificités de chaque discipline sont mises au service d'objectifs communs.

- assumer pleinement, au niveau didactique, la transversalité du langage verbal qui parcourt, à côté des langages autres et spécifiques, toutes les disciplines enseignées à l'école et faire en sorte que les enseignants de différentes matières concourent par leurs enseignements à l'*educazione linguistica* de leurs apprenants ;
- œuvrer pour que les enseignants de langue italienne et des langues étrangères enseignent sur la base de principes communs partagés et en étroite collaboration, dans le cadre d'une didactique intégrée des langues.

3.5.3. Une interdisciplinarité à géométrie variable pour une économie curriculaire et cognitive

La notion d'économie curriculaire et cognitive a déjà fait l'objet d'argumentations dans tout ce qui précède. Il sera ici question des mesures didactiques qui permettent de réaliser ces deux types d'économies. Ces mesures, comme cela a déjà été indiqué ci-dessus (cf. 3.4.3. Economie curriculaire), relèvent de diverses formes d'inter- et de transdisciplinarité⁵⁰, qui représentent un moyen puissant de rationalisation du curriculum. Elles devraient toucher, dans une optique de rationalisation, trois aires du curriculum, précédemment déjà mises en évidence :

- l'aire des enseignements linguistiques
- l'aire des disciplines non linguistiques
- l'aire de la transversalité linguistico-cognitive.

3.5.3.1. L'aire des enseignements linguistiques

Dans cette aire, la didactique intégrée des langues (DIL) permet d'assurer l'élaboration et la réalisation d'un curriculum linguistique unitaire, pensé et projeté comme un tout. Elle se fonde sur un juste équilibre entre la prise en compte des différences existant entre les processus d'acquisition d'une L1, d'une L2 ou d'une LE et la conscience que ces processus présentent de grandes affinités du point de vue psycho-linguistique.

La DIL se donne deux finalités, outre celles de la double économie évoquée ci-dessus :

- faciliter les apprentissages des différents systèmes linguistiques dans une optique de renforcement réciproque en exploitant pédagogiquement leurs fondements communs (système opérationnel commun et/ou compétence commune sous-jacente) ;
- favoriser, anticiper dans le temps, conscientiser, rendre systématiques et automatiser, par un étayage pédagogique efficace, des processus mentaux « interlangues » qui peuvent avoir (ou ne pas avoir lieu), spontanément et de manière inconsciente, dans l'esprit des apprenants.

Deux principes régissent la DIL: le *principe de l'anticipation* et le *principe de la rétroaction*, qui doivent devenir opérationnels dans la dimension cognitive et dans la réalisation didactique :

- le *principe de l'anticipation* met en évidence, dans l'acquisition linguistique, les préséances liées à l'ordre d'acquisition des langues : L1 précède L2 qui, à son tour, précède LE ; ce qui a des conséquences de divers ordres sur les statuts des langues pour l'apprenant et ce qui se traduit, au point de vue didactique, dans la prise de conscience par l'enseignant d'une langue du fait qu'il est en train d'ouvrir la voie et de préparer le terrain - par la mise en place de connaissances, de compétences et de stratégies - aux enseignements et aux apprentissages parallèles ou futurs dans d'autres langues ;
- le *principe de rétroaction* agit dans le sens opposé: cognitivement, toute acquisition linguistique ultérieure provoque une restructuration - sorte de « re-visitation » - des connaissances préalablement acquises ; au plan didactique, ce principe se traduit dans la prise en compte par les enseignants de l'impact (systémique, perceptif ou autre) que les nouvelles acquisitions pourraient avoir sur les langues déjà acquises.

Ces deux principes devraient déboucher didactiquement sur :

- le développement chez les élèves d'une méthode heuristique et de stratégies contrastives leur permettant de vérifier ce qui est transférable d'une langue à l'autre et ce qui demeure spécifique à chacune ;
- l'entraînement systématique, à travers l'étayage des enseignants de langues, aux transferts de connaissances, compétences et stratégies, de façon à ce que ces transferts deviennent spontanés, autonomes et automatiques, dotant ainsi les élèves d'une compétence stratégique transversale ;
- la réalisation d'une ingénierie didactique permettant aux divers enseignants de langues d'agencer et d'articuler leurs divers enseignements (en L1, L2 ou LE) de façon à exploiter les effets d'échos, de reprise, d'approfondissement et les divers jeux d'anticipation et de rétroaction au profit de toutes les langues enseignées et surtout de tous les apprenants.

Ainsi conçue la DIL s'appuie sur le développement chez l'élève de stratégies « offensives » de maîtrise de problèmes - les stratégies d'accomplissement - stratégies d'acceptation des risques et de solution de problèmes.

La collaboration et la concertation entre les enseignants de langues peut se réaliser selon diverses modalités allant du plus simple au plus complexe (Bertocchi 1998):

- l'information réciproque à propos des contenus, la recherche d'un langage commun, les accords sur certaines techniques de gestion de la classe (à propos du traitement des erreurs ou des interventions en faveur d'élèves en difficulté...) ; l'explicitation des modèles de description de la langue ; cette phase est préliminaire à toutes celles qui suivent ;
- un travail collectif de planification pour établir, d'un commun accord mais sur des aires limitées du curriculum, les objectifs, les contenus, les méthodes, les procédures d'évaluation ;
- la réalisation d'un curriculum intégré des langues enseignées à l'intérieur duquel les enseignants seraient amenés à :
 - intégrer les objectifs dans des séquences communes ;
 - solliciter, chaque fois que cela est possible, le transfert de stratégies et d'acquisitions linguistiques et pragmatiques d'une langue à l'autre ;
 - s'accorder plus précisément et ponctuellement sur les modalités d'évaluation ;
 - mettre en place des moments d'emploi de plusieurs langues en variant les situations et les buts de la communication, où l'alternance linguistique serait valorisée ;
 - repérer ce qui est « proche » et ce qui est « distant » dans les langues, de façon à créer des situations pour des activités métalinguistiques contrastives.

Loin de représenter une homogénéisation linguistique, la DIL s'appuie, en effet, sur un juste équilibre de réflexion et de travail sur les analogies et sur les différences interlinguistiques, l'« intégration » devant s'accompagner d'une « différenciation concertée ».

Il serait limitatif de cantonner la DIL à la réflexion métalinguistique et à une analyse contrastive qui ne toucherait que les aspects grammaticaux ou orthographiques, alors qu'elle peut profitablement investir tous les aspects de l'acquisition langagière, y compris et surtout les processus de haut niveau qui exploitent le système opérationnel commun et la compétence commune sous-jacente (CALP). Les enjeux les plus porteurs de la DIL se situent sans doute là où résident les processus cognitifs (analyse, synthèse, évaluation) et les compétences langagières de plus haut niveau (signification sémantique et fonctionnelle) qui représentent les dimensions transversales majeures des langues et qui sont à la base du développement cognitif et langagier plus avancé.

3.5.3.2. L'aire des disciplines non linguistiques

De façon analogue à ce qui vient d'être dit pour les disciplines linguistiques, dans l'aire des différents champs disciplinaires, une optique inter- et transdisciplinaire pourrait :

favoriser la communication et le partage entre les divers enseignements ;

promouvoir le transfert de savoirs, compétences, stratégies, si possible et souhaitable⁵¹ ;

viser tant un renforcement réciproque que la mise en relief des spécificités de chaque discipline ;

réaliser aussi bien une économie didactique au niveau des enseignements qu'une économie cognitive au niveau des apprentissages.

Les transferts pourraient se situer à différents niveaux :

celui des concepts similaires, essentiellement dans des champs conceptuels communs ou contigus (cf. les cas de disciplines voisines comme la biologie et la chimie ou l'économie et l'histoire) sur lesquels souvent les différents enseignants travaillent sans établir, de façon explicite et consciente, des passerelles cognitives ;

celui des opérations cognitives sur lesquels se basent les apprentissages disciplinaires (comparer, anticiper, négocier, analyser, ...), sorte de socle transversal qu'il serait indispensable d'aborder grâce à des orientations didactiques communes ;

celui, enfin, des outils et moyens de représentation conceptuelle et sémiotique tels que les tableaux, les graphiques, les diagrammes, etc., souvent communs à plusieurs disciplines.

Il est sans doute inutile ici de souligner l'importance, dans tout ce qui précède, de la dimension langagière et de la langue « naturelle » en tant que véhicule et instrument vers les langues de spécialités et les langages « artificiels » utilisés dans les diverses disciplines, dimension qui intéresse de façon particulière ce projet de DERLE.

3.5.3.3. L'aire de la transversalité linguistique et cognitive

La dernière aire de rationalisation, *la dimension linguistico-cognitive* est transversale aux deux autres qui viennent d'être décrites et se situe à leur croisement. C'est là qu'ont lieu les opérations - cognitives et, en même temps, linguistiques - qui parcourent tout le curriculum (sélectionner des informations dans un texte, les classer, les reformuler de façon synthétique, élaborer un raisonnement, construire et charpenter une argumentation, assister à un enseignement frontal en prenant des notes, exposer les résultats d'un travail ou d'une recherche...).

Cette aire est toujours cruciale dans n'importe quel type d'éducation, car c'est là que la jonction se fait (ou pas) entre savoirs langagiers et savoirs autres que langagiers : c'est à cette intersection que peut se jouer le succès ou l'échec scolaire d'un apprenant. Aire d'autant plus cruciale dans les cas d'enseignements plurilingues, puisqu'elle s'y construit en deux ou trois langues. La rationalisation dans cette aire présuppose une collaboration interdisciplinaire - étroite et réfléchie - entre les enseignants de DNL et leurs collègues de DL en vue de l'intégration entre langues et contenus disciplinaires et pour définir leurs rôles respectifs sur un certain nombre de questions : les apports de connaissances langagières, la réflexion et la conceptualisation métalinguistique, le rapport à la norme et la gestion des erreurs

Dans cette aire, les enseignants de DNL peuvent, en collaboration avec leurs collègues de DL, approfondir la dimension langagière de l'apprentissage disciplinaire dont ils ont la responsabilité en définissant les types de discours écrits et oraux (et leurs caractéristiques) ainsi que les activités discursives les plus fréquemment sollicités dans leurs disciplines et dans leurs classes.

⁵¹ Cf. Rey (1998) et Perrenoud (1998) à propos des enjeux, et des difficultés aussi, de cette perspective interdisciplinaire.

Dans le cas d'enseignements plurilingues, ils peuvent, parallèlement :

- expérimenter les modalités d'alternance des deux/trois langues qui seraient les plus fonctionnelles pour une meilleure construction des concepts disciplinaires ;
- réaliser des activités de médiation entre genres de textes de spécialité (entre un graphique en sciences et un discours expositif, etc.) et entre discours en deux/trois langues, comme moyens de reformulation des concepts disciplinaires (Coste 2000) ;
- définir les besoins langagiers des apprenants en relation étroite avec les DNL et vérifier les apports de ces dernières à l'élargissement des compétences langagières des élèves.

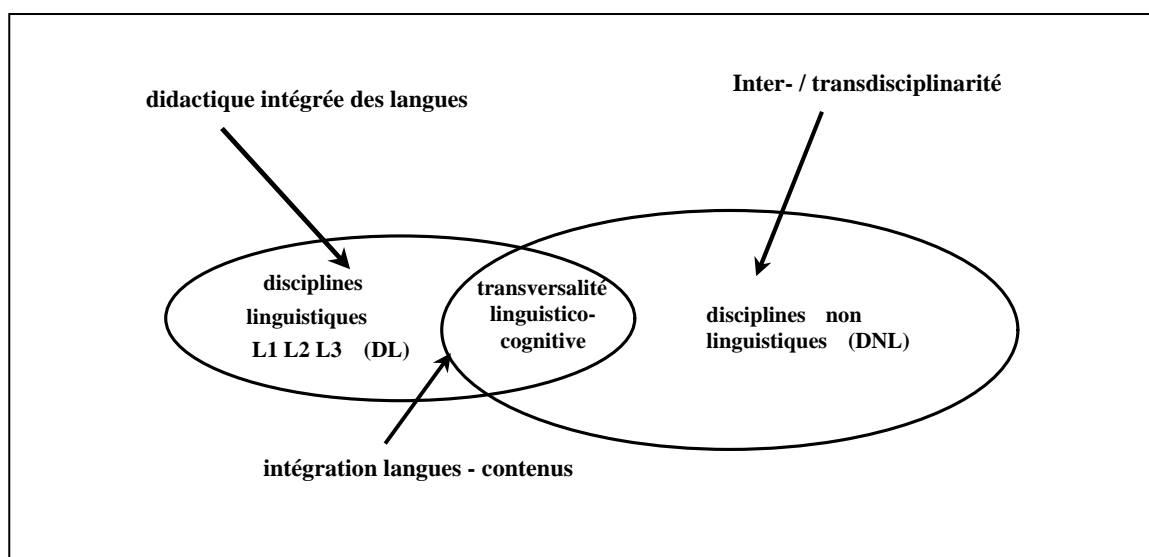


Figure n° 3 - Modalités de rationalisation

3.5.4. Socialisation et inclusion sociale : quelques approches plurielles et partielles pour les enseignements des langues

L'enseignement des langues dispose, de nos jours, d'approches didactiques innovantes et diversifiées qui peuvent permettre à l'école et surtout aux apprenants de relever tous les nombreux défis que les analyses précédentes ont mises en relief.

Ce sont des approches plurielles et, en même temps, partielles : plurielles, en ce qu'elles concernent plus d'une langue, et partielles car elles ne visent pas - loin de là - dans chacune d'entre elles les mêmes (et toutes les) compétences et, pour ces dernières, le même degré de maîtrise.

Dans chacune de ces approches, la langue de scolarisation a une place tout à fait centrale : c'est la langue pivot sur laquelle se fondent et autour de laquelle se greffent et s'agencent aussi bien les activités que les compétences dans les autres langues.

Il s'agit d'approches, nées dans des contextes différents, qui présentent des spécificités propres et qui peuvent permettre, chacune, d'atteindre des finalités et des buts éducatifs différents, mais dont les caractéristiques communes peuvent ainsi se résumer :

- toutes elles concourent à l'éducation plurilingue et pluriculturelle et, en ce sens, elles fournissent des occasions pour le développement personnel de l'apprenant, mais dans l'optique d'une socialisation ouverte à la pluralité et à la diversité des langues et des cultures ;
- toutes représentent soit des modalités originales et diverses d'enseignements plurilingues soit des modalités de sensibilisation et de motivation à ces types d'enseignements ;

- chacune, à sa manière particulière, peut contribuer à l'inclusion sociale ;
- les unes et les autres peuvent se combiner de façon complémentaire et/ou s'alterner dans le temps, tout le long de la scolarité et au-delà.

Dans ce qui suit seront indiquées et brièvement décrites ces différentes approches ainsi que leurs apports à l'éducation plurilingue ; pour chacune on essaiera de mettre en relief le rôle qu'y joue la langue de scolarisation :

- *Language awareness*⁵² et l'éveil aux langues et aux cultures⁵³,
- la didactique intégrée des langues⁵⁴,
- l'intercompréhension des langues voisines et le développement de compétences partielles⁵⁵,
- l'intégration entre les langues et les disciplines dans les enseignements bilingues⁵⁶.

3.5.4.1. L'éveil aux langues et aux cultures

peut représenter - au niveau préscolaire et primaire - une première sensibilisation au plurilinguisme existant dans la classe car il devrait prendre comme point de départ le répertoire de chaque apprenant dans toutes ses composantes (langues vernaculaires locales, (variétés de) langues d'origine des enfants issus de la migration et, bien entendu, la langue de scolarisation et la langue étrangère quand elle est enseignée à ces niveaux). C'est une approche à orientation inclusive et interculturelle car, plaçant au centre de la réflexion - dans la classe et à l'intérieur de l'institution « école » - les (variétés de) langues parlées par les enfants, elle les transforme d'« outils » quotidiens d'emploi qu'elles sont pour eux en « objets (dignes) de réflexion » leur conférant ainsi une visibilité et une légitimité scolaires qui sont à la base d'une véritable valorisation. Progressivement, ce genre de réflexion s'élargit, s'enrichit, se diversifie et se complexifie s'étendant, par la suite, à une plus ou moins grande variété d'autres langues, mais aussi à d'autres codes (iconique, gestuel, braille, langues des signes, langage des animaux...), à d'autres alphabets que ceux qui sont connus des élèves et s'approfondit touchant aux caractéristiques propres aux différentes formes de la communication humaine (différences entre l'écrit et l'oral, entre registres, entre genres textuels ...) induisant ainsi chez les élèves des attitudes positives et une plus grande sensibilité envers le langage, les langues et leur apprentissage. Ce qui est visé n'est pas un véritable « apprentissage » linguistique dans le sens traditionnel du terme, mais plutôt une « éducation » au(x) langage(s) et aux langues et à travers le/les langages et les langues. La phase plutôt délicate du développement où ce genre d'approche peut être appliqué - au cours de laquelle ce qui importe pour l'enfant est davantage ce qui le rapproche de ses pairs que ce qui le différencie d'eux - requiert beaucoup de doigté et de sensibilité de la part des enseignants : il s'agit, en effet, d'agir, en même temps, dans le sens d'une forte valorisation des diversités et des spécificités et d'une aussi forte mise en évidence de toutes les similitudes et les transversalités existantes. Il importe donc de commencer très tôt à éduquer les enfants à la diversité linguistique et culturelle en montrant sa « normalité ». Il est plus qu'évident que la langue de scolarisation joue ici un rôle central car c'est à travers elle que se déroulent les activités prévues. Dans ce cas précis, la langue de scolarisation devient lieu d'accueil de toutes les autres langues : de la classe, de la famille, des

⁵² Hawkins 1996.

⁵³ Candelier (éd.) 2003 et Perregaux *et alii* 2003.

⁵⁴ Roulet 1980 ; Bertocchi *et alii* 1998 ; Castellotti 2001 et Chiss (éd.) 2001.

⁵⁵ Dabène et Degache (éds.) 1996 ; Blanche-Benveniste et Valli (éds.) 1997 ; Meissner *et alii* 2004 et Doyé 2005.

⁵⁶ Dans le domaine francophone: Coste 2000 ; Gajo 2003 ; Duverger 2001 et 2005 ; Cavalli 2005 ; Moore 2006; dans le domaine CLIL (*content and language integrated learning*) de nombreuses références sont disponibles.

communautés proches, d'ailleurs plus ou moins distants. Elle va s'enrichir et se fortifier de cet accueil qu'elle structure de façon motivante et ludique, mais intelligemment pensée. Car cette approche ne propose rien moins qu'un véritable voyage intellectuel et « méta » au cœur même de ce phénomène humain si complexe, si diversifié et pourtant si unitaire qu'est le langage dans toutes ses formes.

3.5.4.2. La didactique intégrée des langues (DIL)

à laquelle a été déjà consacré ci-dessus un développement plus approfondi (cf. 3.5.3.1.) importe pour diverses raisons dans l'éducation plurilingue et, tout particulièrement, dans les situations d'enseignement plurilingue où les langues sont plus nombreuses ainsi que les occasions d'enrichissements réciproques ; la DIL, en effet, est une mesure interdisciplinaire de rationalisation des enseignements linguistiques qui vise :

- une double économie didactique et cognitive ;
- le renforcement réciproque entre les divers apprentissages linguistiques.

Elle se réalise au moyen d'une ingénierie didactique qui se met en place et se construit (progressivement) grâce à la collaboration entre les enseignants de langues et, qui, entre autres, recourt pédagogiquement à un entraînement systématique des apprenants aux transferts entre les diverses langues : il en résulte un apprentissage linguistique décloisonné et ouvert s'appuyant sur toutes les ressources du répertoire de l'apprenant sollicité à en faire usage, à l'exploiter, à y réfléchir de façon comparative, à y jouer ... C'est l'approche par excellence qui peut favoriser la mise en pratique du « concept global » ou « holistique » des langues tel que prôné par l'Union Européenne et le Conseil de l'Europe dans leurs documents (cf. ci-dessus). De nouveau, la langue de scolarisation a un grand rôle à jouer dans la DIL : dans la plupart des cas, c'est la langue dans laquelle la majorité des apprenants ont construit les acquis langagiers les plus solides en termes de compétences et dans laquelle, ayant appris à réfléchir à propos des phénomènes langagiers, ils sont également plus outillés pour la réflexion métalinguistique. Cela ne signifie nullement que la langue de scolarisation n'a dans la DIL qu'à donner et à offrir son appui aux autres langues : le jeu de renvois didactiques et cognitifs entre les diverses langues parlées et apprises par les apprenants lui profite énormément aussi. Faut-il ici rappeler en la transformant pour le propos actuel, la fameuse citation de Goethe : qui ne réfléchit pas sur les langues étrangères ne sait pas réfléchir sur la sienne ?

3.5.4.3. L'intégration entre langues et disciplines

est une forme d'enseignement plurilingue qui se répand de plus en plus et qui prévoit l'enseignement de contenus disciplinaires dans une langue qui n'est pas celle - habituelle - de la scolarisation : option didactique et méthodologique particulièrement intéressante quand ses enjeux ne résident pas uniquement dans un apprentissage, en quelque sorte étendu, de la langue étrangère, mais plutôt dans les avantages réciproques, distincts et spécifiques - pour l'apprentissage linguistique comme pour la construction des connaissances disciplinaires - qui peuvent dériver de ce parcours commun et intégré. Orientation qui ouvre des perspectives nouvelles - encore peu explorées, pour partie inconnues, sans aucun doute fascinantes comme défis - dans le domaine de la construction conceptuelle des savoirs. Dans les situations d'enseignement monolingue d'une ou de plusieurs disciplines dans une langue étrangère, l'école doit être consciente que cette variable n'est pas anodine pour la langue de scolarisation : c'est un changement au niveau du système qui, en tant que tel, ne doit pas être ignoré, mais pris en compte, observé, questionné dans ses effets et ses retombées : quelle influence ce choix a-t-il sur la langue de scolarisation ? quels enrichissements, quels apports, quelles difficultés, quelles diversités ... amène-t-il dans l'apprentissage des contenus, dans les représentations et attitudes, dans les motivations des uns et des autres (élèves, enseignants, parents, société ...) ...? Par contre, dans les situations de plus en plus fréquentes, où le choix est fait d'alterner la langue de scolarisation et la langue étrangère dans une même discipline, le questionnement précédent se fait encore plus pressant et si possible plus stimulant : il s'agit, alors, de questionner - dans le même sens que l'enseignement monolingue - l'alternance codique et ses effets et retombées sur

les diverses langues du curriculum ainsi que ceux qui concernent les acquisitions disciplinaires et les modalités selon lesquelles elles se réalisent dans le jeu entre les langues.

3.5.4.4. L'intercompréhension des langues voisines

est une approche intéressante, originale et, en quelque sorte économique pour diversifier, dans le cadre d'une éducation plurilingue, l'offre de formation en langues puisqu'elle vise des compétences partielles, mais en plusieurs langues : par exemple, la seule compréhension orale ou écrite en plusieurs langues appartenant à la même famille (langue romanes, germaniques ...). Elle exploite, pour ce faire, les bases fournies par certaines composantes du répertoire des apprenants et, notamment, la langue de scolarisation. Elle convient, donc, particulièrement aux contextes minoritaires où, comme évoqué plus haut (cf. chapitre 2, par. 2.3.4.), l'offre en langues bien que plus large que dans d'autres contextes, peut être vécue - par certains apprenants et leurs familles - comme un programme « imposé », ne laissant aucune marge aux goûts personnels des apprenants, à leurs besoins ressentis et à leur liberté de choix des langues à apprendre. Comme d'autres approches présentées, celle-ci aussi s'appuie sur les transferts de connaissances et de stratégies. Elle a le grand avantage de permettre, à peu de frais, en faisant valoir les ressources plurilingues déjà existantes, d'élargir les horizons langagiers des apprenants en les sensibilisant à d'autres langues qu'ils pourraient par la suite mieux apprendre de façon autonome en dehors du cadre scolaire au gré de leurs besoins personnels, professionnels, culturels ou autres.

Il importe de terminer ce chapitre consacré aux approches en soulignant que :

- les propositions qui précèdent ne peuvent pas être toutes assumées et toutes d'emblée,
- il s'agit de faire des choix prioritaires par rapport aux finalités que l'on se donne à partir de l'analyse de la situation existante, des contraintes et des opportunités de divers ordres qu'elle comporte,
- que chaque proposition si elle est assumée mériterait d'être graduellement mise en œuvre en évitant tout maximalisme,
- que chaque mise en pratique nécessite un plan adéquat de formation des enseignants, y compris et surtout à la recherche-action et un plan d'évaluation.

3.6. Evaluation

Cette section n'est pas ici formellement développée. On renverra simplement, à ce point des travaux, à des études préparées par d'autres groupes et collègues :

- *The Challenge of Assessment within Language(s) of Education* (Michael Fleming 2007)
- *Cadres européens de référence pour les compétences en langues* (Waldemar Martyniuk 2006)
- *The Relevance of International Assessment for the development of the Framework for the Languages of Education* (José Noijons 2007)

La question est aussi abordée dans d'autres textes, dont, concernant la langue comme matière :

- *Text, literature and 'Bildung' - comparative perspectives* (Laila Aase, Mike Fleming, Irene Pieper, Florentina Sâmihaiian 2007)

ou à propos de la langue de scolarisation comme vecteur d'enseignement d'autres disciplines :

- *Sous-groupe Histoire : Proposition pour la conférence de Prague* (Jean-Claude Beacco, Martin Sachse, Arild Thorbjørnsen 2007)

ainsi que des études de cas concernant différents pays (Allemagne, Angleterre, Norvège, République tchèque, Roumanie, Suède) pour les mathématiques et / ou les sciences.

Annexe 1 : Proposition d'Alexandru Crişan

Contenu, fonctions et structure possibles d'un DERLE (*Document européen de référence pour les langues de l'éducation*) ou, selon le choix terminologique, d'un CERLE (Cadre européen de référence pour les langues de l'éducation)

1. Contenu clé du DERLE - une vision du plurilinguisme

Le choix et l'organisation du contenu du DERLE reposent sur la notion de *plurilinguisme* telle qu'elle est décrite dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR)*⁵⁷. Ainsi, le contenu du DERLE devrait essentiellement couvrir les catégories suivantes, qui peuvent être regroupées sous le concept des langues de l'éducation (Samihaiian, 2006) :

Langue comme matière	(1) Langue « nationale » / principale langue de scolarisation variétés régionales ou sociales de cette langue (2) Une langue régionale ou minoritaire (les apprenants suivent l'intégralité ou une partie de l'enseignement dans leur langue maternelle, qui n'est pas la langue « nationale » ; ils étudient également la langue « nationale » ; ils sont au minimum bilingues)
Langues étrangères	Une ou plusieurs langues étrangères dans lesquelles les apprenants possèdent différents types de compétences, et à différents niveaux.
Langues d'enseignement des autres matières	Différentes langues de scolarisation (lorsque la langue maternelle diffère de la langue officielle) Langue(s) spécifique(s) / spécialisée(s) pour différents domaines de connaissances

Tous les éléments du contenu ont pour objectif commun l'acquisition de compétences de communication, ces dernières étant au cœur des trois composantes des langues de l'éducation (la langue comme matière, les langues étrangères et les langues d'enseignement des autres matières). Aujourd'hui, de nombreux curricula de « langue comme matière » et de langues étrangères reposent sur un paradigme communicatif.

2. Domaine d'intérêt du DERLE

Comme l'a fait remarquer H.J. Vollmer (2006), le DERLE « ne peut se contenter de traiter les aspects *généraux* de l'apprentissage, de l'enseignement des langues et de l'évaluation de compétences en langues, comme c'est le cas dans le CECR. Au contraire, le nouvel instrument abordera probablement de nombreuses questions plus complexes que celles traitées par le CECR ». En fait, une fois traitées dans le DERLE, les questions mentionnées par H.J. Vollmer (2006) pourraient, *du point de vue de l'éducation aux langues et de l'utilisation des langues*, permettre d'atteindre les objectifs de l'éducation et de la formation tels qu'ils ont été définis par le Conseil européen, à savoir⁵⁸ :

- *L'épanouissement personnel par l'éducation aux langues et l'utilisation des langues* (enrichissement personnel et apprentissage autonome, « Bildung », construction d'une

⁵⁷ Op.cit

⁵⁸ Compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie..., Bruxelles, 11 novembre 2005

identité multiple, réflexion et développement cognitif, réflexion sur la langue et les langues, etc.).

- *L'inclusion sociale par l'éducation aux langues et l'utilisation des langues* (utilisation fonctionnelle de la langue et/ou choix de langues spécifiques au domaine ; utilisation littéraire, esthétique et créative de la langue ; variétés de langues et équivalence entre elles, participation, inclusion et cohésion sociales, etc.)
- *La citoyenneté active et l'emploi par l'éducation aux langues et l'utilisation des langues* (connaissance et reconnaissance de différentes traditions linguistiques et culturelles ; bilinguisme et capacité des individus à développer leur profil plurilingue au-delà du bilinguisme ; développement de la compétence interculturelle ; compréhension et prise en compte des handicaps cognitifs, sociaux et culturels de certains groupes d'apprenants et moyens de les surmonter ou des les éradiquer à long terme).

Les langues de l'éducation devraient encore couvrir de nombreux aspects. Ainsi, la langue comme matière « doit apporter des réponses à la plupart des points mentionnés ci-dessus, mais [elle] doit aussi traiter assez spécifiquement de l'enseignement de la littérature et d'autres types de textes. Traditionnellement, la littérature est enseignée au minimum par le biais des activités suivantes, qui vont au-delà des questions mentionnées plus haut : enseignement des œuvres canoniques et de la « littérature nationale » ; développement de l'imagination et de la compétence littéraire ; donner l'expérience de l'une des sources les plus riches de l'utilisation de la langue ; stimulation de la réflexion (moins comme système grammatical que comme modes rhétoriques ou figures de style) (Vollmer, 2006).

En ce qui concerne les langues d'enseignement des autres matières, le contenu devrait englober les types de développements définis par l'utilisation de la langue dans des domaines autres que la langue comme matière, les types de critères de communication spécifiques aux domaines et aux tâches et leurs effets sur l'apprentissage des langues, les liens entre les formes verbales et non verbales des représentations mentales et du traitement des informations, la contribution de la langue et/ou du contact avec d'autres systèmes sémiotiques pour le développement cognitif, notamment dans les contextes spécifiques à une matière, et la description du développement de la compétence communicative spécifique à une matière (Vollmer, 2006).

3. *Le DERLE comme modèle exhaustif de littératie*

L'un des défis les plus stimulants liés à l'élaboration du DERLE concerne le fait que l'intégration de l'ensemble des points mentionnés ci-dessus dans un nouveau « cadre » permettrait d'établir « un modèle exhaustif de littératie qui traiterait de la langue de manière appropriée, dans différents contextes, y compris les types de discours spécifiques à la matière. Voici quelques éléments possibles d'un tel modèle exhaustif de compétences : compétence en compréhension de l'oral ; compétence audio-visuelle ; compétence en compréhension de l'écrit ; compétence en production écrite ; compétence en production orale ; compétence en décodage/encodage symbolique ; compétence médiatique (entre des systèmes langagiers et à l'intérieur de ceux-ci) ; compétence littéraire et esthétique ; compétence fonctionnelle / pragmatique (dans les genres et les langues) ; compétence interculturelle ; compétence en apprentissage des langues ; compétence métalinguistique / conscience de la langue » (Vollmer, 2006).

4. *Fonction du DERLE*

Selon H.J. Vollmer (2006), les principales fonctions du DERLE seraient les suivantes :

- « aider les décideurs à définir les points à traiter en matière d'éducation en langues et les guider dans leur réflexion à ce sujet ;
- divulguer ces points de manière explicite (sur les plans intra- et internationaux) ;
- étudier les politiques efficaces et abandonner celles qui s'avèrent inefficaces ou qui semblent inappropriées par rapport aux objectifs auto-établis ;

- décrire et évaluer (au moins en termes généraux) les standards de compétences pour la/les langue(s) de scolarisation ainsi que pour les politiques éducatives appelées à assurer leur mise en œuvre ».

Le DERLE devrait également avoir pour objectif de « stimuler des discussions entre les professionnels/enseignants, les chercheurs et les décideurs dans le domaine de l'éducation (aux niveaux national et international), mais les Etats membres devront s'informer et décider eux-mêmes des meilleures politiques linguistiques réelles ou potentielles (en fonction de leurs ressources, de leurs traditions et de leurs problèmes). Ils devront également définir les meilleures méthodes dans leurs Etats ou régions respectifs pour éduquer des individus plurilingues - au sens le plus complet du terme, c'est-à-dire des individus qui aient également des compétences interculturelles [...] » (Vollmer, 2006).

Par ailleurs, «les questions concernant la/les langue(s) de scolarisation doivent également s'inscrire dans une réflexion sur le curriculum de langues dans son ensemble, *au sein* d'une même institution, mais aussi *entre* les institutions (ou niveaux d'éducation). Le nouvel instrument devrait donc comporter des références explicites à l'enseignement des langues secondes ou étrangères afin de donner un aperçu holistique de l'apprentissage des langues et du « curriculum » » (Vollmer, 2006).

5. *Structure du DERLE*

Comme le mentionne H.J. Vollmer (2006), « la structure et le format du nouvel instrument pourraient être calqués sur ceux du CECR ». Toutefois, il pourrait être plus judicieux de « s'attacher à identifier, nommer et relier entre elles les nombreuses questions et variables relatives à l'apprentissage et à l'enseignement des langues, ainsi qu'à l'éducation en langues dans son ensemble, comme nous l'avons mentionné dans les sections précédentes. Cette seconde alternative, bien que moins exhaustive (car elle ne comporterait pas de définition complète des compétences ou des niveaux de compétences) constituerait un premier pas important ; elle supposerait l'élaboration d'un *manuel* plutôt que d'un *cadre de référence*. Il serait possible d'ajouter une description plus précise des compétences et des niveaux de compétence à atteindre lors de l'une des phases ultérieures du développement. ».

6. *Contenu final et format possible pour le DERLE*

Le DERLE pourrait être construit à la manière d'un site Internet, sans toutefois en prendre la forme. Il pourrait adopter différents formats virtuels et réels et traiter les aspects suivants :

1. Informations générales
 - 1.1. Contexte
 - 1.2. Groupe d'experts
 - 1.1. Autres acteurs
 - 1.2. Partenaires
 - 1.3. Bénéficiaires :
 - 1.3.1. Institutions
 - 1.3.2. Individus
 - 1.4. Communauté de pratique
 - 1.5. Perspectives et fenêtre ouverte sur l'avenir
2. Méthodologie pour l'élaboration et la mise en œuvre du DERLE
 - A. Méthodologie pour le développement
 - B. Méthodologie pour la mise en œuvre
 - C. Méthodologie pour le suivi
 - D. Méthodologie pour l'évaluation

- 3. Contenu et instruments liés au DERLE
 - E. Philosophie et valeurs du DERLE
 - i. Manuel, ensemble de matériels et instruments
 - ii. Communauté de pratique
 - F. Concepts clés dans le DERLE
 - i. Manuel, ensemble de matériels et instruments
 - ii. Communauté de pratique
 - G. Le DERLE et l'individu (l'apprenant, le locuteur, etc.)
 - i. Manuel, ensemble de matériels et instruments
 - ii. Communauté de pratique
 - H. Le DERLE et la société : politiques linguistiques
 - i. Manuel, ensemble de matériels et instruments
 - ii. Communauté de pratique
 - I. Le DERLE et le curriculum scolaire
 - i. Manuel, ensemble de matériels et instruments
 - ii. Communauté de pratique
 - J. Le DERLE et l'apprentissage tout au long de la vie
 - i. Manuel, ensemble de matériels et instruments
 - ii. Communauté de pratique
 - K. Connaissances, capacités et valeurs contenues dans/définies dans les langues de l'éducation
 - i. Manuel, ensemble de matériels et instruments
 - a. Les langues comme matière
 - b. Les langues d'enseignement des autres matières
 - c. Les langues étrangères
 - d. Corrélations
 - ii. Communauté de pratique
 - L. Buts et objectifs
 - i. Manuel, ensemble de matériels et instruments : langue comme matière, langue d'enseignement des autres matières, langues étrangères
 - ii. Communauté de pratique
 - M. Contenu
 - i. Manuel, ensemble de matériels et instruments
 - a. Langue comme matière
 - b. Langue d'enseignement des autres matières
 - c. Langues étrangères
 - d. Corrélations
 - ii. Communauté de pratique
 - N. Standards

- i. Manuel, ensemble de matériels et instruments
 - a. Langue comme matière
 - b. Langue d'enseignement des autres matières
 - c. Langues étrangères
 - d. Corrélations
 - ii. Communauté de pratique
 - O. Evaluation
 - i. Manuel, ensemble de matériels et instruments
 - a. Langue comme matière
 - b. Langue d'enseignement des autres matières
 - c. Langues étrangères
 - d. Corrélations
 - ii. Communauté de pratique
4. Suivi du projet, évaluation et mécanismes de révision

Annexe 2 : Proposition de Waldemar Martyniuk

Vers un Cadre européen commun de référence pour la/les langue(s) de l'éducation-
définition du contenu

3 parties :

I. Au niveau européen (déclaration de politique)

II. Au niveau de l'utilisateur de la langue / l'apprenant en langues (schéma descriptif fournissant « une langue commune »)

III. Au niveau de l'école (orientation)

I. Au niveau européen :

- Les politiques linguistiques du CoE dans le contexte d'un « nouvel espace éducatif européen », avec des renvois aux initiatives de l'UE et de l'OCDE
- Objectif et fonction du Cadre dans ce contexte

II. Au niveau de l'utilisateur de la langue / l'apprenant en langues

- Utilisateur de la langue / apprenant en langues (catégories descriptives détaillant la capacité / le profil plurilingue général(e) d'un individu :
 - Compétences
 - Capacités
 - Connaissances
 - Attitudes / valeurs
- Utilisation / apprentissage de la langue (catégories décrivant l'expression de la capacité plurilingue (croissante) d'un individu :
 - Modes:
 - Langue maternelle
 - Langue comme matière
 - Langue d'enseignement (des autres matières)
 - Langue seconde
 - Langue étrangère
 - Langue d'origine
 - Langue minoritaire
 - ...
 - Domaines
 - Situations
 - Textes
 - Activités (descripteurs et échelles, si disponibles)
 - Tâches
 - Conditions et contraintes
 - ...

III. Au niveau de l'école (Education aux langues):

- Elaboration de politiques
 - La citoyenneté démocratique (interculturelle) par l'éducation aux langues
 - Le concept de « Bildung »
 - Une approche plurilingue globale (Langue maternelle + langue comme matière + langue d'enseignement des autres matières + langue seconde + langues étrangères + langue d'origine + langue minoritaire +...)
 - Indicateurs
 - ...

- Elaboration du curriculum
 - Scénarii
 - Convergences
 - ...
- Enseignement et formation des enseignants
 - Approche plurilingue
 - Sensibilisation à la langue
 - ...
- Evaluation
 - Pour l'apprentissage
 - De l'apprentissage
 - Auto-évaluation
 - Approche du Portfolio
 - Standards (minima)
 - SMO
 - Défis

Vers un Cadre européen commun de référence pour la/les langue(s) de l'éducation-
définition du contenu

Chapitre 1: Politiques linguistiques européennes	Chapitre 2: Utilisateur de la langue / apprenant en langues	Chapitre 3: Apprentissage / utilisation de la langue	Chapitre 4: Education aux langues
Une déclaration de politique	Un schéma descriptif des compétences / du profil / du potentiel plurilingue d'un individu	Un schéma descriptif de l'expression des compétences / du potentiel plurilingue d'un individu	Orientations en matière d'aide au développement des compétences / du potentiel plurilingue des apprenants et évaluation des efforts éducatifs
Conseil de l'Europe, avec des renvois à :	Compétences	Modes	Elaboration de politiques
Union européenne	Capacités	Domaines	Elaboration du curriculum
OCDE	Connaissances	Textes	Enseignement et formation des enseignants
	Attitudes/Valeurs	Activités	Evaluation
		Conditions et contraintes	

Annexe 3 : Éléments de lexique pour un glossaire

Cette liste (plus que) provisoire présente en ordre alphabétique à partir du français les entrées et sous-entrées possibles d'un glossaire à établir qui devrait proposer des définitions brèves, en relation avec les acceptions que le *Document européen de référence pour les langues de l'éducation (DERLE)* retiendrait pour ces entrées. La liste de ces notions-clés a été établie à partir des études préparatoires publiées en 2006 en vue de la conférence tenue à Strasbourg sur les langues de l'éducation, ainsi que du présent texte du groupe de travail. Elle inclut aussi, *en italique*, les notions reprises du glossaire du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*.

Acteur social	Social agent
Activité langagière / activité de communication	Language activities / activities of communication
Altérité	3.1.1.1 Otherness
<i>Alternance codique</i>	<i>Code switching</i>
Apprenants défavorisés / issu de milieux défavorisés / publics scolaires défavorisés	Socially disadvantaged learners
Statut socio-économique (SSE) – faible – moyen – élevé	Socio-economic status (SES) – Low SES – Medium SES – High SES
Enfants d'immigrés / de migrants	Children of immigrants / Migrant children
Apprentissage de la lecture et de l'écriture / littératie émergente	Learning to read and write / emergent literacy
Apprentissage tout au long de la vie	Lifelong Learning
Aptitude	Aptitude
Attitude	Attitude
<i>Aspirations linguistiques (voir aussi besoins langagiers)</i>	<i>Language aspirations (see also language needs)</i>
<i>Autodirigé (apprentissage -) (voir aussi autonome)</i>	<i>Self-directed (learning) (see also autonomous)</i>
<i>Autonome (apprentissage -)</i>	<i>Autonomy (learner autonomy)</i>
<i>Autonomie (apprentissage de l'-)</i>	
<i>Besoins langagiers (voir aussi aspirations linguistiques)</i>	<i>Language needs (see also language aspirations)</i>
<i>Bienveillance linguistique</i>	<i>Linguistic goodwill</i>
Bildung	Bildung
Canon littéraire	Literary canon, canon of literary texts
3.1.2 Capacités	Capacities, Skills
Capacités langagières (CO, CE, EO, EE)	3.1.4 Modes of language, Language skills
3.1.3 Capacités linguistiques	3.1.5 Linguistic abilities
Capacités communicatives	3.1.6 Communicative abilities
Capacités cognitives	Cognitive abilities
Citoyenneté démocratique	Democratic citizenship
Cohésion sociale	Social cohesion
<i>Communauté (voir aussi groupe)</i>	<i>Community (see also group)</i>

Compétence	Competence
Compétence de communication / compétence plurilingue	Communicative (language) competence / plurilingual competence
Compétence linguistique	Linguistic competence
Compétence pragmatique	Pragmatic competence
Compétence sociolinguistique	Sociolinguistic competence
Compétences langagière, scientifique, technique, esthétique, civique, physique, éthique	Language competence
Compétence culturelle	Cultural competence
Compétence conceptuelle	Conceptual competence
Compétence discursive	Discourse competence
<i>Compétence en langues (voir aussi plurilingue)</i>	<i>Linguistic competence (see also plurilingual);</i>
<i>compétence interculturelle</i>	<i>Intercultural competence</i>
Compétence médiatique / en médiation	Media Competence or Mediation competence
Compétence-clé – compétence socle	Key competence
Compétence métacognitive (apprendre à apprendre)	Metacognitive skills (learning to learn)
Compétences disciplinaires Compétence épistémologique / compétence cognitive / Compétences langagières / sémiotiques	
Connaissances	Knowledge
Construction identitaire	Identity development / Identity formation / identity building
Construction / transmission des connaissances	Knowledge building / transmission
Contenu	Content
Contexte	Context
Culture Cultures éthique, civique, scientifique, technique, langagière, esthétique, physique	Culture
Curriculum commun pour l'apprentissage des langues Curriculum des langues dans son ensemble	Language curriculum as a whole (LC)
Curriculum intégré des langues	Whole integrated language curriculum
<i>Dialecte</i>	<i>Dialect</i>
Didactique intégrée des langues (DIL) convergence de contenu et de méthodologie entre la « langue comme matière » et les langues étrangères et des convergences entra la LV1, la LV2, la LV3, etc. une approche communicative intégrée de la langue et de la littérature	Integrated language learning Convergences between LS and FL in content and method and convergences between FL1, FL2, FI3, etc. an integrated communicative approach to language and literature
Différenciation	Differentiation
Discours	Discourse

Dispositions et attitudes	Dispositions and Attitudes
Diversité / hétérogénéité / pluralité	Diversity / heterogeneity / plurality
<i>Diversité linguistique</i> (voir : <i>multilingue, multilingualisme</i>) (voir : <i>plurilingue, plurilinguisme, répertoire</i>)	<i>Linguistic diversity</i> (see <i>multilingual, multilingualism</i>) (see <i>plurilingual, plurilingualism, repertoire</i>)
Domaines	Domains
Education	Education
Education bilingue ou trilingue	Bilingual or trilingual education
<i>éducation bilingue</i> (voir aussi <i>langue d'enseignement</i>)	<i>Bilingual education</i> (see also <i>language of instruction</i>):
Education en langues / langagière	Language education
Education littéraire	Literary education
Education plurilingue - <i>éducation plurilingue</i> (voir aussi <i>répertoire</i>).	Plurilingual education - <i>Plurilingual education</i> (see also <i>linguistic repertoire</i>)
Education scolaire	School formation / education
<i>Educazione linguistica</i>	<i>Educazione linguistica</i>
Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère (EMILE)	Content and Language Integrated Learning (CLIL)
3.1.6.1 Evaluation	3.1.6.2 Assessment
3.1.6.3 Descripteur	3.1.6.4 Descriptors
3.1.6.5 Point de référence	3.1.6.6 Benchmark
3.1.6.7 Echelle	3.1.6.8 Scale
3.1.6.9 Evaluation normative	3.1.6.10 Normative assessment
3.1.6.11 Evaluation <i>de</i> l'apprentissage (mesures fiables et objectives) vs	3.1.6.13 Assessment <i>of</i> learning (summative judgement) vs assessment <i>for</i>
3.1.6.12 évaluation <i>pour</i> l'apprentissage	3.1.6.14 learning (a more formative approach)
3.1.6.15 Evaluation du système scolaire vs évaluation de l'apprenant	3.1.6.16 Educational system assessment vs individual learner assessment
3.1.6.17 Autoévaluation	3.1.6.18 Self-assessment
3.1.6.19 Tâche d'évaluation	Assessment task
<i>éveil au langage</i>	<i>Language awareness</i>
3.1.6.20 Genres textuels ou discursifs ou de discours	3.1.6.21 Genre
3.1.6.22 Genre de discours scolaire	3.1.6.23 School discourse genre
<i>groupe</i> (voir aussi <i>communauté</i>)	<i>Group (people group)</i> (see also <i>community</i>)
Identification (processus d')	(Process of) identification
Identité	Identity
Identité linguistique	Linguistic identity
Identité personnelle	Personal identity
Identité sociale	Social identity
Identité nationale	National identity
Identité européenne	European identity
Identité de la matière	Subject identity

Double identité et bilinguisme	Hyphenated identities and bilingualism
<i>idéologie linguistique</i>	<i>Language ideology</i>
Individualisation / Socialisation	Individualisation / Socialisation
Inégalité des chances / Egalité des chances	(Social Inequality) Unequal opportunities / Equal (educational) opportunities
Instruction	Instruction
Intégration langues et contenus disciplinaires / Collaboration interdisciplinaire des enseignants de LAC et de DNL	Content and language integration / Interdisciplinary team teaching (teachers of LAC and non-linguistic disciplines - NLD)
Intercompréhension des langues	Linguistic / languages intercomprehension
Interprétation	Interpretation
Langue de l'éducation	Language of education
Langue(s) d'enseignement (des autres matières) ou transversale au curriculum	Language across the curriculum (LAC)
<i>langue autochtone (ou indigène)</i>	<i>Autochthonous language (or indigenous language)</i>
Langue comme matière scolaire ou comme discipline	Language as subject (LS)
Langue de migration	Migrant language
<i>langue d'origine</i>	<i>Language of origin</i>
<i>langue dominante</i>	<i>Dominant language</i>
<i>langue écrite, orale</i>	<i>Written/spoken language</i>
<i>Langue étrangère</i>	<i>Foreign language (FL)</i>
3.1.6.24 Langue familiale	3.1.6.25 Language of the home
<i>langue identitaire</i>	<i>Language of identity</i>
<i>langue maternelle : voir langue première.</i>	<i>Mother tongue: see first language</i>
<i>langue minoritaire (ou - de minorité) ou régionale</i>	<i>Minority language (or language of minorities) or regional language</i>
langue nationale	« national » language
3.1.6.26 Langue ordinaire	"ordinary" language
<i>langue première : préféré à langue maternelle</i>	<i>First language preferred to mother tongue</i>
<i>langue usuelle (ou principale)</i>	<i>Usual language (or principal language)</i>
Langue(s) de scolarisation	Language(s) of schooling
Langues des signe(s)	Sign language(s)
Lecture littéraire	Reading literature
<i>lingua franca</i>	<i>Lingua franca</i>
« Literarische Bildung »	« Literarische Bildung »
<i>Littératie</i>	<i>Literacy</i>
Littératie académique	Academic literacy
Littératie conceptuelle	Conceptual literacy
Littératie professionnelle	Vocational literacy
Littératie / lettrisme dans une discipline donnée (cf. histoire)	Literacy in a discipline

Littérature	Literature
Médiation	Mediation
<i>méthodologie d'enseignement (des langues)</i>	<i>Teaching methodology (language teaching methodology)</i>
<i>multilingue (voir aussi plurilingue)</i>	<i>Multilingual (see also plurilingual)</i>
<i>peuple</i>	<i>People</i>
Pluralité	Plurality
<i>plurilingue (compétence -)</i>	<i>Plurilingual (competence)</i>
Plurilinguisme	Plurilingualism
<i>Politique linguistique (voir aussi politiques linguistiques éducatives)</i>	<i>Language policy (see also language education policies)</i>
<i>Politiques linguistiques éducatives</i>	<i>Language education policies</i>
Politique scolaire et apprenants défavorisés	School policy and disadvantaged learners
Politique scolaire multilingue	Multilingual policy at school
<i>répertoire linguistique (ou - de langues ou - plurilingue) (voir aussi plurilingue)</i>	<i>Linguistic repertoire (or language repertoire, or plurilingual repertoire) (see also plurilingual)</i>
Répertoire individuel	Individual repertoire
Répertoire discursif	Discursive repertoire
<i>représentation (- sociale)</i>	<i>Social representation</i>
Savoir-apprendre	Learning to learn or ability to learn
Savoir(s)	(Declarative) Knowledge
Savoir-faire	(Practical) Skills and Know-how / Learning to do ??
Scolarisation	Schooling
Situation	Situation
Situation de communication	Communicative situation
Extrascolaire / sociale	Out-of-school / Social
Scolaires	In-school
Socialisation / Individualisation	Socialisation / individualisation
Instances de socialisation / Individualisation	
Socialisation littéraire	Literary socialisation
Socialisation de la lecture / par la lecture	Reading socialisation
Socialisation par la littérature	Socialisation through literature
Socialisation des médias	Medias socialisation
(Jeunes) Sourds / malentendants / déficients auditifs	Deaf / hard of hearing children / impaired hearing students
Standard	Standard
<i>système éducatif</i>	<i>Educational system</i>

Tâche	Task
Texte	Text
Traduction	Translation
Transfert	Transfer
Transmission / construction des connaissances	Knowledge Transmission / Building
Valeurs	Values
Valeurs propres à la discipline scolaire	
Valeurs transversales	
Valeurs du Conseil de l'Europe	
<i>variété linguistique (voir aussi, par exemple, dialecte langue régionale, langue autochtone, langue maternelle).</i>	<i>Language variety (see also, for example, dialect, regional language, autochthonous language, mother tongue)</i>
3.1.7 Vie culturelle – culture et CULTURE - variétés des cultures	3.1.8 Cultural life – culture and Culture – variety of culture(s)

Annexe 4 : Bibliographie

- AASE, L. (2006) : *Finalités pour l'enseignement et l'apprentissage de la ou des langue(s) de scolarisation*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- BEACCO, J.-C. (2005) : *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme "manière d'être" en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- BEACCO, J.-C. & BYRAM, M. (2007) : *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- BEACCO, J.-C., SACHSE, M. & THORBJØRNSSEN, A. (2007) : *Sous-groupe Histoire : Proposition pour la conférence de Prague*, version provisoire, mai 2007.
- BERRETTA, M. (1978) : *Linguistica ed educazione linguistica - Guida all'insegnamento dell'italiano*, Torino, Giulio Einaudi editore.
- BERTOCCHI, D. (1998) : « Educazione bi/plurilingue e integrazione linguistica », in Bertocchi, D. et alii (1998) : *Pensare e parlare in più lingue - Esperienze di insegnamento e di formazione in Valle d'Aosta*, Aosta, IRRSAE-Valle d'Aosta, 67-96.
- BERTOCCHI, D., CABIANCA, A., CAVALLI, M., CERAGIOLI, M. DODMAN, M. E PORTE' G. (1998) : *Pensare e parlare in più lingue - Esperienze di insegnamento e di formazione in Valle d'Aosta*, Aosta, IRRSAE-Valle d'Aosta, pp. 234.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. & VALLI, A. (éds.) (1997) : *L'intercompréhension : le cas des langues romanes*, Le Français dans le Monde, Recherches et applications, Paris, Hachette.
- BRUFFEE, K. (1984) : "Peer tutoring and 'The Conversation of mankind'", In G. Olson (ed.). *Theory and practice in the teaching of composition. Processing, distancing, and modelling*. Urbana III.: NCTE, 136-143.
- BYRAM, M. (2006) : *Langues et identités*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (2001), Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- CANDELIER, M. (éd.) & al. (2003) : *Janua Linguarum - La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- CASTELLOTTI, V. (2001) : *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, Clé International.
- CAVALLI, M. (2005), *Educazione bilingue et plurilinguisme - Le cas du Val d'Aoste*, LAL, Didier, Paris.
- CHISS, J.-L. (éd.) (2001) : *Didactique intégrée des langues maternelles et étrangères. L'exemple de la Bivalence au Brésil, Études de Linguistique Appliquée*, 121.
- COSTANZO, E. (2003) : *L'éducation linguistique (educazione linguistica) en Italie : une expérience pour l'Europe*. Etude de référence, Division des politiques linguistiques - Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur - DG IV - Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- COSTE, D. (2000) : « Immersion, enseignement bilingue et construction des connaissances », in *Actualité de l'enseignement bilingue*, Le français dans le monde - Numéro spécial -- Paris, Hachette, 86-94.
- COSTE, D. (2006) : « Scénarios pour les langues dans l'école valdôtaine - Finalités et curriculum », in Coste, D., Sobrero, A., Cavalli, M. et Bosonin, I. : *Multilinguisme, Plurilinguisme, Éducation - Les politiques linguistiques éducatives*, Aoste : IRRE-VDA.

- COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1998) : « Compétence plurilingue et pluriculturelle », in *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, Le français dans le monde, Recherches et applications, numéro spécial, Hachette Edicef - Editions du Conseil de l'Europe, 8-67.
- CRİŞAN, A. (2002) : « Les contenus pour le 21^{ème} siècle », In F. Vaniscotte, P. Laderrière (eds), *L'école. Horizon 2020*, Paris : L'Harmattan.
- DABÈNE, L. & DEGACHE, C. (éds) (1996) : *Comprendre les langues voisines, Études de linguistique appliquée* 104.
- DE VECCHI, G. (1992) : *Aider les élèves à apprendre*, Paris: Hachette.
- DOYE', P. (2005) : *L'Intercompréhension*. Étude de référence, Division des politiques linguistiques. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- DUVERGER, J. (éd.) (2000) : *Actualité de l'enseignement bilingue*, Recherches et applications, Le français dans le monde, Paris, Hachette.
- DUVERGER, J. (2005) : *L'enseignement en classe bilingue*, Paris, Hachette.
- FLEMING, M. (2006) : *Evaluation et Contrôle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- GAJO, L. (2001) : *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Collection LAL, Paris, Didier.
- Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (2007), Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- GUILHERME, M. (2002) : *Critical Citizens for an Intercultural World*, Multilingual Matters, Clevedon (UK).
- HAWKINS, E. (1996) : *Awareness of Language. An Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press (ed. orig. 1984).
- HERRLITZ, W. & VAN DE VEN, P.H. (2007; in press) : "Comparative research on mother tongue education", In: Herrlitz, W., Ongstad, S. & Van de Ven, P.H. (eds.) , *Research on mother tongue/L1-education in a comparative perspective : Methodological Issues*. Amsterdam, New York: Rodopi
- KLIEME, E. *et alii* (2003) : *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*, Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)/Bonn.
- LAHIRE, B. (1998) : *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.
- LAVINIO, C. (2004) : *Comunicazione e linguaggi disciplinari - Per un'educazione linguistica trasversale*, Roma, Carocci.
- LO DUCA, M.G. (2003) : *Lingua italiana ed educazione linguistica - Tra storia, ricerca e didattica*, Roma, Carocci.
- MAALOUF, A. (1998) : *Les identités meurtrières*, Paris, Editions Grasset & Fasquelle.
- MARTYNIUK, W. (2006) : *Cadres européens de référence pour les compétences en langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- MEISSNER, F.-J., MEISSNER, C., KLEIN, H., STEGMANN, T. (2004) : *Introduction à la didactique de l'eurocompréhension, EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*. Aachen: Shaker-Verlag.
- MOORE, D. (2006) : *Plurilinguismes et école*, Collection LAL, Paris, Didier.
- MORIN, E. (1999) : *La Tête bien faite*, Paris, Seuil.
- PERREGAUX, Ch., DE GOUMOËNS, C., JEANNOT, D. et DE PIETRO, J.-F. (2003), *EOLE - Education et Ouverture aux langues à l'Ecole*, Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin - Secrétariat général, Neuchâtel (2 volumes).

- PERRENOUD, Ph. (1998) : *Construire des compétences à l'école*, Paris, ESF (1^{ère} éd. 1997).
- PIEPER, I. (2006) : *L'enseignement de la littérature*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Plan d'études cadre romand* (PECARO), élaboré par la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin
<http://www.ciip.ch/index.php?m=3&sm=13&page=129>
- PY, B. (2003) : Introduction in Cavalli, M., Coletta, D., Gajo, L., Matthey, M. & Serra, C. (2003) : *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste - Rapport de recherche*, Aoste, IRRE-VDA.
- REY, B. (1998) : *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF (1^{ère} éd. 1996).
- RICOEUR, P. (1990) : *Soi-même comme un autre*, Paris, Editions du Seuil.
- ROULET, E. (1980) : *Langues maternelles, langues secondes, vers une pédagogie intégrée*, Collection LAL, Paris, Hatier.
- SÂMIHAIAN, F. (2006) : *Réflexion sur le contenu d'un cadre de référence pour la/les langues de scolarisation*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- SAWYER, W. & VAN DE VEN, P.H. (2007) : "Starting points: paradigms in mother tongue education". In: *L1- Educational Studies in Language and Literature* 7 (1), 5-20 .
- VAN DE VEN, P.H. (2004) : "MTE - exploring the school subject", In Ongstad, S., Van de Ven, P.H. & Buchberger, I. (2004). *Mother tongue didaktik*. Linz: Universitätsverlag Rudolf Trauner, 13-31.
- VAN DE VEN, P.H. (2005) : "Stabilities and changes in (mother tongue) education", In: Kiefer, S. & Sallamaa, K. (Eds.) *European identities in mother tongue education*. Linz: Universitätsverlag Rudolf Trauner. 74-94.
- VOLLMER, H. (2006a) : *Vers un instrument européen commun pour la / les langue(s) de scolarisation*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- VOLLMER, H. (2006b) : *Langues d'enseignement des disciplines scolaires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.