



COUNCIL OF EUROPE    CONSEIL DE L'EUROPE

# Vers un instrument européen commun pour la / les langue(s) de scolarisation

Helmut Johannes VOLLMER

ETUDE PRELIMINAIRE

Division des Politiques linguistiques, Strasbourg

[www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)



# Vers un instrument européen commun pour la / les langue(s) de scolarisation

Helmut Johannes VOLLMER, *Universität Osnabrück*

Conférence intergouvernementale  
*Langues de scolarisation: vers un Cadre pour l'Europe*

Strasbourg, 16-18 octobre 2006

Les vues exprimées dans la présente étude sont celles de l'auteur ; 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 et extra-scolaire et de l'enseignement supérieur  
Conseil de l'Europe, F-67075 Strasbourg Cedex

## Sommaire

1.	<a href="#">L'éducation en langues comme composante de la politique sociale</a> .....	5
2.	<a href="#">Plurilinguisme et éducation plurilingue</a> .....	6
3.	<a href="#">Centrage sur la/les langues de scolarisation</a> .....	8
4.	<a href="#">Etendue du nouvel instrument pour la/les langue(s) de scolarisation</a> .....	9
5.	<a href="#">Finalité d'un instrument pour la/les langue(s) de scolarisation</a> .....	11
6.	<a href="#">Cadre pour les langues de scolarisation : proposition de contenu</a> .....	12
7.	<a href="#">Structure et fonction d'un instrument pour la/les langue(s) de scolarisation</a> .....	15
8.	<a href="#">Perspectives</a> .....	16
9.	<a href="#">Synthèse / idées principales</a> .....	16

### 1. L'éducation en langues comme composante de la politique sociale

L'Europe est une réalité multilingue et multiculturelle. C'est un espace au sein duquel coexistent de nombreuses langues, parlées les unes à côté des autres, la plupart du temps comme langues maternelles, mais aussi comme deuxième ou troisième langues, en tant que principales langues de communication, langues d'identité, de minorités ou de migrants. Toutes, qu'il s'agisse de langues maternelles ou de langues de scolarisation, ont le droit d'exister et d'être préservées, si l'on veut que l'Europe s'épanouisse et progresse. Cette immense diversité linguistique s'accompagne d'une variété culturelle de même ampleur. C'est le cas non seulement à l'échelle continentale, mais également à l'intérieur de la plupart des Etats membres du Conseil de l'Europe. Nos sociétés modernes reposent en effet sur la pluralité linguistique et sur la diversité culturelle, dont les Européens font l'expérience au quotidien, ce qui pose un certain nombre de défis spécifiques aux individus et aux institutions lors des processus de prise de décision.

Cette réalité multilingue et multiculturelle entraîne pour les citoyens européens le besoin de devenir plurilingues. Ainsi, chacun d'entre eux a le droit d'utiliser plus d'une langue pour communiquer et devrait pouvoir le faire à des fins personnelles comme professionnelles ; ces langues devraient donc lui servir pour les loisirs, le travail, la mobilité, le contact social et la participation à la démocratie – en somme, pour une vie pleine et heureuse en tant que personne et acteur social. Tous les systèmes éducatifs européens, et notamment l'école, en tant qu'institution fondamentale dans nos sociétés modernes, devraient donc préparer les jeunes Européens à devenir des acteurs sociaux et à participer comme tels à la construction de l'Europe, aujourd'hui comme demain. Une politique linguistique allant dans ce sens constituerait à la fois une politique d'autonomisation, d'inclusion sociale et de développement de l'auto-apprentissage et de la citoyenneté démocratique, pour le bien des individus et des sociétés concernées.

En d'autres termes, le Conseil de l'Europe considère clairement l'éducation en langues comme l'une des composantes d'une politique sociale plus vaste. L'importance de *l'inclusion sociale*, notamment, a été soulignée à maintes reprises. La planification d'un nouvel instrument pour les *langues de scolarisation* en général représenterait donc une étape supplémentaire dans la politique éducative du Conseil de l'Europe, déjà exposée dans plusieurs documents et instruments, tels que le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, le *Portfolio européen des langues* (tous deux centrés sur les langues étrangères « vivantes »), le *Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives* et les *Profils de l'éducation en langues*, destinés à aider les Etats membres. Toutes ces activités reposent sur la conviction que l'éducation en langues est indissociable de la politique sociale. Les valeurs et principes fondamentaux développés par le Conseil de l'Europe au cours des dernières années sont résumés dans les principes directeurs suivants :

Les politiques linguistiques éducatives du Conseil de l'Europe ont pour objectif de promouvoir :

**LE PLURILINGUISME** : tous les citoyens européens ont le droit d'acquérir un niveau de compétence communicative dans plusieurs langues, et ce, tout au long de leur vie, en fonction de leurs besoins ;

**LA DIVERSITE LINGUISTIQUE** : l'Europe est un continent multilingue et toutes ses langues ont la même valeur en tant que moyens de communication et d'expression d'une identité. Les Conventions du Conseil de l'Europe garantissent le droit d'utiliser et d'apprendre des langues ;

**LA COMPREHENSION MUTUELLE** : la communication interculturelle et l'acceptation des différences culturelles reposent fortement sur la possibilité d'apprendre d'autres langues ;

**LA CITOYENNETE DEMOCRATIQUE** : la participation aux processus démocratique et social dans des sociétés multilingues est facilitée par la compétence plurilingue de chaque citoyen ;

**L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE** : le développement de stratégies et de compétences d'apprentissage pour faciliter la continuité du processus d'apprentissage tout au long de la vie

**LA COHESION SOCIALE** : l'égalité des chances en matière de développement personnel, d'éducation, d'emploi, de mobilité, d'accès à l'information et d'enrichissement culturel dépend de la possibilité d'apprendre des langues tout au long de la vie.

Ces principes sont clairement exposés, entre autres, dans la *Déclaration de Varsovie* et dans le *Plan d'action* correspondant décidé par les Chefs d'Etat et de Gouvernement des Etats membres du Conseil de l'Europe, datant tous deux de mai 2005 ; ils sont tous naturellement liés les uns aux autres. Intéressons-nous d'un peu plus près à l'un d'entre eux, le *plurilinguisme* (voir le *Guide pour le développement de politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Projet 1 rév; Beacco & Byram, 2003).

## 2. Plurilinguisme et éducation plurilingue

Le plurilinguisme est défini dans le document mentionné ci-dessus, ainsi que dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR), de la manière suivante :

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser » (Conseil de l'Europe, 2001 : p.128).

Les politiques linguistiques éducatives devraient refléter le fait que tous les Européens ont le droit d'acquérir des compétences communicatives dans plusieurs langues, tout au long de leur vie et en fonction de leurs besoins. Le *plurilinguisme* est considéré comme *possible* et *réalisable* ; il est perçu comme une application concrète de la capacité innée des humains à apprendre et à utiliser plus d'une langue. Toutefois, il ne consiste pas simplement à ajouter une ou plusieurs langues (étrangères) à son répertoire de langues à partir de la première langue apprise ou de la langue de scolarisation ; le plurilinguisme, c'est également prendre conscience de la diversité linguistique et des différences entre les langues. En outre, il permet de se rendre compte que la pensée est façonnée par la langue et que les expériences avec de nouvelles langues viennent enrichir notre perception et la manière dont nous nous auto-définissons. Devenir plurilingue, c'est rassembler toutes ses expériences personnelles avec les langues en *une seule compétence holistique* et lier les différentes langues et éléments linguistiques appris à l'intérieur d'*un seul* répertoire linguistique (indépendamment du lieu d'acquisition des compétences, du niveau de compétence dans chaque langue, de leur utilisation ou de leur statut dans la société).

Par conséquent, le plurilinguisme est autant une *compétence* qu'un *processus* consistant à utiliser et à intégrer la langue en tant que fonction centrale de la vie et de l'apprentissage. Il peut également être considéré comme une *attitude* et comme un *moyen de communication* dans un contexte multilingue et multiculturel. Dans cette acception enrichie, le plurilinguisme est plus qu'une compétence linguistique aux nombreuses facettes ; il englobe, par essence, la *compétence interculturelle*, c'est-à-dire la capacité à bien communiquer et à interagir en tant qu'acteur social dans un contexte européen.

L'éducation en langues en général, et l'*éducation plurilingue* en particulier, ne se limite pas à l'apprentissage de langues comme matières à l'école, aux différents niveaux de l'éducation formelle (en tant que langue maternelle, langues secondes ou langues étrangères). Il s'agit plutôt de repenser le rôle des langues dans la vie de chacun, d'adopter un point de vue intégré sur la/les langue(s) et leur utilisation et de participer activement à la négociation et à la construction de l'avenir de l'Europe au moyen de compétences reposant sur les langues. L'éducation plurilingue, telle qu'elle est définie ici, est essentielle au développement social de l'Europe. En effet, elle permet de s'assurer que la diversité européenne ne conduit pas à la désintégration ou à l'exclusion sociale d'individus ou de groupes, mais que cette diversité soit explicitement reconnue (et même valorisée) et qu'elle puisse se développer comme source de richesse et de construction identitaire dans l'esprit, le comportement et les échanges des Européens.

Dans ce contexte, il convient, encore une fois, d'accorder une attention particulière au dernier élément de la liste ci-dessus, c'est-à-dire à *l'importance de l'inclusion sociale pour la cohésion sociale*. A cet égard, il peut être particulièrement important de se pencher sur la/les langue(s) de scolarisation pour aider les apprenants dont les résultats dans cette/ces langue(s) sont insatisfaisants et qui, de ce fait, risquent de ne pas (bien) s'intégrer dans la société. En d'autres termes, sans ces

compétences en langues, il manque aux apprenants les qualités et qualifications indispensables pour devenir membres à part entière d'une société. Les personnes les plus exposées sont les apprenants « défavorisés » du fait que les langues parlées chez eux ou au cours de leur socialisation primaire n'étaient pas les mêmes que les langues ou variétés de langues utilisées à l'école ou plus tard, au cours de leur vie. Ces apprenants défavorisés se divisent principalement en deux groupes :

- les migrants ou descendants de migrants présentant de faibles résultats scolaires<sup>1</sup>
- les autres enfants provenant des classes sociales les moins favorisées, qui ne bénéficient pas de soutien éducatif à la maison/dans leur famille, quelles que soient leurs origines (y compris les locuteurs natifs de la langue de scolarisation).

Le nouveau projet devra réserver à ces groupes un traitement spécifique. Chaque Etat membre devra prendre des dispositions particulières à leur attention, après avoir analysé leurs problèmes et besoins spécifiques.

### 3. Centrage sur la/les langues de scolarisation

Si le *Cadre européen commun de référence pour les langues* concerne l'enseignement et l'apprentissage des langues *étrangères*, le nouvel instrument devrait se concentrer sur la/les langue(s) de scolarisation à l'école et dans l'apprentissage tout au long de la vie. Il n'est pas évident de définir une terminologie dans ce domaine ; cela s'avère néanmoins nécessaire. En raison de la grande diversité de situations dans les Etats membres du Conseil de l'Europe, il n'est pas possible d'utiliser les expressions « langue nationale », « langue officielle » ou « langue maternelle ». Bien que celles-ci soient employées au pluriel pour rendre compte du fait que certains Etats possèdent plusieurs langues nationales ou officielles, et que certains apprenants ont plus d'une langue maternelle, dans certains cas, ces expressions sont inadaptées. En effet, certains Etats n'ont pas de langue officielle ; dans d'autres, l'expression « langue nationale » ne correspond à aucune réalité et qualifier la/les langue(s) concernées de « *langue maternelle* » revient à ne pas tenir compte du fait que pour de nombreux enfants, la/les langue(s) de scolarisation ne sont pas des langues maternelles, mais des deuxième ou troisième langues.

C'est pourquoi la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe suggère l'expression « *langue(s) de scolarisation* », qui engloberait :

1. les langues en tant que matières enseignées à l'école ou en dehors de celle-ci (par exemple, le français en France, le roumain en Roumanie ou l'anglais au Royaume-Uni) : il s'agit de *la langue comme matière*
2. les langues utilisées comme moyen d'enseignement et d'apprentissage pour d'autres matières (dans les écoles et pour l'apprentissage tout au long de la vie) : il s'agit de *la/des langue(s) d'enseignement (des autres matières)*
3. les langues en tant qu'éléments d'un *curriculum intégré de langues*, qui inclut toutes les langues avec lesquelles un apprenant est en contact. Ainsi, un apprenant en France peut être en contact avec le français en tant que langue

---

<sup>1</sup> D'après une récente étude menée à grande échelle, contrairement à ces apprenants migrants, les enfants élevés dans un contexte familial bilingue où seulement *l'un* des parents possède une langue/culture différente présentent d'excellents résultats, non seulement en anglais langue étrangère, mais aussi dans la langue de scolarisation - en l'occurrence, l'allemand. (Pour de plus amples renseignements, consulter le site Internet du projet DESI : <http://www.desi.de>).



officielle enseignée comme matière, avec l'arabe en tant que langue parlée à la maison et enseignée comme matière, et enfin avec l'anglais et/ou l'allemand et/ou l'espagnol en tant que langues étrangères enseignées comme matières : *le curriculum de langues dans son ensemble.*<sup>2</sup>

Ce nouvel instrument pourrait se concentrer sur les langues de la scolarité obligatoire, mais il faudrait aussi qu'il englobe les langues parlées dans les établissements préscolaires et dans les établissements éducatifs compétents après la période officielle de scolarité obligatoire, ou après l'âge auquel les élèves vont *de facto* à l'école. Etant donné que la politique linguistique éducative doit être considérée dans le cadre d'autres politiques sociales, c'est pendant la *scolarité obligatoire*, période où tous les enfants et adolescents utilisent la/les langues de scolarisation, que l'éducation en langues est la plus importante.

#### 4. Etendue du nouvel instrument pour la/les langue(s) de scolarisation

Nous l'avons vu, il est nécessaire d'élaborer un cadre plus large que le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECR). Ce document a été mis au point par le Conseil de l'Europe afin de définir et de décrire *l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères, leur enseignement et l'évaluation de leurs résultats*, pour que ces derniers soient plus transparents et qu'ils puissent être plus facilement comparés au niveau européen. Le CECR constitue aussi une base et un langage communs pour la cohérence et la communication entre tous les partenaires et acteurs concernés. Il ne fait pas la promotion d'un curriculum européen mais propose une base commune pour la définition d'objectifs et la description de progrès en fonction des besoins liés à chaque situation, grâce à des points de référence communs.

Le CECR, publié il y a cinq ans seulement, a connu une diffusion rapide ; il est aujourd'hui largement utilisé dans les cercles professionnels à travers tout le continent européen et au-delà. Parallèlement, il fait l'objet de nouveaux développements et est enrichi d'outils et de lignes directrices de support. Il sera certainement très utile de pouvoir s'appuyer sur ce document pour repérer et surmonter les difficultés qui nous attendent dans la conception du futur instrument. Le CECR pourrait ainsi servir de modèle, ou du moins de cadre de référence, lors de la conception du nouvel outil.

Il importe à présent de développer une conception plus globale de l'éducation en langues, et particulièrement de la/des langue(s) de scolarisation. Il est donc nécessaire de *concevoir l'éducation en langues dans sa globalité*, c'est-à-dire de s'intéresser aux liens entre *les langues comme matières* et *les langues utilisées comme outils pour l'enseignement des autres matières*, mais aussi aux liens entre l'apprentissage de la première et de la deuxième (voire de la troisième) langue et l'éducation monolingue et bilingue, ainsi que d'autres types et formes d'acquisition/contact (informels) de la langue et l'enseignement linguistique (formel). Ces éléments et liens sont décrits plus précisément ci-dessous :

1. Le nouveau cadre devrait porter essentiellement sur *la première langue rencontrée au cours des diverses étapes de l'éducation, telles que l'école maternelle, l'école primaire, l'enseignement secondaire et post-secondaire*. Il s'agit généralement de la langue de scolarisation dominante, celle que les

---

<sup>2</sup> Dans une conception holistique du curriculum de langues, celles-ci sont considérées comme des éléments liés au plurilinguisme d'un apprenant, ce qui, à son tour, a des conséquences pour la planification du curriculum.

établissements utilisent pour toutes les matières. Elle est enseignée comme matière dès le premier jour, et tout au long de la scolarité. C'est généralement la langue maternelle de la plupart des élèves, mais il ne s'agit que de la deuxième ou troisième langue pour de nombreux autres enfants (jusqu'à 15 ou 20% d'entre eux, selon les pays ou les régions). C'est par cette langue que passe le développement cognitif, social et comportemental des individus; elle constitue une base pour tout autre apprentissage en langues, et pour tout autre expérience d'apprentissage en général (par des conceptualisations de la réalité, par exemple). C'est donc sur elle que repose le développement personnel, la construction de l'identité, l'établissement de valeurs, la perception littéraire et esthétique, le développement de compétences et la créativité de l'expression orale et écrite, entre autres.

2. La langue de scolarisation enseignée comme matière joue un rôle central et contribue à former la personnalité intellectuelle et sociale des apprenants. Mais un apprentissage linguistique a aussi lieu d'une façon moins évidente et partiellement implicite dans les autres matières. On sous-estime souvent l'importance de cet apprentissage et le nouvel instrument devrait s'y intéresser. La « langue d'enseignement des autres matières » peut être perçue comme un élargissement de la variété de « langue enseignée comme matière » pour l'étendre à des niveaux propres à une matière scolaire ou à une discipline scientifique. On peut voir cette extension comme une (première) forme de plurilinguisme, compris comme l'acquisition et la maîtrise de nouvelles variétés de langue à l'intérieur d'une même langue.
3. Ce cadre exhaustif d'éducation en langues devrait ensuite établir des liens entre ce qui a été défini jusqu'à présent et l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues étrangères. D'après des études, l'acquisition de la *première langue étrangère* (la LV1 pour la plupart des enfants) passe par différents processus et donne des résultats différents de l'acquisition d'une deuxième ou troisième langue étrangère (LV2, LV3, etc.). Il nous faut définir l'influence potentielle et réelle de l'« éducation en langue maternelle » sur l'acquisition des langues étrangères, et vice-versa. Nous devrions également nous interroger sur les liens qui existent ou qui pourraient être établis au niveau de la compétence, de la stratégie ou des méthodes entre l'apprentissage de la LV1 et de la LV2, ainsi qu'entre celui de la L1/langue de scolarisation et des « langues d'enseignement des autres matières » ou des langues supplémentaires (LV2, LV3, etc.). C'est sur de nombreuses questions similaires à celles-ci que devra se pencher le nouveau document.
4. Enfin, ce cadre élargi pourrait et devrait englober et analyser les conditions et les conséquences de l'utilisation de plus d'une langue de travail à l'école (éducation « bilingue » ou « trilingue »). En effet, cette situation est une réalité dans l'apprentissage d'un nombre croissant d'enfants en Europe et pourrait apporter d'importantes informations concernant les compétences discursives spécifiques à chaque matière. Ainsi, il importe particulièrement d'étudier les possibilités et les fonctions d'un enseignement des langues structuré en fonction d'un contenu et, plus spécifiquement, les moyens d'intégrer l'apprentissage du contenu et des langues dans une seule approche logiquement appelée « Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère » (EMILE).

## 5. Finalité d'un instrument pour la/les langue(s) de scolarisation

Comme il a déjà été mentionné, l'objectif principal du document sur les langues de scolarisation sera de faciliter les *discussions* et la *communication* sur les langues de scolarisation en général et sur les domaines spécifiques que représentent les « langues comme matières » et les « langues d'enseignement des autres matières ». A cet égard, il présente un objectif similaire à celui du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, qui souligne l'importance de la communication :

Le Cadre européen commun de référence offre une **base commune** pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. (...) Le Cadre européen commun de référence est conçu **pour que soient surmontées les difficultés de communication rencontrées par les professionnels** des langues vivantes et qui proviennent de la différence entre les **systèmes éducatifs**. (...)

En fournissant une base commune à des descriptions explicites d'objectifs, de contenus et de méthodes, le Cadre de référence **améliorera la transparence des cours, des programmes et des qualifications**, favorisant ainsi la **coopération internationale** dans le domaine des langues vivantes. Donner des critères objectifs pour décrire la compétence langagière **facilitera la reconnaissance mutuelle des qualifications** obtenues dans des contextes d'apprentissage divers et, en conséquence, ira dans le sens de la mobilité en Europe. (Conseil de l'Europe, 2001 : 9).

Si ce document met l'accent sur la communication *internationale*, il devrait accorder une attention similaire à la communication *intra-nationale* entre les enseignants / professionnels des « langues comme matières » et de langues étrangères, ainsi que tous les autres enseignants, étant donné que ces derniers ont inévitablement recours aux langues de scolarisation (Langues d'enseignement des autres matières et EMILE).

Il faut bien souligner que *la forme* de cette *base commune de communication* créée par le CECR se limite à la *présentation de discussions sur certains points, en posant les questions soulevées par ces derniers et en suggérant la forme de réflexion et de communication qui pourrait s'ensuivre*. Toutefois, ni le CECR, ni le nouvel instrument objet du présent document n'entendent apporter des prescriptions ou des réponses à ces questions, comme il est clairement expliqué dans les extraits suivants du CECR :

### **Exemples de questions** (Conseil de l'Europe, 2001 : 112):

6.4.3 Quel rôle doivent jouer les **textes** dans l'enseignement et l'apprentissage des langues ?

6.4.3.1 Comment les apprenants sont-ils censés apprendre, ou qu'exige-t-on qu'ils apprennent de textes oraux ou écrits ?

a. par l'exposition simple au texte ?

b. par l'exposition simple mais en s'assurant de l'intelligibilité du nouveau matériel par l'inférence du contexte verbal, du support visuel, etc. ?;

(...)

6.4.4 Jusqu'où peut-on attendre ou exiger des apprenants qu'ils apprennent par des *tâches* et des *activités* :

- a. la simple participation à des activités spontanées ?
  - b. la simple participation à des activités planifiées en termes de type d'activités, de buts, de supports, de produits, de rôles et d'activité des participants, etc. ?
- (....)

**Comment présenter des suggestions de réflexion : exemple**

(Conseil de l'Europe, 2001: 113) :

Les utilisateurs du *Cadre de référence* envisageront et expliciteront, selon le cas, la place des textes (oraux et écrits) dans leur programme d'enseignement/apprentissage et les activités d'exploitation, par exemple :

- les principes selon lesquels les textes sont sélectionnés, adaptés ou composés, organisés et présentés ;
- si les textes sont progressifs ;
- si a) l'on attend des apprenants qu'ils fassent la différence entre les types de textes et qu'ils développent des styles de lecture différents appropriés au type de texte, et qu'ils lisent en détail ou pour les idées générales, des points particuliers, etc. et si b) on les aide à le faire.

(....)

De la même manière, tout nouveau cadre de référence ne peut être que descriptif (et *non* prescriptif) en ce qu'il cite et discute les éléments et dimensions impliquées, leurs rapports et donc leur propre dynamique, dans les limites des connaissances actuelles. En règle générale, nous ne pouvons que présenter nos connaissances sur certains points et définir ceux sur lesquels nous n'en savons pas assez afin de mieux les comprendre à l'avenir. En ce sens, le nouveau cadre se veut aussi modeste, pragmatique et instrumental que novateur, stimulant et visionnaire. Il s'intègre parfaitement dans la vision générale de l'*Union européenne* d'une société reposant sur le savoir et d'une citoyenneté démocratique participative (voir le document *Compétences clés pour l'éducation et l'enseignement tout au long de la vie - Un cadre de référence européen*, Bruxelles, 2004). Les compétences de base nécessaires à l'utilisation de plusieurs langues et à la communication plurilingue (ainsi que l'application de compétences centrales de communication dans *toutes* les autres compétences clés) seront très importantes, voire *essentiels* à la réussite de cet effort. C'est le cas aujourd'hui ; ce le sera dans les années à venir, comme dans un avenir plus lointain.

6. Cadre pour les langues de scolarisation : proposition de contenu

Alors que le *Cadre européen commun de référence pour les langues* porte surtout sur l'acquisition de compétences en langues étrangères des adolescents et des adultes, le nouvel instrument devra s'intéresser à un groupe d'apprenants bien plus large (qui s'étendra probablement du jardin d'enfants jusqu'à l'entrée à l'université), différenciant les apprenants en fonction de leur niveau de scolarité ou de leur âge.

Il serait également envisageable de calquer le nouveau cadre sur l'instrument qui existe déjà pour les langues étrangères. Voici quelques exemples de sujets et de chapitres possibles :

- Relier l'idée de la citoyenneté, des identités, de la cohésion sociale et de la participation à celle de l'éducation en langues en général, et de l'éducation plurilingue en particulier ;
- Décrire la langue comme une activité et un instrument d'apprentissage – à l'école et tout au long de la vie ;
- Définir un modèle de compétence et des éléments de compétences en langues comme une activité et comme un instrument de réflexion et d'apprentissage ;
- Identifier les domaines d'utilisation de la langue et/ou ceux dans lesquels elle est nécessaire ;
- Définir les niveaux de compétence en langues ;
- Etudier les méthodologies possibles d'enseignement et d'apprentissage ;
- Etudier les procédures d'évaluation et les critères pour une bonne évaluation.

Mais étant donné que le nouvel instrument se concentre sur la/les langue(s) de scolarisation (principalement sur les « langues comme matières » et les « langues d'enseignement des autres matières »), il 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 mentionné ci-dessus. Au contraire, le nouvel instrument abordera probablement de nombreuses questions plus complexes que celles traitées par le CECR, telles que :

- la construction d'une identité multiple par l'utilisation des langues et de l'éducation en langues ;
- l'enrichissement personnel et l'apprentissage autonome ;
- la « Bildung »<sup>3</sup> par l'éducation en langues ;
- la réflexion et le développement cognitif reposant sur l'apprentissage des langues ;
- la connaissance et la reconnaissance de différentes traditions linguistiques et culturelles ;
- l'utilisation fonctionnelle de la langue et/ou les choix de langues spécifiques au domaine ;
- l'utilisation littéraire, esthétique et créative de la langue ;
- les variétés de langues (et leur équivalence entre elles) ;
- la réflexion sur la langue et les langues (par exemple sur la grammaire, la structure discursive et l'évolution historique d'une langue, ou une réflexion sur la langue en tant que système, outil de communication ou capital social) ;
- le bilinguisme (avancé) comme barrière/menace potentielle au plurilinguisme ;
- la participation, l'inclusion et la cohésion sociales ;
- le développement de la compétence interculturelle ;

---

<sup>3</sup> *Bildung* (en allemand) signifie développer et faire ressortir tout le potentiel d'un être humain, par la stimulation et l'éducation de l'inné. C'est un concept dynamique qui englobe à la fois le processus (devenir éduqué(e)/devenir soi-même) et le stade atteint (être épanoui ou éduqué et continuer à s'épanouir de plus en plus). Au cours de ce processus les habilités mentales, culturelles et pratiques de même que les compétences personnelles et sociales se développent et s'élargissent continuellement de façon holistique.

- les handicaps cognitifs, sociaux et culturels de certains groupes d'apprenants et les moyens de les surmonter ou des les éradiquer à long terme.

Cette liste n'est en aucun cas exhaustive. Elle montre cependant l'ampleur de la tâche qui nous attend. Le nouveau projet, qui porte sur la « langue comme matière » et sur le rôle de la langue dans cette même matière, *doit apporter des réponses à la plupart des points mentionnés ci-dessus*, mais il 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 :

- o enseignement des œuvres canoniques et de la « littérature nationale » ;
- o développement de l'imagination et de la compétence littéraire ;
- o donner l'expérience de l' (une des) sources les plus riches de l'utilisation de la langue ;
- o stimulation de la réflexion (moins comme système grammatical que comme modes rhétoriques ou figures de style).

L'inclusion de la « langue d'enseignement des autres matières » soulève encore de nouvelles questions :

- La langue peut-elle vraiment *évoluer* grâce à sa seule utilisation fonctionnelle ?
- Quels sont les effets des critères de communication spécifiques aux domaines et aux tâches sur l'apprentissage et l'enseignement ?
- Quels sont les liens entre les formes verbales et non verbales des représentations mentales et du traitement des informations ?
- Comment la langue et/ou le contact avec d'autres systèmes sémiotiques *contribuent-elles* au développement cognitif, notamment dans les contextes spécifiques à une matière ?
- Comment décrire et évaluer le développement de la compétence communicative spécifique à une matière ?

Enfin, il faut garder à l'esprit que 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 » de langues.

En intégrant toutes ces questions, ou la plupart d'entre elles, dans un nouveau « cadre », nous pourrions obtenir 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.

La complexité de ces questions, dont certaines n'ont pas été étudiées dans le détail, pourrait avoir une influence sur les décisions concernant la structure du nouvel instrument. Ainsi, il se peut que les objectifs consistant à définir les compétences mentionnées ci-dessus pour les différents domaines de l'apprentissage des langues, ainsi que les niveaux de compétence (comme dans le CECR pour les langues étrangères), soient repoussés ou traités provisoirement seulement (principalement pour des questions de temps et de ressources humaines) jusqu'à ce que les questions sous-jacentes et les points à prendre en compte soient définis et étudiés convenablement. A elle seule, cette tâche devrait facilement donner corps au nouveau document.

#### 7. Structure et fonction d'un instrument pour la/les langue(s) de scolarisation

La structure et le format du nouvel instrument pourraient être calqués sur ceux du CECR. Il pourrait également 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.

Néanmoins, la structure et la fonction fondamentales du nouvel instrument pourraient probablement s'inspirer de celles du CECR, au moins dans sa façon de procéder, questionner, répondre, relier, suggérer ou de « conclure ». Les principales fonctions du nouveau cadre 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 plan intra- et internationaux) ;
- Etudier 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 nouvel instrument aurait 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 (voir section 2). Certaines stratégies éducatives peuvent être efficaces au plan national ; d'autres peuvent n'être adaptées qu'au niveau régional ou local. Néanmoins, il serait possible de tester d'autres solutions pour certains points pendant un temps donné (avec étude évaluative, par exemple) avant que ces dernières ne soient institutionnalisées ou mises en places pour un échantillon plus important d'apprenants. En outre, les Etats membres pourraient instituer une consultation mutuelle, une coordination, voire une coopération par le biais de projets conjoints entre les Etats partageant des problèmes et des perspectives similaires.

## 8. Perspectives

Tout comme le CECR, dont l'élaboration, la révision et la publication finale ont pris près de dix ans, cette nouvelle initiative devra être élaborée progressivement et soutenue par un consensus et un accord explicites de la part des Etats membres du Conseil de l'Europe et des groupes concernés. Ainsi, il est essentiel d'identifier les acteurs influents (qu'ils soient définis en fonction de critères culturels, académiques, politiques ou ethniques) dans chaque pays et au sein des réseaux existants (regroupés autour du CECR). De plus, il est important de prendre connaissance des principaux groupes et communautés de discours, de leurs façons de penser et d'argumenter et des éventuels conflits existant entre eux. Par ailleurs, de nouveaux réseaux de personnes devront être créés ; ceux-ci s'identifieront aux objectifs de la nouvelle initiative du Conseil de l'Europe et la porteront au-delà de sa réalité actuelle. En résumé, ce n'est qu'en adoptant une telle vision et en ayant une connaissance précise des questions et des variables en jeu (telles qu'elles ont été en partie identifiées et citées dans le présent document) que le plurilinguisme et la compréhension mutuelle pourront continuer à se développer en Europe.

## 9. Synthèse / idées principales

A l'image des Etats qui la constituent, l'Europe est multilingue. Elle aspire à devenir une société du savoir. Pour être en accord avec les principes posés par le Conseil de l'Europe (les droits de l'homme, la démocratie pluraliste, la prééminence du droit, la citoyenneté démocratique, la reconnaissance de la valeur de la diversité avec le développement en parallèle d'une identité commune), les citoyens européens doivent reconnaître et valoriser leur répertoire de langues et l'élargir grâce à une éducation plurilingue. Le plurilinguisme se définit comme la capacité à utiliser les langues à des fins de communication et à participer à l'interaction culturelle ; elle concerne tout individu, ou acteur social, possédant différents degrés de compétences dans plusieurs langues et ayant fait l'expérience de plusieurs cultures. Dans cette acception enrichie, le plurilinguisme englobe la compétence interculturelle, ainsi que la conscience et la reconnaissance de la diversité, et donc le respect envers les autres. Tous les citoyens européens ont le droit d'acquérir un niveau de compétence élevé dans ce domaine intégré de communication, et ce, dans plusieurs langues et tout au long de leur vie, en fonction de leurs besoins. Cette idée souligne le fait que l'éducation en langues est et *doit être* une



composante de la politique sociale. Son rôle est en effet d'assurer l'inclusion sociale, notamment celle des apprenants et citoyens les moins favorisés, et de soutenir le développement de la cohésion sociale dans le contexte du pluralisme et de la diversité.

Un nouvel instrument pour la/le(s) langues de scolarisation, reposant sur les principes fondateurs du Conseil de l'Europe mentionnés plus haut et sur « nos dernières connaissances en la matière », aura pour mission de montrer comment les écoles et les autres institutions éducatives peuvent réfléchir aux besoins de différents groupes d'apprenants et à des solutions pour y répondre, par exemple en les aidant à *devenir plurilingues*. Ainsi, le nouveau document devrait définir et étudier les implications de cet objectif primordial pour la langue de scolarisation dans son ensemble, c'est-à-dire pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue comme matière et pour l'utilisation de la langue pour l'enseignement des autres matières (« langue d'enseignement des autres matières »). Toute discussion sur le curriculum de langues dans son ensemble devra tenir compte du rôle des langues étrangères et de l'éducation bilingue ; elle devra également comporter une réflexion sur les liens entre les différents éléments composant un concept holistique de l'éducation en langues (dans l'objectif de promouvoir le plurilinguisme).

Plus spécifiquement, le nouveau *manuel*, ou *cadre* (quelle que soit la forme la plus appropriée) devra présenter les différentes questions qui se posent (telles qu'elles ont été en partie identifiées dans le présent document) et proposer des options au moins pour les points suivants : Buts, Objectifs/Résultats, Contenu/Méthode, Evaluation. Celles-ci pourraient être présentées séparément pour chacune des composantes des langues de scolarisation, à savoir la « langue comme matière », la « langue d'enseignement des autres matières » et les langues étrangères (en intégrant certains aspects principaux du CECR), tout en intégrant des références croisées les unes aux autres et en les reliant entre elles, le tout dans le cadre du concept de l'éducation au plurilinguisme. On pourrait également ajouter à ce nouveau document un chapitre ou un aperçu spécifique de l'état actuel de la recherche, ou bien inclure ces discussions dans les différents chapitres.

En raison des différences que présentent les systèmes éducatifs et les politiques nationales des Etats membres dans le domaine de l'éducation en langues en général, et de la/des langue(s) de scolarisation en particulier, les principaux objectifs du nouvel instrument seraient d'établir des catégories, une base commune pour la conceptualisation et une langue commune pour la réflexion, les échanges et la communication *entre* les pays et *dans* les pays, *parmi* les groupes d'enseignants / professionnels, chercheurs et décideurs et *entre* eux, que ce soit au niveau *intra-* ou *inter-national*.