La *Plateforme de ressources et références pour une éducation plurilingue et interculturelle* et les groupes « vulnérables »

Jean-Claude Beacco
Université Paris III-Sorbonne nouvelle

Comme on l'indique dès sa présentation liminaire, cette *Plateforme* est un nouvel instrument de la Division des politiques linguistiques qui, englobant le CECR, est destiné à permettre aux Etats membres d'élaborer leurs programmes relatifs aux langues de scolarisation et à tous les autres enseignements de langues, en fonction de finalités comme leur contribution à la cohésion sociale et au développement de la citoyenneté démocratique et interculturelle. Cet instrument est tout aussi technique que politique, tout comme le CECR lui-même, puisqu'il est au service d'un projet éducatif de qualité pour l'Europe, qui a déjà été défini : l'éducation plurilingue et interculturelle.

La perspective qui structure celle-ci est celle des droits de tous à une éducation langagière. L'on y définit le curriculum comme un parcours expérientiel d'apprentissage proposé aux apprenants. Sa visée majeure est de faire en sorte que les apprenants reconnaissent et valorisent le répertoire des langues et de discours dont ils disposent et qu'ils l'étendent à une maîtrise plus ample de genres de discours et de textes, dans des langues déjà connues ou à acquérir: langues de scolarisation, langues autres enseignées comme matière scolaire, langues et discours utilisés pour les savoir faire disciplinaires, autres usages sociaux des langues et de leurs variétés linguistiques que ceux qu'ils utilisent. Ceci pour assurer leur autonomie de développement et leur pleine participation sociale.

Groupes vulnérables

Toute la société est concernée par le rôle et les résultats de l'éducation, puisque la formation de la personne, l'accès aux connaissances et la réussite scolaire dépendent largement de compétences en langues. Mais les éléments de cette *Plateforme* relatifs aux langues de scolarisation concernent plus particulièrement des apprenants jeunes, puisqu'elle est relative à la scolarité obligatoire et aux enseignements secondaires. Or les enfants sont considérés comme faisant partie des groupes potentiellement « vulnérables » dans la terminologie du Conseil de l'Europe. Les textes du Conseil de l'Europe se réfèrent à des personnes, citoyens ou groupes *vulnérables* qui sont désignés comme tels par des nombreuses Recommandations : par exemple, la R (90) 22 du Comité des Ministres relative à la protection de la santé mentale concerne explicitement *certains groupes vulnérables de la société*, comme les enfants, les minorités ethniques, les victimes de catastrophes et les personnes âgées. Plus largement, l'ouvrage *Elaboration concertée des indices de cohésion sociale. Guide méthodologique*[1] considère comme groupes vulnérables : les minorités, les migrants, les enfants, les personnes âgées, les personnes handicapées et les femmes. Leur vulnérabilité se définit comme leur faible intégration dans la société et la cohésion sociale, étant la « capacité de la société à assurer de façon durable le bien être de tous ses membres ». La cohésion sociale est identifiable à quatre critères (ouv. cit. p. 23) :

- l'accès équitable aux ressources disponibles (non discrimination) ;
- le respect et la dignité qui naissent de la reconnaissance par autrui[2] ;
- l'autonomie personnelle et collective, garante du développement (*Bildung*) de chacun ;

[1] Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2005.
[2] Voir A. Caillé (dir.) (2007) *: La quête de la reconnaissance. Nouveau phénomène social total*, Editions de la Découverte, Paris.

- la participation responsable et, en particulier, la capacité à s'organiser pour défendre ses intérêts.

La minoration des groupes ou des personnes en situation de vulnérabilité peut s'exercer par toutes formes de violences, d'intimidation ou de mauvais traitements[3] ou par des dispositifs d'exclusion *de facto* diffus et ne recourant que peu à la contrainte ou à la force. Et elle agit dans de nombreux domaines de vie comme la santé, l'habitation, l'emploi et l'éducation.

Vulnérabilité linguistique

Il importe, à ce point, de caractériser la nature de ce que pourrait être une vulnérabilité linguistique (ou dans la communication par le langage) de certains enfants. Celle-ci peut prendre des formes diverses. L'accès à l'Ecole n'est pas équitable si la langue première des apprenants n'y est pas enseignée comme matière et comme vecteur d'enseignement des autres disciplines, ce qui est le cas des enfants migrants nouvellement arrivés ou des enfants issus des minorités autochtones dans des espaces politiques où leur langue régionale n'est pas reconnue. Le déficit de reconnaissance est possible pour toutes les langues qui n'ont pas de statut officiel ou dominant, qu'elles soient régionales /minoritaires ou étrangères. Cette exclusion des langues de l'Autre peut prendre la forme de l'intolérance linguistique, fondée sur des représentation sociales négatives (qui abondent pour les langue autres que la sienne), du rejet, de l'interdiction (dans l'espace scolaire, dans la vie sociale) ou du déni d'existence. ces phénomènes d'ethnocentrisme, potentiellement apparentés au racisme ou qui en sont une manifestation sont bien répandus et en font ainsi une des attitudes essentielles à gérer au sein d'une éducation plurilingue et interculturelle.

Ces formes de discrimination, qui peuvent s'accompagner d'une certaine violence effective ou symbolique, par exemple dans le cas de la négociation des identités, ne concernent pas que les langues visiblement autres, celle des étrangers. Elles jouent aussi dans le cas de variétés des langues officielles/nationales. Deux concepts de sociolinguistique sont alors à évoquer, en celui d'insécurité linguistique et celui dit rapidement du *déficit linguistique* abusivement attribué à B. Bernstein et assimilé à l'opposition *code restreint/code élaboré.* Ceux-ci ont fait l'objet d'amples débats qu'il n'y a pas lieu de reprendre ici. Nous nous limiterons à rappeler quelques éléments d'analyse de ces concepts centraux.

Parmi les nombreuses définitions avancées de l'insécurité linguistique, nous retiendrons celle de M. Francard qui conçoit comme « *manifestation d'une quête non réussie de légitimité* [...résultant] *d'un conflit entre la langue légitime et une forme non légitime ou dépréciée de cette même langue* »[4]. Dans une enquête antérieure (menée en Wallonie du sud), il montrait que les sujets les plus insécures ne sont pas les dialectophones et les moins bons francophones) mais les plus scolarisés : « […] *leur scolarité leur a permis de prendre la mesure du fossé qui sépare la légitimité des usages linguistiques attestés dans leur communauté – et qu'ils pratiquent sans se l'avouer- et celle du « bon usage » véhiculé par l'institution scolaire. Par l'école, ils sont devenus porte-parole d'un ostracisme qui les frappe eux-mêmes* »[5]. Spécifiant une distinction ente insécurité statutaire et insécurité formelle proposée par L-J. Calvet, D. Coste[6] souligne, pour sa part, que l'insécurité linguistique

[3] H. Brown (2004) : *Violence contre les groupes vulnérables*, Editons du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

[4] M. Francard (éd.) (1993 et 1994) : *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques* Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain-la-Neuve, vol. 1 et vol. 2.

[5] M. Francard (1989) : Insécurité linguistique de diglossie, le cas de l'Ardenne belge, Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée 1989 p. 133-163

[6]Coste, D., Compétence bi/plurilingue et (in)sécurité linguistique, *Atti del Convegno Valle d'Aosta regione d'Europa : l'Educazione bi/plurilingue, ponte verso la cittadinanza europea*, 4 settembre 2001, Centro

comporte des implications identitaires et ne se limite pas à la capacité des locuteurs à utiliser une langue autre et à leur représentation de ces compétences. Ainsi « il y a apparition de l'insécurité à cause d'une infériorité ressentie, représentée, intériorisée, incorporée qui s'est mise en place »[7]. Cette insécurité, construite sur une auto-évaluation mais produite dans et par les interactions sociales peut finir par n'être plus perçue comme relative à des situations mais comme intrinsèque au locuteur. D'autant que l'adaptation aux normes sociales de la communication verbale devient complexe avec la multiplication des instance de socialisation (famille, école, groupes de pairs, médias...) qui peuvent se caractériser par des normes langagières non convergentes. Il est facile de comprendre comment ce sentiment d'insécurité est marginalisant en ce qu'il porte atteinte aux capacités de développement de chacun et au respect de soi.

Les remarques précédentes ont permis d'évoquer le rôle stratégique de l'institution scolaire dans l'exposition aux normes et dans l'intériorisation de l'incapacité de certains apprenants à se les approprier. Or cette relation aux normes linguistiques considérées comme appropriées se construit aussi dans les familles comme l'ont mis en évidence les travaux de B. Bernstein[8]. Ceux-ci ont mis en évidence des différences systématiques dans le comportement langagiers des enfants de familles aisées et de ceux de la classe ouvrière, caractérisés par des degrés différents de complexité du code linguistique (code élaboré/restreint) dans la communication sociale. Ce terme de *code* a sans doute beaucoup nui à la compréhension de B. Berstein dans la mesure où, fondé sur des données lexicales et morphosyntaxiques, il semble figer des capacités expressives non susceptibles d'évolution, accréditant ainsi une lecture de ces différences comme déficit/handicap transmis et acquis. Or ce n'est pas tant de ressources linguistiques non disponibles qu'il s'agit avec le code restreint, qui est approprié seulement dans certains contextes d'emploi, alors que le code élaboré est transversal à de plus nombreuses situations de communication. On devrait sans doute interpréter le code restreint non comme des ressources linguistiques absentes mais comme absence de mobilisation de moyens linguistiques qui deviennent dans certains cas hors de portée, parce que précisément peu ou non sollicités. Ce n'est pas tant le code linguistique qui caractérise des différences de complexité du langage dans les activités de communication que de l'expérience de la diversité des situations de communications (et de leurs règles/normes/conventions propre) et de la conscience de la variabilité de celles-ci, là où le code restreint peut sembler partout approprié. B. Bernstein ne dit pas autre chose : « les types de familles offrent des choix de rôles différents (1975 : 31) et « un système de rôles ouvert tend à encourager l'expression de significations nouvelles et l'exploration d'un domaine conceptuel complexe tandis qu'un système de rôles fermé décourage l'invention et limite le domaine conceptuel explore (1976 : 199).

Education plurilingue et interculturelle : répertoires discursifs ouverts/fermés

Dans les termes de cette *Plateforme*, on pourrait dire que les différences dans les prestations langagières des enfants (et des adultes) ont pour origine des différences dans les opportunités de gérer des situations de communications variées (= répertoire ouvert) : cette expérience, limitée par rapport à celles d'autres locuteurs, conduit à la constitution de répertoires de

---

Congressi, Saint-Vincent A cura di Viviana Duc, Ufficio Ispettivo Tecnico In collaborazione con la rivista, L'École Valdôtaine, (supplément au n. 54) http://www.scuole.vda.it/Ecole/Atti/05.htm.

[7] D. Coste, *ouv. cit.*

[8] B. Bernstein 1977 (trad. fr.)*: Langage et classes sociales*, Editions de Minuit, Paris.

discours (et de langues) limités à ceux qui ont cours dans les instances de socialisation proche (famille, voisinage, pairs). Une des finalités clairement affichée de EPI est

- de faire droit aux apprenants dans leur besoin d'élargir leur expérience de la communication verbale et de leur répertoire des langues /de genres de discours ;
- de les rendre conscient de la variabilité situationnelle/sociale de ces formes discursives, en passant d'une perspective fondée sur des normes absolues (*bien/mal parler*), fondatrice de la discrimination sociale rampante, à celle de appropriété sociale contextuelle et culturelle, variable d'une communauté de communication à une autre .

Ce droit à l'expérience de la diversité des genres discursifs, non assimilée à celle de la négation de la norme intrinsèque d'une langue, est particulièrement pertinent pour certains publics scolaires (en particulier les enfants et jeunes migrants et les élèves appartenant à des milieux défavorisés) dont on peut estimer qu'il maîtrisent des répertoires « restreints » en ce qu'ils ne les prépare pas à percevoir les spécificités et à utiliser de manière correcte (au regard des normes intrinsèques) et appropriée les formes discursives de langue de scolarisation.

Sans entrer dans ces discussions linguistiques, capitales au demeurant, on citera par exemple des analyses plus larges, comme celle R. Jariene et A. Razmantiene (2006) : *L'influence de l'origine socio-économique des élèves sur les résultats en termes de compétences de lecture et d'écriture* Cette enquête nationale portant sur l'évaluation des acquis scolaires a été lancée en Lituanie depuis 2002. Elle vise surtout à découvrir les principaux facteurs qui influent sur les résultats et les acquis des apprenants, en particulier en ce qui concerne la langue de scolarisation principale (le lituanien), en réception écrite et production écrite. On a retenu comme hypothèse l'influence du statut socio-économique de la famille des enfants, qui a été modélisé par des indicateurs comme : le nombre de livres disponibles à la maison, le nombre de ces livres appartenant en propre à l'élève, les ressources éducatives (encyclopédies, dictionnaires, ordinateurs, accès à Internet), le montant de l'argent de poche donné par les parents par semaine ; le fait de bénéficier du petit déjeuner gratuit à l'Ecole (prévu pour les enfants de familles pauvres et socialement défavorisées) ; la situation des parents au regard de l'emploi et leur niveau d'instruction... La conclusion générale est celle d'une assez forte corrélation entre le milieu socio-économique d'un élève et le niveau qu'il atteint en lecture et écriture : ceux qui viennent d'un milieu favorisé obtiennent de meilleures résultats.. L'analyse de régression linéaire des variables du modèle montre que le facteur socioéconomique peut expliquer environ 12 % des résultats obtenus en lecture et en écriture par un élève.

Ce souci pour les enfants défavorisés et vulnérables est central dans cette *Plateforme*. Par exemple, on peut lire dans *Ecrire* :

> Les avis divergent quant aux méthodes à employer pour renforcer au mieux les compétences d'un enfant en écriture. Les partisans d'une approche intuitive, fondée sur le développement naturel, affirment que la lecture facilite automatiquement l'appréhension de la forme et du genre dans l'écriture, dès lors que l'apprenant est encouragé à construire ses propres idées. D'autres arguent qu'une approche intuitive favorise les apprenants issus de milieux favorisés qui ont déjà une connaissance implicite des diverses formes textuelles.
> [...]
> Dans certains milieux, la socialisation de l'enfant passe sans effort par un usage scolaire du langage; dans des groupes vulnérables, les enfants ne peuvent comprendre et acquérir le large spectre des codes culturels associés à l'usage formel du langage que dans le contexte scolaire. Dans ce dernier cas de figure, les programmes centrés sur la participation et l'accès ne peuvent pas fonctionner s'ils n'incluent pas l'acquisition de la notion de langage au sens large et de ses multiples finalités.
> [...]

> Dans des groupes homogènes, l'enseignement de l'écriture se fonde souvent sur des connaissances implicites attendues dans le domaine des textes et des codes culturels. En revanche, pour enseigner l'écriture dans des genres variés à des groupes minoritaires, il faut en premier lieu transformer rapidement l'implicite en explicite. Dans certaines minorités, les traditions diffèrent parfois en matière de genres, de finalités et de styles d'écriture ; les apprenants issus de ces groupes devront se familiariser avec les conventions culturelles d'écriture appliquées à l'intérieur et à l'extérieur de l'Ecole.
>
> Pour leur apprendre à écrire, il faudra donc porter une attention spéciale à ces groupes, de même qu'à d'autres groupes vulnérables. Il convient toutefois de souligner que le fait d'être issu d'un milieu culturel différent ne constitue pas toujours un problème pour l'individu apprenant ou pour la classe. En effet, l'étude comparée de diverses traditions liées aux genres et de textes de différentes sociétés peut améliorer les compétences multilingues de l'élève appartenant à une minorité et du groupe majoritaire.

Toute entreprise de clarification des objectifs d'enseignement sous forme d'explicitation des résultats implicitement attendus qui sont centraux pour des évaluations équitables des acquis ne peut que contribuer à la démocratisation de l'Ecole, puisqu'elle ne pourrait plus être accusée d'évaluer des savoirs et des compétences qu'elle n'enseigne finalement pas et qui se transmettent socialement dans d'autres instances qu'elle. Plus que d'être d'indispensables points de référence pour des évaluations formatives crédibles, des descripteurs permettant d'organiser l'éducation plurilingue et interculturelle comme un parcours d'expériences discursives et langagières et comme la totalisation d'acquisitions réflexives de compétences adaptables devraient permettre de mieux prendre en charge les publics vulnérables et tous les autres apprenants.