

Langues dans l'Éducation
Langues pour l'Éducation



Division des Politiques linguistiques

DG IV / EDU / LANG (2009)3

L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet

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

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

Groupe de coordination ad-hoc pour la Plateforme:

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

L'équipe éditoriale du projet est constituée par

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

L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet

Ce texte vise essentiellement :

- à clarifier les notions de multilinguisme sociétal et de plurilinguisme individuel, à la suite d'autres textes du Conseil de l'Europe ;
- à caractériser l'éducation plurilingue et interculturelle ;
- à en montrer le caractère ordinaire
- et à en souligner la nécessité :
 - pour remettre en évidence la place cruciale de la compétence en langues dans la réussite scolaire et donc sociale ;
 - pour reconstituer l'unité de la compétence langagière, fragmentée en différentes matières scolaires ;
 - pour que, dans un monde multipolaire, la connaissance des langues ne soit pas réduite à l'efficacité, pourtant nécessaire, de la communication langagière ;
 - pour que l'apprentissage et l'utilisation des langues soient un lieu d'expérience de la diversité, un espace de communication humaine et contribuent ainsi, à leur manière, à la formation de la personne et du citoyen européen.

Sommaire

1. Le multilinguisme des sociétés et le plurilinguisme des individus : une situation ordinaire en Europe	4
1.1. Toute société est multilingue	4
1.2. Toute langue est plurielle	5
1.3. Toute Ecole est un espace ouvert à la pluralité des langues et des cultures	5
1.4. Toute éducation est plurilingue à divers degrés	6
1.5. Toute identité est plurielle	6
2. L'éducation plurilingue et interculturelle : définition	7
3. Les composantes d'une éducation plurilingue et interculturelle	9
3.1. La langue de scolarisation	10
3.2. Les langues étrangères	11
3.3. Les fonctions multiples des langues « autres » dans l'éducation plurilingue et interculturelle.....	12
3.4. Les matières autres que les langues	13

1. Le multilinguisme des sociétés et le plurilinguisme des individus : une situation ordinaire en Europe

Une réflexion sur le multilinguisme des sociétés et le plurilinguisme des locuteurs implique, comme première opération, une démystification. Car on considère trop facilement que ce sont là des situations très particulières, que l'éducation bi-/plurilingue est minoritaire et/ou élitiste, qu'elle caractérise un nombre réduit de systèmes éducatifs, que le locuteur plurilingue (voire polyglotte) est un individu doté de capacités non communes.

Les représentations de ces phénomènes doivent changer pour permettre de reconnaître le caractère ordinaire du multilinguisme des sociétés et du plurilinguisme individuel. Cela revient à prendre conscience et à accepter que la pluralité et la diversité linguistiques, loin de constituer l'exception, font ensemble partie de la réalité habituelle, de l'expérience quotidienne de chacun et qu'elles sont partout présentes. Une représentation adéquate du multilinguisme et du plurilinguisme comporte donc que soient reconnues, admises et intégrées les données et les considérations qui suivent.

1.1. Toute société est multilingue

Il existe un multilinguisme propre à chaque pays, constitué de langues « traditionnelles », faisant partie de son patrimoine culturel, telles que la ou les langue(s) nationale(s) et ses/leurs variétés, langues régionales ou dialectes, les langues de minorités. Ce multilinguisme endogène peut, dans certains contextes, faire l'objet d'un refoulement ou même être combattu au profit des langues nationales.

A côté de ce multilinguisme ordinaire et patrimonial, les sociétés actuelles s'ouvrent à une plus grande diversité linguistique du fait de la mobilité économique et professionnelle accrue : se créent ainsi de nouvelles formes de « multilinguisme exogène », destinées à se développer de plus en plus du fait de l'ouverture des frontières et de la mondialisation.

Celle-ci produit en particulier des mobilités professionnelles : certaines relèvent d'une proximité « continentale », voire transfrontalière et peuvent n'être que temporaires, alors que d'autres sont le produit de départs contraints depuis des pays et des cultures beaucoup plus éloignés. Les types de regroupements ou de communautés auxquels elles peuvent donner naissance, dans les pays d'accueil, varient grandement au gré de différents facteurs. Ces mobilités posent des questions plus ou moins complexes relativement à la prise en compte de cette nouvelle diversité linguistique et culturelle, aussi bien en vue de l'inclusion sociale que de la valorisation du capital culturel et linguistique dont les personnes migrantes sont porteuses.

Documents de référence

- *Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes.* Document d'orientation, 2008 Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques
- *Cadre curriculaire pour l'enseignement du romani*, Conseil de l'Europe, 2008, Division des Politiques linguistiques (disponible en [romani](#) et en [anglais](#))

Il importe de souligner que chaque société est multilingue à sa manière et qu'il est extrêmement rare, pour ne pas dire impossible, d'identifier des contextes multilingues tout à fait comparables. Cela signifie que la connaissance de l'histoire linguistique d'un contexte et de la situation sociolinguistique actuelle est un préalable indispensable à l'élaboration de toute politique linguistique éducative qui se veuille cohérente et réaliste.

Document de référence

BEACCO, J.-C. et BYRAM, M. (2007) : « Données et méthodes pour l'élaboration des politiques linguistiques », chapitres 3 et 4, Deuxième partie in *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg, pp. 45-69)

1.2. Toute langue est plurielle

Même la plus normée des langues, pensée en termes d'« unité » ou d'« homogénéité », s'avère n'être qu'un espace de pluralité se déclinant en variations multiples :

- *variations à travers le temps* dues à des changements sociétaux, économiques, des contacts de langues..., qui représentent aussi bien des processus d'adaptation à de nouveaux besoins concrets que des processus internes à la langue (simplification, diversification...);
- *variations dans l'espace* suivant les lieux géographiques où une même langue est utilisée (accents, intonations, lexique, tournures ...);
- *variations entre l'oral et l'écrit*, qui se caractérisent par des genres discursifs, par des syntaxes, par des lexiques, par des modes de production... pour partie communs et pour partie spécifiques;
- *variations par rapport au médium* qui est utilisé (en face à face vs au téléphone; un courriel vs une lettre; un article de journal vs un reportage télévisé vs un blog sur Internet...);
- *variations à travers les groupes sociaux*, la langue fonctionnant comme un des éléments principaux de la promotion sociale;
- *variations des discours spécialisés, des terminologies techniques, ...* qui peuvent aussi entrer dans les usages sociaux ordinaires;
- *variations dues aux jeux avec la langue, à l'humour et à l'ironie, à la créativité collective ou individuelle, au travail de la création littéraire* (littérature « classique » mais aussi littérature pour la jeunesse, romans policiers, bandes dessinées, messages publicitaires, chansons, *sketches*...), qui font partie du paysage écrit, audiovisuel et sonore de la vie quotidienne.

1.3. Toute Ecole est un espace ouvert à la pluralité des langues et des cultures

L'Ecole rassemble des locuteurs aux répertoires divers ayant en commun une même langue ou plusieurs variétés linguistiques que les acteurs sociaux, les apprenants en particulier, ont déjà développés avant leur entrée dans l'institution scolaire. C'est également un lieu où ces répertoires déjà diversifiés entrent en contact avec la (ou les) langue(s) de scolarisation. Le sens même de sa mission est de contribuer à l'inclusion et à la cohésion sociales à travers la maîtrise de cette/ces langues et en tenant compte des acquis.

L'Ecole peut être amenée - comme cela a souvent été le propre de systèmes éducatifs répondant à une idéologie nationaliste - à ne pas prendre en charge cette diversité des langues et des cultures et à se transformer *de facto* en espace de sélection et de ségrégation, pouvant aller jusqu'à stigmatiser certaines pratiques langagières (en langues minoritaires, en langues d'origine, en variétés non « orthodoxes » de la langue de scolarisation ...). Ces interdits institutionnels n'empêchent pas ces pratiques de trouver leurs espaces propres d'expression (souvent informels) et leurs fonctions (souvent identitaires). Mais l'Ecole peut tout aussi bien

tirer parti de la diversité des langues pour son projet éducatif et agir en tant qu'espace institutionnel privilégié pour l'accueil, la valorisation du multilinguisme sociétal et du plurilinguisme individuel déjà là, contribuant ainsi à l'inclusion sociale.

1.4. Toute éducation est plurilingue à divers degrés

Toute éducation est plurilingue à sa manière :

- en ce qu'elle accueille (ou devrait accueillir) la diversité linguistique constitutive de toute société qui se reflète dans la diversité des variétés de langues composant le répertoire personnel de chaque apprenant (cf. 1.3.) ;
- en ce qu'elle pourrait enseigner (en) une langue de scolarisation qui n'est pas la langue première des apprenants ou de certains d'entre eux (ceux issus des minorités, les enfants de la migration, les enfants non entendants ayant comme langue première la langue des signes...) ;
- en ce qu'elle expose tous les apprenants - même ceux dont la langue première est la langue de scolarisation - à des variétés de la langue officielle/nationale qui ne sont pas celles auxquelles ils sont généralement exposés dans leur milieu familial, bien que cette exposition soit très variable selon le niveau socioculturel de ce milieu d'origine ;
- en ce qu'elle élargit et enrichit le répertoire langagier et discursif initial des apprenants :
 - par l'apprentissage de l'écrit ;
 - par la prise de conscience de la pluralité constitutive de toute langue et de ses différentes zones de variations ;
 - par un enseignement de la langue de scolarisation (langue comme matière et langue pour enseigner et apprendre les autres matières) dont la maîtrise a un impact déterminant sur l'insertion à venir des apprenants dans la vie sociale et professionnelle et la promotion sociale ;
 - par l'apprentissage d'autres langues (majoritaires, minoritaires, étrangères, secondes, classiques ou autres) ; [voir le texte « *Langues étrangères – vivantes et classiques* »] ;
 - par l'apprentissage des autres disciplines qui, bien que parfois qualifiées de « non linguistiques », utilisent largement le langage, y compris le langage quotidien dans les interactions de la classe, tout en impliquant l'acquisition de terminologies spécialisées et de genres discursifs relevant des différents champs scientifiques, qui sont réalisés par des agencements rhétoriques ou sémiotiques singuliers.

[Consulter également le texte « *Langue des autres matières* »]

1.5. Toute identité est plurielle

L'École, comme lieu de socialisation (parmi d'autres) et comme contribuant au développement de l'individu, participe à la construction identitaire de celles et ceux qu'elle instruit et éduque. Mais dans les sociétés européennes contemporaines, en particulier, cette identité à construire ne saurait être une et figée. En effet, si la compétence plurilingue, comme capacité à gérer les ressources du répertoire plurilingue, est une même si elle est constituée de plusieurs composantes, on peut poser que toute identité individuelle est à la fois une et plurielle. Elle est une en ce que l'individu peut en gérer les différentes facettes et qu'il a le sentiment intime de cette unité – une identité personnelle ; elle est plurielle dans la mesure où tout acteur social participe de divers réseaux et de divers groupes sociaux, qu'il se reconnaît et est reconnu comme ayant des rôles multiples et de multiples appartenances – des identités sociales. Son répertoire plurilingue lui permet, en principe, d'interagir efficacement dans

chacun des réseaux ou des groupes sociaux auxquels il appartient tour à tour, tout en manifestant symboliquement ses identités sociales. Mais il représente aussi un moyen de circulation entre ces réseaux et ces groupes sociaux et il peut constituer la composante principale d'une identité individuelle hyperordonnée, caractérisée par une « manière d'être » aux autres, à leurs langues et à leurs cultures.

Documents de référence

- BEACCO, J.-C. (2005) : *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme "manière d'être" en Europe*, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Strasbourg.
- BYRAM, M. (2006) : *Langues et identités*, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Strasbourg.

2. L'éducation plurilingue et interculturelle : définition

S'il a été question jusqu'à ce point de multilinguisme sociétal et de plurilinguisme individuel, il importe maintenant de définir ce qui caractérise l'éducation plurilingue (voir le texte *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle*) et, dans les limites du possible, d'en proposer une conception opérationnelle. Mais, pour une meilleure appréhension de ce projet, il importe au préalable de lever certaines ambiguïtés.

Du point de vue sociétal, l'éducation plurilingue et interculturelle n'est pas une « révolution » : elle prend, avant tout, en compte l'existant, ce qui suppose de disposer de données concrètes relatives à l'environnement sociolinguistique et socioculturel et de ne pas négliger le rôle des représentations sociales, qui peuvent parfois aller à l'encontre de l'innovation. Elle peut aussi conduire à une meilleure adéquation des formations en langues en termes fonctionnels, par exemple au niveau personnel / individuel, en vue des activités professionnelles à venir. Mais ce sont là des bénéfices dérivés, même s'ils sont plus immédiats et plus visibles pour l'opinion publique et les médias que la formation des personnes.

L'éducation plurilingue et interculturelle n'est pas non plus pensée pour une élite privilégiée, celle qui s'est toujours distinguée par une certaine forme de maîtrise des langues étrangères, par exemple. Elle est foncièrement inclusive et elle peut être mise en place dans tous les secteurs éducatifs, y compris dans les formations professionnelles trop souvent cantonnées à des objectifs pratiques. Enfin, d'un point de vue didactique et méthodologique, l'éducation plurilingue et interculturelle n'est pas à considérer comme une nouvelle méthodologie pour l'enseignement des langues : elle représente plutôt un changement de perspective, caractérisée par le fait qu'elle n'implique pas seulement les langues étrangères mais que les langues de l'environnement proche, les langues des répertoires des apprenants, la/les langue(s) de scolarisation et toutes les autres matières y concourent.

En fait l'éducation plurilingue et interculturelle se caractérise d'abord par ses finalités qui concernent, avant tout, les droits fondamentaux de chaque apprenant et qui se fondent sur des valeurs destinées à assurer sa formation en tant qu'individu et que citoyen. Ces valeurs sont constituées par les principes directeurs des actions du Conseil de l'Europe : la cohésion et la solidarité sociales, la démocratie participative, la compréhension réciproque ainsi que le respect et la valorisation de la diversité linguistique et culturelle.

Document de référence

Pour des approfondissements sur la dimension « droits » de l'éducation plurilingue et interculturelle in COSTE, D. (dir) 2009 : *L'éducation plurilingue et interculturelle comme droit*

L'éducation plurilingue et interculturelle, orientée par de telles valeurs, est à mettre en œuvre par leur pleine intégration dans la philosophie qui oriente le projet que l'École se donne, dans la posture éthique de chaque enseignant et, de façon opérationnelle, dans les approches et les méthodologies adoptées. Elle passe par la mise en place d'activités et d'expériences significatives pour les apprenants qui leur donnent des moyens pour construire leur identité personnelle.

Elle est à concevoir comme une éducation langagière globale, transversale à toutes les langues de l'école et à tous les domaines disciplinaires, qui fonde une identité ouverte à la pluralité et à la diversité linguistiques et culturelles, en ce que les langues sont l'expression de cultures différentes et de différences au sein d'une même culture. A cette éducation langagière contribuent toutes les disciplines, par les contenus qu'elles véhiculent et la manière dont elles sont enseignées. Cette éducation langagière globale vise au développement de la compétence plurilingue et interculturelle, dont les composantes sont ainsi définies dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Beacco et Byram, 2007) :

- *compétence plurilingue* : capacité d'acquérir successivement et d'utiliser diverses compétences en plusieurs langues, à des degrés de maîtrise divers et pour des fonctions différentes. La finalité-clé de l'éducation plurilingue est de développer cette compétence (p. 128)
- *compétence interculturelle* : ensemble de savoirs, savoirs faire et savoirs être et d'attitudes permettant à des degrés divers, de reconnaître, de comprendre, d'interpréter ou d'accepter d'autres modes de vie et de pensée que ceux de sa culture d'origine. Elle est le fondement d'une compréhension entre les humains qui ne se réduit pas au langage (p. 126).

Une telle compétence n'est pas homogène quant à la maîtrise globale des langues du répertoire, quant aux activités langagières, quant à l'équilibre entre compétences en langues et compétences dans le domaine culturel... Elle est diversifiée, malléable et évolutive tout au long de la vie, liée qu'elle est aux expériences et aux parcours personnels de chaque individu.

Cette conception des enseignements des langues et des autres matières ne vise pas uniquement des finalités fonctionnelles et instrumentales, dans une vision des langues comme des atouts pour l'emploi ou la compétitivité économique (*bénéfice économique*). Elle ne vise pas non plus, de façon exclusive l'acquisition diversifiée et multiperspective de connaissances relevant d'autres disciplines enseignées au moyen de plusieurs langues, dans la perspective de la société de la connaissance (*bénéfice cognitif*). Elle entend constituer une formation complète de l'individu se fondant sur les valeurs que les langues peuvent communiquer (*bénéfice éducatif et formatif*) et contribuer à l'extension des possibilités et des moyens d'expression personnelle et émotionnelle (*bénéfice expressif*). Elle implique de susciter une réflexion sur la langue, dans toutes ses dimensions (système, communication, discours, apprentissage ...) à travers la pluralité et la diversité des langues présentes et apprises à l'école (*bénéfice cognitif d'ordre « méta »* : *métalinguistique, métacommunicatif, métadiscursif, métacognitif*). Elle se propose enfin de permettre une expérience et une connaissance des productions littéraires et plus généralement culturelles de quelques-unes des langues enseignées à l'école (et aussi éventuellement de celles qui y sont présentes sans être enseignées), en s'appuyant, par

exemple, sur des démarches contrastives dans une perspective interculturelle (*bénéfice culturel et interculturel*).

Cette forme d'éducation correspond à un projet éducatif global qui devrait se réaliser sous différentes formes, puisqu'il n'existe pas de formule unique. Les méthodologies d'enseignement disponibles offrent en effet des possibilités diversifiées, plus ou moins « coûteuses », plus ou moins étendues, pouvant s'adapter à chaque contexte en prenant en considération les caractéristiques de l'environnement sociolinguistique et socioculturel et les besoins avérés de ce contexte. Elle ne peut vraisemblablement être réalisée que de manière progressive dans les cursus scolaires ou dans les curriculums, ce qui implique de veiller à la continuité entre les cycles scolaires. Et elle doit être évolutive dans le temps de façon à assurer son adaptation continue aux besoins changeants de la société.

En somme, la notion d'**éducation plurilingue et interculturelle** tend à caractériser cette conception de l'éducation comme orientée par des valeurs, telles que prônées par le Conseil de l'Europe et comme une éducation langagière globale, transversale à toutes les langues présentes dans l'école et à tous les domaines disciplinaires.

Elle vise le développement de la compétence plurilingue et interculturelle ainsi que l'élargissement du répertoire langagier et discursif de l'apprenant. Elle se veut, en même temps, une préparation à l'apprentissage tout au long de la vie.

Elle est à considérer comme un processus à l'œuvre dans le cursus scolaire et dans la construction du curriculum, de nature à contribuer à l'évolution des systèmes éducatifs.

3. Les composantes d'une éducation plurilingue et interculturelle

Les composantes de l'éducation plurilingue et interculturelle sont diverses et le statut de chacune varie dans la société, par ses modalités d'acquisition, par le niveau d'exigence attendu quant à la maîtrise des compétences visées ainsi que par la place que chacune occupe dans l'Ecole.

Dans le schéma ci-dessous, on désigne sous

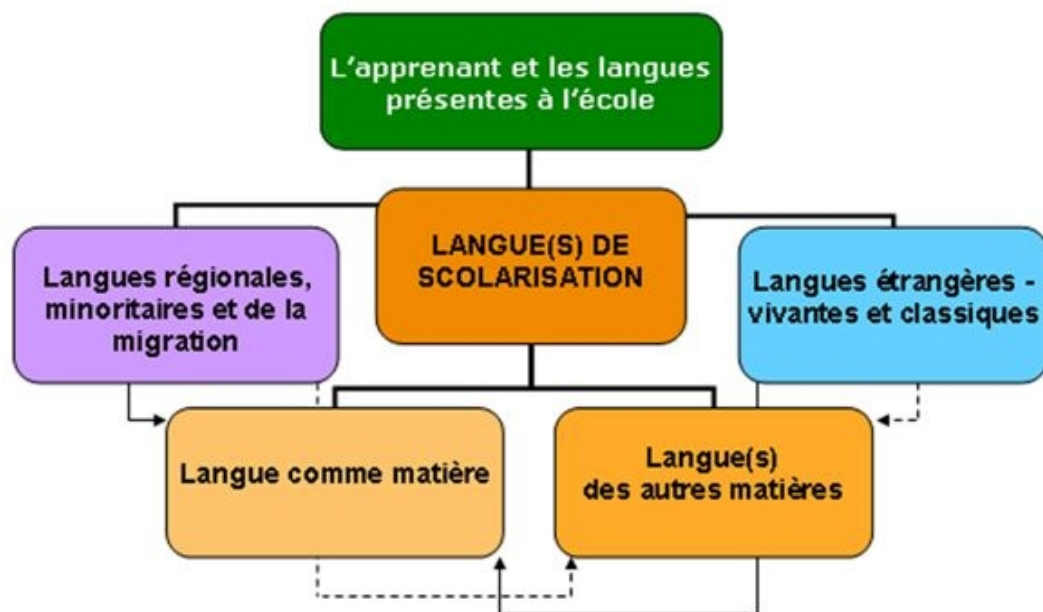
- « l'apprenant et les langues présentes dans l'école » : toutes les variétés linguistiques, qu'elles soient reconnues en quelque manière dans le curriculum ou qu'elles soient simplement partie du répertoire langagier des élèves, qui peuvent y être utilisées (par exemple dans la cour de récréation). On pose que toutes sont des langues de l'éducation en ce que toutes contribuent ou sont susceptibles de contribuer, que les élèves les possèdent ou les apprennent ou y soient simplement exposés, à leur expérience scolaire de la pluralité linguistique et à la construction de leurs connaissances et expériences d'apprentissage
- « langue(s) de scolarisation » : la langue (ou - plus rarement - les langues), notamment nationale qui opère comme véhicule ordinaire, partagé et réputé commun, du fonctionnement de l'Ecole ; elle y figure comme matière enseignée en tant que telle et comme médium d'enseignement d'autres matières
- « langues régionales, minoritaires et de la migration » : les variétés reconnues dans l'Ecole, soit comme objet d'enseignement, soit comme *medium* d'enseignement d'autres matières et qui relèvent de langues régionales ou de langues de minorités ou des langues familiales d'enfants issus de la migration¹; ces langues et variétés

¹ Dans ces cas, les situations sont extrêmement diverses : par exemple, la langue régionale peut être matière

peuvent aussi être reconnues dans l'Ecole (prises en compte, « visibles ») sans y être enseignées

- « langues étrangères - vivantes et classiques : les langues autres figurant comme matières scolaires du programme et pouvant, quant aux langues vivantes, aussi entrer dans des formes d'enseignement bilingue (contribuant à l'enseignement d'autres matières)².

LANGUES DANS L'EDUCATION / LANGUES POUR L'EDUCATION



3.1. La langue de scolarisation

La langue de scolarisation, qui est le plus souvent la (une des) langue(s) officielle(s) ou nationale(s), se situe bien entendu au cœur même de l'éducation plurilingue et interculturelle. Elle est capitale car elle est à considérer comme la langue pivot de toute éducation langagière : c'est à partir d'elle, de la façon dont elle est enseignée, et autour d'elle que devrait se construire l'éducation plurilingue et interculturelle. C'est en effet le premier enseignement linguistique - formel et institutionnel - qui façonne et conditionne fortement les représentations de ce que sont une langue et son enseignement / apprentissage. Et les approches descriptives mettant en relief la variabilité interne de chaque langue paraissent en principe plus adaptées à cette fonction fondatrice de la langue de scolarisation (cf. 1.3.).

enseignée ou objet reconnu de réflexion et de comparaison dans l'enseignement d'une autre langue ou vecteur principal de l'enseignement (dans des écoles d'immersion totale ou partielle). Dans plusieurs contextes nationaux européens les langues régionales ou de minorités bénéficient d'un statut officiel qui en fait, de droit, des langues de la scolarisation.

² Les situations là aussi sont diverses : la langue "étrangère" peut être la langue première de certains des enfants scolarisés.

Cet accent mis sur la langue de scolarisation et sur sa prééminence devrait relativiser les craintes que l'éducation plurilingue et interculturelle ne finisse par constituer un danger pour la construction identitaire des apprenants ayant la langue nationale comme langue première ou encore, à un autre niveau, pour la cohésion et l'unité dans un Etat. Bien au contraire ce type d'éducation est conçu pour aider les apprenants à assumer pleinement la prise de conscience de leurs caractéristiques propres, qu'elle induit au moyen d'approches de type contrastif / comparatif avec d'autres identités et cultures. C'est, en effet, en passant par la connaissance de l'autre et de son altérité (sorte de « pédagogie du détour ») que l'on prend pleinement conscience des différentes dimensions de sa propre identité personnelle et sociale.

Toutefois, la langue de scolarisation est impliquée de façon variable dans l'éducation plurilingue et interculturelle. Pour certains contextes où l'unité nationale s'est constituée de façon relativement récente, l'accent est mis sur le rôle premier de la langue de l'Etat en tant qu'élément de la construction identitaire sociale et que moyen pour l'unité nationale. Dans de tels cas, il est sans doute plus facile d'entrer dans l'éducation plurilingue et interculturelle à partir de l'enseignement des langues étrangères, où les investissements symboliques peuvent être moindres par rapport à celui de la langue nationale. Les enseignants de langues étrangères peuvent œuvrer dans le sens de l'ouverture de tous les enseignements linguistiques et disciplinaires de l'Ecole à l'éducation plurilingue et interculturelle. Il n'en reste pas moins que la prise en compte de la variabilité de la/des langue(s) de scolarisation peut représenter une toute première mesure de sensibilisation à la pluralité interne de toute langue et un point de départ vers l'éducation plurilingue et interculturelle.

3.2. Les langues étrangères

L'éducation plurilingue et interculturelle comprend les langues étrangères pour lesquelles est envisageable un apprentissage plus ou moins important, étant donné les possibilités offertes par le contexte d'enseignement formel offert par l'Ecole. Cela devrait permettre d'éviter les écueils constitués d'attentes irréalistes comme, par exemple, l'acquisition par l'apprenant de compétences de « locuteur natif » impossibles à s'approprier uniquement en milieu scolaire.

La conception de l'éducation plurilingue et interculturelle ici présentée ne vise pas la formation de polyglottes. Et elle ne court pas le danger de former des « semi-plurilingues » ne possédant que des bribes approximatives dans plusieurs langues, car elle est organisée, en fonction du *Cadre européen de référence pour les langues*, en niveaux de maîtrise des compétences, dont chacun a sa légitimité et son efficacité. En ce sens, elle ne représente pas des « risques » particuliers pour les apprenants ni n'est utilisée comme un instrument de sélection. Il est bien évident que les bénéfices de l'éducation plurilingue et interculturelle, tels qu'ils viennent d'être décrits, ne se réalisent pas de façon automatique et ne peuvent être atteints que si certaines conditions sont assurées.

Le cas de l'anglais

Suivant les principes et les orientations du Conseil de l'Europe qui informent la conception ici adoptée, toutes les langues se valent : en même temps qu'elles ont la même valeur, elles représentent des valeurs et elles véhiculent des valeurs. Mais cela n'apparaît pas aussi fondé pour l'opinion publique, les décideurs, les parents d'élèves, les élèves eux-mêmes. Il est réaliste de prendre acte de la position actuellement prééminente de l'anglais pour mieux étudier des options et des approches qui permettraient à d'autres langues de trouver leur place dans les systèmes éducatifs.

En effet, la place privilégiée de l'anglais à l'Ecole se manifeste au fait que :

- dans un grand nombre des Etats membres autres qu'officiellement anglophones, si ce n'est dans leur majorité, c'est la première langue étrangère précocement étudiée, en réponse à un désir des parents dérivant de représentations (d'utilité, de distinction, ...) fortement ancrées dans la société ;
- l'anglais est de plus en plus généralement considéré et traité par l'Ecole comme une sorte de « savoir » de base incontournable (ce qui pérennise son statut), au même titre que, par exemple, les nouvelles technologies ;
- l'anglais peut finalement être considéré par l'Ecole comme largement suffisant à lui seul, comme « *lingua franca* » commune, permettant d'apporter au moindre coût une réponse aux problèmes liés à l'organisation des enseignements scolaires de langue étrangère.

Il importe, par contre, de faire prendre conscience - à différents niveaux de responsabilité (décideurs, parents, opinion publique, médias ...) - que, si l'anglais doit trouver sa place dans un *curriculum* des langues, sa connaissance collective n'est pas en mesure de satisfaire les besoins nationaux en langues et qu'elle ne saurait mettre en œuvre que de manière assez limitée les finalités formatives de l'éducation plurilingue et interculturelle.

Documents de référence : Quatre études relatives au *Guide* :

- BREIDBACH, S. (2003) : *Le plurilinguisme, la citoyenneté démocratique en Europe et le rôle de l'anglais*, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Strasbourg.
- NEUNER, G. (2002) : *Les politiques à adopter à l'égard de l'anglais*, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Strasbourg.
- SEIDHOFLER, B. (2003) : *Autour du concept d'anglais international : de l'« anglais authentique » à l'« anglais réaliste »*, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Strasbourg.
- TRUCHOT, C. (2002) : *L'anglais en Europe : repères*, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Strasbourg.

3.3. Les fonctions multiples des langues « autres » dans l'éducation plurilingue et interculturelle

D'autres langues non présentes de façon significative et de manière continue/traditionnelle sur le territoire entrent dans l'Ecole : elles peuvent y être présentes – apportées par les élèves locuteurs d'autres langues - et y être enseignées de façon officielle ou de façon optionnelle ou y vivre de façon plus ou moins officieuse ou clandestine. Toutes ont vocation à entrer dans l'éducation plurilingue et interculturelle, d'une façon ou d'une autre, selon les contextes, selon les statuts de ces langues, selon les moyens disponibles...

On considèrera que

- toutes les langues ont une valeur indépendamment de leur statut dans une société donnée (langues officielles, régionales, minoritaires, de la migration, ...) et de leurs statuts didactiques (langue 1, langue 2, langues « étrangères » d'origine, langues étrangères vivantes, langues classiques)
- les diverses langues qui font partie du répertoire personnel des apprenants, mais qui n'entrent pas parmi les langues enseignées comme matières du programme, revêtent une importance éducative toute particulière : ce sont des langues que l'Ecole, à travers des

approches plurielles et partielles, peut valoriser, en confortant l'identité des apprenants et en leur donnant d'équales opportunités de réussite scolaire

- les langues de la migration pourraient être en outre valorisées en tant que ressources langagières disponibles pour la société, dans un espace économique de plus en plus globalisé demandant des locuteurs compétents dans une grande diversité de langues, surtout celles des clients potentiels.

3.4. Les matières autres que les langues

L'éducation plurilingue et interculturelle comprend une composante importante : les autres matières scolaires, qu'elles soient enseignées uniquement dans la langue principale de scolarisation ou également par le moyen d'autres langues (régionales, minoritaires, étrangères, ...). Ces autres matières (mathématiques, histoire, géographie, biologie...) sont, en effet, « portées » par la langue, quelle qu'elle soit, et elles sont « porteuses » de langue : de la langue dite « naturelle », dans les moyens sémiotiques autres que langagiers utilisés en relation avec du langage (schémas, graphiques, cartes...), dans son lexique, dans ses formes de discours (discours scientifique, discours de didactique de diffusion/vulgarisation) qui représentent les concepts et les connaissances spécifiques à chacune. En ce sens, elles contribuent fortement à l'élargissement des répertoires langagiers des apprenants (même si elles ne sont enseignées que dans une langue de l'Ecole) ainsi qu'à l'enrichissement de leur expérience du monde et de leurs contacts avec d'autres cultures (les cultures scientifiques mais aussi les cultures étrangères). Elles sont donc un élément fondamental de l'éducation plurilingue et interculturelle.

Documents de référence

- BYRAM, M. (2006) : *Langues et identités*, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Strasbourg.
- VOLLMER, H.J. (2006) : *Langues d'enseignement des disciplines scolaires*, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Strasbourg.
- COSTE (éd.) CAVALLI, M., CRIŞAN, A et VEN, P.-H., van de (2007) : *Un Document de référence pour les langues de l'éducation ?*, Division des politiques linguistiques, Strasbourg.

Note complémentaire

La mise en œuvre d'une éducation plurilingue et interculturelle comporte des implications en termes de curriculum. Elle peut prendre des formes différentes selon les contextes, si l'on considère la seule langue de scolarisation, le rôle de la première langue étrangère enseignée ou encore la place possible des langues présentes dans l'école sans y être enseignées. Elle dépend aussi de conditions variables de faisabilité et d'implémentation, au niveau de l'institution centrale et/ou locale, pour l'établissement même, dans la classe et quant aux relations entre l'école et son environnement. Elle a aussi, très clairement, des incidences sur la formation des enseignants. Ces différents aspects seront abordés dans d'autres documents de la plateforme.