

Intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration

DOCUMENT D'ORIENTATION

élaboré par

David Little

en consultation avec

James Anderson

Jean-Claude Beacco

Marie-Madeleine Bertucci

Véronique Castellotti

Daniel Coste

Jim Cummins

Ingrid Gogolin

Christine Hélot

Barbara Lazenby Simpson

Drorit Lengyel

Joanna McPake

Claudio Nodari

Vicky Obied

Amy Thompson

Eike Thürmann

Piet Van Avermaet

Machteld Verhelst

Helmut Vollmer

Document élaboré pour le Forum politique « *Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles* »

Genève, Suisse, 2-4 novembre 2010

Division des Politiques linguistiques

Direction de l'Éducation et des Langues, DG IV
Conseil de l'Europe, Strasbourg

www.coe.int/lang/fr

Liste des études et des ressources accompagnant ce document d'orientation :

1. Le diagnostic des compétences en langues dans des contextes multilingues : un processus continu favorisant l'enseignement et l'apprentissage individualisés – *Drorit Lengyel*
2. Langues de scolarisation et apprenants vulnérables - *Eike Thürmann, Helmut Vollmer et Irene Pieper*
3. Elèves migrants et maîtrise formelle de la langue de scolarisation : variations et représentations – *Marie-Madeleine Bertucci*
4. Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues pour une meilleure intégration scolaire – *Véronique Castellotti et Danièle Moore*
5. Formation professionnelle du personnel travaillant dans les écoles multilingues – *Jim Anderson, Christine Hélot, Joanna McPake et Vicky Obied*
6. Coopération, gestion et travail en réseau : comment promouvoir l'intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration - *Christiane Bainski, Tanja Kaseric, Ute Michel, Joanna McPake et Amy Thompson*

© Conseil de l'Europe, septembre 2010

Les vues exprimées dans la présente publication 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 de tout ou d'une partie du document doivent être adressées au Directeur de l'Éducation et des Langues du Conseil de l'Europe (Division des Politiques linguistiques), F-67075 Strasbourg Cedex ou desc-lang@coe.int.

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

Table des matières

Introduction	5
1. La politique du Conseil de l'Europe relative aux enfants et adolescents issus de l'immigration	7
1.1 Approche politique générale	7
1.2 Le Livre blanc sur le dialogue interculturel et la Commission européenne contre le Racisme et l'Intolérance (ECRI)	8
1.3 Education plurilingue et interculturelle	9
2. Œuvrer en faveur de l'intégration et l'éducation linguistiques des enfants et adolescents issus de l'immigration	13
2.1 Précisions terminologiques	13
2.2 Reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle	13
2.3 Reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle dans le domaine politique, social et culturel	16
2.4 Gestion de la diversité linguistique dans les écoles	18
2.4.1 <i>Langues des migrants</i>	18
2.4.2 <i>Développement des compétences des migrants dans la langue de scolarisation</i>	22
3. Deux outils mis au point par le Conseil de l'Europe	25
3.1 Le Cadre européen commun de référence pour les langues	26
3.2 Le Portfolio européen des langues	27
3.3 Exemple 1 – Enseignement de l'anglais en tant que langue seconde dans des écoles primaires en Irlande	29
3.4 Exemple 2 – Soutien à l'éducation au romani	31
3.5 Autres cadres	34
4. Quelques études et ressources qui soutiennent l'intégration des enfants et adolescents issus de l'immigration dans l'optique de l'éducation plurilingue et interculturelle	35
4.1 Etudes et ressources	35
4.2 Profils de la Politique linguistique éducative	38

Introduction

L'objectif premier du Conseil de l'Europe est de créer un espace démocratique et juridique commun à travers le continent, un espace qui soit fondé sur le respect des valeurs fondamentales de l'Organisation : les droits de l'homme, la démocratie et l'Etat de droit. Ses actions sont toutes déterminées par ces valeurs et par le souci constant d'assurer l'inclusion sociale, la cohésion sociale et le respect de la diversité.

En mai 2005 s'est déroulé à Varsovie le Troisième Sommet des Chefs d'Etat et de gouvernement des Etats membres du Conseil de l'Europe, qui étaient alors au nombre de quarante-six. Dans la Déclaration finale de l'événement, les dirigeants européens se sont engagés à veiller à ce que la diversité culturelle devienne une source d'enrichissement mutuel, à protéger les droits des minorités nationales et à garantir la libre circulation des individus, comme en atteste notamment le paragraphe suivant :

« Nous sommes déterminés à édifier des sociétés solidaires en garantissant un accès équitable aux droits sociaux, en luttant contre l'exclusion et en protégeant les groupes sociaux vulnérables. [...] Nous sommes résolus à renforcer la cohésion de nos sociétés dans ses dimensions sociale, éducative, culturelle et de santé ».

Du point de vue de l'inclusion et de la cohésion sociales, l'intégration et l'éducation des enfants et adolescents issus de l'immigration font partie des défis les plus urgents qui se posent aux Etats membres du Conseil de l'Europe – des défis qui peuvent prendre plusieurs formes. Ainsi, la plupart des enfants et adolescents issus de l'immigration qui arrivent dans le pays hôte alors qu'ils sont déjà en âge scolaire ont probablement un niveau de débutant dans la langue de scolarisation, tandis que ceux qui sont nés dans le pays en question ou qui y sont arrivés avant de commencer à aller à l'école parlent peut-être couramment cette langue mais ont des difficultés à acquérir des compétences académiques dans celle-ci – compétences qui conditionnent la réussite scolaire. Les Etats membres sont également confrontés aux défis d'entretenir et de développer les compétences de ces enfants et adolescents dans leur première langue, notamment en ce qui concerne la littératie.

Dans le cadre du projet « Langues dans l'éducation/Langues pour l'éducation »¹ mené par la Division des Politiques linguistiques, ces défis sont considérés comme transversaux. Aussi, pour tenter de les relever de façon pertinente, il convient de prendre en compte l'ensemble des curriculums et des variétés de compétences linguistiques et communicationnelles qui sont attendues des apprenants dans ces curriculums. Le présent document vise à apporter une contribution au projet et à ses instruments du point de vue des besoins des enfants et adolescents issus de l'immigration. Ainsi, le chapitre 1 résume la politique générale du Conseil de l'Europe relative à l'intégration linguistique des migrants ; il présente les principaux arguments du « Livre blanc sur le dialogue interculturel, Vivre ensemble dans l'égalité (2008) »² et introduit le concept d'éducation plurilingue et interculturelle, sur lequel repose le projet « Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation ». Une fois ce cadre multidimensionnel posé, le chapitre 2 expose les défis relatifs aux politiques et à leur mise en œuvre auxquels se heurtent les Etats membres. Ensuite, le chapitre 3 explique comment le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) et le *Portfolio européen des langues* (PEL) ont été adaptés pour soutenir l'apprentissage des enfants et adolescents issus de l'immigration qui sont débutants dans la langue de scolarisation, ainsi

¹ Voir www.coe.int/lang/fr → Plateforme de ressources et références pour une éducation plurilingue et interculturelle

² Disponible en ligne à l'adresse suivante www.coe.int/dialogue

que pour l'élaboration de curriculums et de matériels d'apprentissage pour le romani. Il souligne également l'existence d'autres cadres pour les curriculums et l'évaluation spécifiques pour ce domaine. Enfin, le chapitre 4 décrit brièvement les différentes dimensions de l'intégration éducative et linguistique qui font l'objet d'autres études et ressources complémentaires au présent document.

1. La politique du Conseil de l'Europe relative aux enfants et adolescents issus de l'immigration

1.1 Approche politique générale

L'engagement du Conseil de l'Europe envers les droits de l'homme, la démocratie et l'Etat de droit implique un engagement envers l'inclusion et la cohésion sociales. Celles-ci passent obligatoirement par la participation et l'accès, qui, eux-mêmes, nécessitent une communication efficace. D'où l'accent mis par l'Organisation sur la responsabilité des Etats membres à proposer aux migrants une éducation aux langues pertinente. A cet égard, l'article 19 de la Charte sociale européenne (révisée en 1996) prévoit l'engagement des signataires de l'instrument :

- 11 *« à favoriser et à faciliter l'enseignement de la langue nationale de l'Etat d'accueil ou, s'il y en a plusieurs, de l'une d'entre elles aux travailleurs migrants et aux membres de leurs familles ;*
- 12 *à favoriser et à faciliter, dans la mesure du possible, l'enseignement de la langue maternelle du travailleur migrant à ses enfants ».*

Le Rapport explicatif de la Charte sociale précise que ces deux paragraphes ont été ajoutés en 1996 parce qu'ils ont été considérés importants *« pour la protection de la santé et la sécurité au travail des travailleurs migrants et pour garantir leurs autres droits relatifs au travail, ainsi que pour faciliter leur intégration et celle de leurs familles »* (§ 11) et en raison de *« l'importance pour les enfants des travailleurs migrants de conserver leur patrimoine culturel et linguistique, notamment afin de leur donner la possibilité de se réintégrer dans le cas où le travailleur migrant retourne dans son pays »* (§ 12).

Cette approche générale des droits de l'homme a été réaffirmée dans de nombreuses recommandations et résolutions élaborées par le Comité des Ministres et l'Assemblée parlementaire,³ notamment dans la Recommandation 1740 (2006) de l'Assemblée parlementaire relative à la place de la langue maternelle dans l'enseignement scolaire, qui est formulée comme suit :

4. *« Il serait souhaitable de favoriser, dans la mesure du possible, l'apprentissage par les jeunes Européens de leur langue maternelle (ou langue principale), quand celle-ci n'est pas une langue officielle de l'Etat dont ils sont ressortissants.*
5. *Parallèlement, tout jeune Européen a le devoir d'apprendre une langue officielle de l'Etat dont il est citoyen ».*

Ces responsabilités sont clairement définies dans la Charte européenne pour les langues régionales ou minoritaires (1992 ; article 8.1) et la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales (1995 ; article 14.2), qui établissent toutes deux que l'enseignement des langues régionales ou minoritaires doit se dérouler sans préjudice de l'enseignement de la/des langue(s) officielles de l'Etat. La Recommandation CM/Rec(2008)4 du Comité des Ministres porte spécifiquement sur les difficultés (sociales et professionnelles, entre autres) rencontrées par les enfants et adolescents issus de l'immigration qui ne possèdent pas suffisamment de compétences dans la/l'une des langue(s) de la société hôte. Pour y remédier, le Comité des Ministres recommande aux gouvernements des Etats membres

³ Les [extraits pertinents](http://www.coe.int/lang/fr) des Conventions et Recommandations/Résolutions du Conseil de l'Europe à cet égard sont regroupés en ligne à l'adresse suivante : www.coe.int/lang/fr → Ressources → Recommandation et Résolutions

... « d'intégrer dans leurs politiques et leurs pratiques des dispositions visant à améliorer l'intégration des enfants primo-arrivants dans le système scolaire, à donner à ces enfants les compétences linguistiques requises au niveau préscolaire, à préparer les enfants des migrants ou issus de l'immigration arrivant en fin de scolarité à réussir la transition de l'école au marché du travail et à surmonter les difficultés auxquelles sont confrontés les enfants qui vivent dans des zones de ségrégation ou des quartiers défavorisés ».

1.2 Le Livre blanc sur le dialogue interculturel et la Commission européenne contre le Racisme et l'Intolérance (ECRI)

La politique du Conseil de l'Europe sur l'intégration et l'éducation linguistiques des enfants et adolescents issus de l'immigration reflète le point de vue de l'Organisation sur cette question, à savoir que l'intégration est un processus à double sens. C'est cette même approche qui sous-tend le Livre blanc sur le dialogue interculturel (2008), dans lequel la cohésion sociale est définie comme « la capacité d'une société à garantir le bien-être de tous ses membres, en réduisant les disparités au minimum et en évitant les polarisations », et l'intégration comme « un processus à double sens et [comme] l'aptitude des individus à vivre ensemble, dans le plein respect de la dignité individuelle, du bien commun, du pluralisme et de la diversité, de la non-violence et de la solidarité, ainsi que leur capacité à participer à la vie sociale, culturelle, économique et politique ». ⁴ Ce document reconnaît la nécessité de prendre « des mesures proactives, structurées et largement partagées visant à gérer la diversité culturelle » ⁵ et établit que le dialogue interculturel est « un instrument essentiel à cet égard ». ⁶

Dans le Livre blanc, le dialogue interculturel est défini comme « un processus d'échange de vues ouvert et respectueux entre des personnes et des groupes de différentes origines et traditions ethniques, culturelles, religieuses et linguistiques, dans un esprit de compréhension et de respect mutuels ». ⁷ Il est perçu, entre autres, comme un moyen de « permettre aux personnes de se développer et de se transformer » ⁸ ; du point de vue de l'individu, il est considéré comme « important pour gérer la pluri-appartenance culturelle dans un environnement multiculturel et [comme] un outil qui permet de trouver constamment un nouvel équilibre identitaire, qui répond aux nouvelles ouvertures ou expériences et ajoute à l'identité de nouvelles dimensions sans perdre ses propres racines ». ⁹

Ce Livre blanc a des implications transversales dans le domaine de l'éducation, notamment en ce qui concerne l'introduction d'une dimension interculturelle dans l'ensemble du curriculum, et, plus spécifiquement, dans « l'histoire, l'enseignement des langues et l'enseignement des faits religieux et relatifs aux convictions ». ¹⁰ Il constitue un cadre politique général pour l'élaboration d'approches de l'éducation aux langues qui promeuvent une attitude positive envers la diversité des langues et favorisent le développement des répertoires linguistiques des apprenants, ainsi que le renforcement de leur capacité à interagir avec des individus parlant d'autres langues et issus d'autres cultures. Dans son rapport annuel 2008, la Commission européenne contre le racisme et l'intolérance (ECRI)

⁴ Livre blanc sur le dialogue interculturel, « Vivre ensemble dans l'égalité », 1.4, p.10.

⁵ Ibid., 2.1, p.12.

⁶ Ibid., 2.1, p.12.

⁷ Ibid., 3.1, p.16.

⁸ Ibid., 3.1, p.16.

⁹ Ibid., 3.2, p.17.

¹⁰ Ibid., 4.3.2, p.29.

réaffirme le point de vue du Conseil de l'Europe sur l'intégration, à savoir qu' « une intégration réussie est un processus à double sens, un processus de reconnaissance mutuelle, qui n'a rien à voir avec l'assimilation ».¹¹ Dans ce document, la Commission note que « le ton du débat politique s'est non seulement considérablement durci, mais tend également à stigmatiser des communautés entières, notamment les personnes issues de l'immigration »¹² ; en outre, elle s'inquiète du fait que « dans de nombreux pays d'Europe, le débat et les mesures ayant trait à l'intégration continuent à se concentrer quasi exclusivement sur les « lacunes » réelles ou perçues des populations minoritaires, sans tenir compte tant de la contribution économique, sociale et culturelle des groupes minoritaires que du peu d'efforts faits par la population majoritaire afin de les intégrer ».¹³ (p. 12).

Principaux documents de référence :

Livre blanc sur le dialogue interculturel, *Vivre ensemble dans l'égalité de dignité*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2008. Disponible en ligne sur : www.coe.int/dialogue

[Rapport annuel](#) sur les activités de l'ECRI, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2009. Disponible en ligne sur : www.coe.int/ecri

[Charte sociale européenne](#). Disponible en ligne sur : www.coe.int/socialcharter

1.3 Education plurilingue et interculturelle

La Division des Politiques linguistiques a lancé le projet « Langues dans l'éducation/langues pour l'éducation » à la suite du [Troisième Sommet](#) des Chefs d'Etat et de gouvernement (Varsovie, mai 2005). Cette initiative favorise la cohésion sociale et le dialogue interculturel par le biais du soutien qu'elle apporte à l'éducation plurilingue et interculturelle, qui repose sur la reconnaissance du fait que toutes les langues et cultures présentes au sein d'un établissement scolaire ont un rôle important à jouer pour assurer à tous les apprenants une éducation de qualité. Le projet, qui a tout particulièrement pour objectif de favoriser l'acquisition de capacités et compétences effectives dans la/les langue(s) de scolarisation, s'efforce ainsi de traiter les besoins des apprenants pour lesquels cette langue pose problème ou n'est pas la langue utilisée à la maison.

Le Conseil de l'Europe distingue le plurilinguisme, qui se rapporte aux individus et à leur capacité à communiquer dans au moins deux langues (à quelque niveau de compétence que ce soit), du multilinguisme, qui caractérise une région ou une société dans laquelle au moins deux variétés de langue sont utilisées. Il est important de faire cette distinction : en effet, des individus plurilingues peuvent vivre dans des sociétés essentiellement monolingues, tandis que des sociétés multilingues peuvent être constituées d'une majorité d'individus monolingues. Selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR), l'éducation aux langues devrait avoir pour objectif de transmettre aux apprenants la compétence plurilingue et interculturelle, qui est définie comme « 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 ».¹⁴ Cette idée est développée de la manière suivante dans le Guide pour le développement des politiques linguistiques éducatives élaboré par le Conseil de l'Europe :

¹¹ Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2009, p.12.

¹² Ibid., p.10

¹³ Ibid., p.12.

¹⁴ *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECR), p. 128 (www.coe.int/lang/fr)

« Cette compétence à utiliser différentes langues, quel que soit le degré de maîtrise de chacune d'elles, est partagée par tous les locuteurs. Et il revient aux systèmes éducatifs de faire prendre conscience à tous les Européens de la nature de cette compétence, plus ou moins développée suivant les personnes et les contextes, de la valoriser, de la développer dans les premiers apprentissages et tout au long de la vie. Car elle constitue le fondement de la communication dans l'espace européen, mais surtout celui de l'acceptation positive de la diversité linguistique. L'expérience du plurilinguisme constitue aussi pour les citoyens européens l'une des occasions les plus immédiates de faire l'expérience concrète de l'Europe, dans sa diversité. Les politiques qui ne se limitent pas à la gestion de la diversité des langues, mais qui adoptent le plurilinguisme comme finalité sont en effet susceptibles de fonder plus concrètement la citoyenneté démocratique en Europe : ce qui pourrait caractériser les citoyens européens, mais aussi ceux de bien d'autres entités politiques et culturelles, n'est pas tant la maîtrise de telle(s) ou telle(s) langue(s) qu'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui assure la communication mais, surtout, qui conduise au respect de toutes les langues. »¹⁵

Ainsi, tout individu est potentiellement plurilingue car la compétence plurilingue est liée à la capacité langagière de l'homme, qui est innée. Toutes les formes d'éducation devraient viser le développement harmonieux de la compétence plurilingue d'un individu – au même titre que le développement de ses compétences physiques, cognitives, professionnelles et créatives. Selon cette théorie, le répertoire plurilingue d'un individu englobe plusieurs langues (appprises pendant l'enfance ou plus tard, de façon naturelle ou par le biais de cours ou d'études auto-gérées) dans lesquelles ce dernier possède plusieurs types de compétences (compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, conversation, etc.), et ce, à différents degrés de maîtrise. Ces langues peuvent être utilisées à des fins diverses, que ce soit la communication familiale, l'établissement de liens avec les voisins, le travail ou l'expression de l'appartenance à un groupe, par exemple.

Toujours selon l'approche du Guide, le développement de la compétence plurilingue et interculturelle dans un cadre multilingue et multiculturel est l'un des fondements d'une coexistence démocratique. Il joue un rôle essentiel dans la gestion de la diversité, permet à tous les citoyens européens de jouer un véritable rôle sur la scène publique, que ce soit au niveau national ou international, et permet d'éviter les graves conséquences économiques liées à la disparition des compétences dans les langues pour lesquelles les autorités n'ont pas pu apporter de soutien efficace (ce risque concerne tout particulièrement les langues des communautés récemment installées en Europe). Ainsi, la politique linguistique éducative doit trouver un équilibre démocratique entre, d'une part, les répertoires plurilingues des minorités indigènes et des groupes de migrants, et, d'autre part, les langues « officielles » et leur utilisation.

Dans « *L'éducation plurilingue et interculturelle comme droit* », l'un des documents fondamentaux du projet « *Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation* », il est considéré que l'éducation plurilingue et interculturelle s'inscrit dans le droit général à l'éducation ; elle « devient alors cette composante du processus de formation qui, en relation aux finalités générales déclarées de l'École et aux droits des apprenants, met les langues au service d'une éducation de qualité ».¹⁶ Les auteurs de ce document insistent sur le rôle

¹⁵ *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe* (2007), p.10 : www.coe.int/lang/fr → instruments politiques → Guides et études.

¹⁶ Coste, D., Cavalli, M., Crişan, A. & van de Ven, P.-H., « *L'éducation plurilingue et interculturelle comme droit* », Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2009, p.4. (www.coe.int/lang/fr → Plateforme de ressources et références → boîte « L'apprenant et les langues présents à l'école »)

essentiel de la langue dans le processus éducatif : « il s'agit [...] d'un instrument d'appropriation des connaissances, d'une dimension du développement de la personne et de l'acteur social, d'un vecteur et facteur de saisie et de modelage du réel autant que de création fictionnelle ». ¹⁷ Ils soulignent également les points suivants :

« En contexte scolaire, même si la ou les langue(s) officielle(s) de scolarisation est/sont un élément majeur de l'éducation langagière, cette dernière suppose la prise en compte de l'ensemble des langues et variétés présentes dans l'école :

- les langues du répertoire propre de chaque enfant / adolescent, lequel est évolutif ;
- la langue de scolarisation, comme matière scolaire et comme moyen d'enseignement et de construction des autres matières scolaires ;
- les langues de minorités, les langues régionales, les langues de la migration, comme parties du répertoire de certains des enfants et/ou parties du programme de l'école (comme matières enseignées, voire comme moyens d'enseignement d'autres matières) ;
- les langues étrangères, comme matières enseignées et/ou comme moyens de travail de certains enseignements autres (voire aussi comme partie du répertoire premier de certains des enfants accueillis par l'école) ; les langues classiques comme matières enseignées ». ¹⁸

Ce document reconnaît cinq « espaces linguistiques », ou *domaines d'utilisation de la langue*, qui sont reliés les uns aux autres et s'entremêlent en salle de classe. Il s'agit du répertoire langagier de l'apprenant, de la langue de scolarisation en tant que matière d'enseignement, de la langue de scolarisation en tant que vecteur d'enseignement des autres matières, des langues « autres » (enseignées et/ou reconnues dans l'enceinte scolaire) et des usages sociaux de la langue. ¹⁹ Du point de vue du droit à l'éducation aux langues qui revient à tout individu, c'est le premier de ces espaces qui est le plus important : « La visée majeure est, surtout si l'on définit aussi le curriculum comme le parcours expérientiel d'apprentissage qu'un sujet effectue, de faire en sorte que le répertoire de l'apprenant s'étende, en relation aux finalités éducatives générales, à une maîtrise croissante des discours, genres et textes qui ont cours dans les autres espaces distingués ». ²⁰ Ceci implique la nécessité d'adopter des mesures spécifiques pour « certains types de publics scolaires et en particulier les enfants et jeunes migrants et les élèves appartenant à des milieux défavorisés » ²¹, notamment en vue de soutenir le développement de leurs compétences dans la langue de scolarisation, et de leur permettre ainsi d'avoir pleinement et équitablement accès à toutes les matières du curriculum. Parallèlement, conformément au principe selon lequel l'intégration est un processus à double sens, les droits généraux en matière de langues incluent « la reconnaissance, la prise en considération et la valorisation du répertoire langagier » ²² préscolaire et extrascolaire de tout apprenant.

Par ailleurs, dans un document complémentaire à « *L'éducation plurilingue et interculturelle comme droit* », il est souligné que « *l'éducation plurilingue et interculturelle n'est pas une révolution* ». [En effet,] *elle prend, avant tout, en compte l'existant ...* » ²³ parce que la

¹⁷ Ibid., p.6.

¹⁸ Ibid., p.5.

¹⁹ Ibid., p.7.

²⁰ Ibid., p.7.

²¹ Ibid., p.8. Voir également Beacco, J.-C., : www.coe.int/lang/fr, Plateforme de ressources et références → boîte « Langues de scolarisation » → [Approches concernant les besoins spécifiques d'apprenants défavorisés](#), Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2009.

²² Ibid., p.9.

pluralité et la diversité linguistiques font partie de la réalité quotidienne. Par conséquent, il ne faut pas croire que ce type d'éducation est réservé à une élite, ni qu'il s'inscrit dans une nouvelle approche de l'enseignement des langues. Ses spécificités découlent des éléments suivants :

- *toutes les langues ont une valeur, quel que soit leur statut dans une société donnée (langues officielles, régionales, minoritaires, langues des migrants...) et dans le contexte scolaire (langue 1, langue 2, langues « étrangères » d'origine, langues étrangères, langues classiques) ;*
- *les diverses langues qui font partie du répertoire personnel des apprenants, mais qui ne figurent pas parmi les langues enseignées comme matières du programme, revêtent une importance éducative toute particulière : ce sont des langues que l'Ecole peut valoriser à travers des approches plurielles et partielles afin de renforcer l'identité des apprenants et de leur donner d'égales opportunités de réussite scolaire.²⁴*

La nécessité d'assurer une éducation plurilingue et interculturelle découle non seulement des droits linguistiques inhérents à tout individu, mais aussi de l'importance accordée à la diversité linguistique et, par là même, au multilinguisme en tant que caractéristique positive des sociétés européennes.

Principaux documents de référence (en ligne sur www.coe.int/lang/fr):

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Strasbourg : Conseil de l'Europe / Editions Didier, 2001.

Beacco, J.-C., *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2007.

Beacco, J.-C., *Plateforme de ressources et références pour l'éducation plurilingue et interculturelle et les groupes vulnérables*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2009.

Byram, M., « *Sociétés multiculturelles, individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle* », Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2009.

Coste, D., Cavalli, M., Crişan, A. & van de Ven, P.-H., « *L'éducation plurilingue et interculturelle comme droit* », Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2009.

Coste, D., Cavalli, M., Crişan, A. & van de Ven, P.-H., « *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet* », Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2009.

²³ Cavalli, M., Coste, D., Crişan, A. et van de Ven, P.-H., *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*, p.7. (www.coe.int/lang/fr → Plateforme de ressources et références → boîte « L'apprenant et les langues présentes à l'école »

²⁴ *Ibid*, pp.12-13.

2. Œuvrer en faveur de l'intégration et l'éducation linguistiques des enfants et adolescents issus de l'immigration

2.1 Précisions terminologiques

Comment désigner la/les langue(s) introduites dans les établissements scolaires par les enfants et adolescents issus de l'immigration ? Les termes traditionnellement employés peuvent être trompeurs, voire biaisés. En effet, l'expression « langue maternelle », par exemple, reflète des pratiques éducatives occidentales : l'enfant apprend la langue de sa mère parce que dans les pays dits « occidentaux », c'est essentiellement la mère qui s'occupe de lui dans les premiers mois de sa vie. Mais, dans de nombreuses cultures non européennes, ce n'a jamais été le cas, et, au sein même de l'Europe, les pratiques à cet égard varient considérablement. Quoi qu'il en soit, cette expression renvoie parfois à la langue parlée par la mère d'un individu, qui n'est pas forcément la langue dominante de l'individu en question. Quant à l'expression « première langue », elle pose problème pour deux raisons : d'une part, tout enfant est susceptible d'acquérir plus d'une langue dans les premières années de sa vie ; d'autre part, la langue dominante d'un individu à l'âge de dix ou quinze ans n'est pas toujours la première langue qu'il a apprise. Il existe également d'autres termes qui sont généralement liés à un ensemble de considérations sociales et/ou culturelles. Par exemple, au Royaume-Uni, une « langue communautaire » est une langue parlée par une communauté de migrants, et une « école communautaire » est une école qui a pour fonction, entre autres, de permettre aux apprenants de développer leurs compétences dans une langue communautaire – connotations qui ne sont pas forcément les mêmes dans d'autres langues. En effet, en Belgique, le terme « communauté » désigne une région politique dont les limites sont définies par une langue. Prenons un deuxième exemple spécifique au contexte britannique : l'expression « autre langue » est utilisée pour désigner l'anglais lorsque cette langue n'est pas la langue dominante des enfants et adolescents issus de l'immigration mais qu'elle est néanmoins leur langue de scolarisation. Toutefois, pour des personnes qui ne seraient pas au fait du contexte britannique, l'adjectif « autre » pourrait ne pas donner l'entière mesure du défi que représente l'acquisition de compétences dans la langue de scolarisation pour ces apprenants.²⁵ Dans le présent document, l'expression « langue(s) d'origine » désigne la/les langue(s) parlée(s) à la maison par les enfants et adolescents issus de l'immigration. Elle est employée sans préjudice du fait que souvent, la langue de scolarisation est utilisée par une partie au moins des membres de la famille, pour une partie au moins de la communication familiale.

2.2 Reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle

Lors de l'élaboration de politiques favorisant l'intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration – qu'il s'agisse de nouveaux arrivants ou de personnes bénéficiant déjà du statut de résident –, il est nécessaire de tenir compte de la diversité des expériences linguistiques, culturelles et éducatives de ces personnes. Cette diversité n'est autre que le reflet des sociétés européennes, elles-mêmes plurielles. Elles se caractérisent en effet par la diversité des langues et des moyens de communication, des communautés et des groupes sociaux, des cultures religieuses et pédagogiques, mais aussi des identités :

²⁵ Dans le projet *VALEUR* (2004–2007), mené par le Centre européen pour les langues vivantes (CELV), l'adjectif « autre » est employé dans un sens tout à fait différent : il désigne « toutes les langues utilisées dans une société en dehors de la ou des langues officielles, nationales ou dominantes » (*Valoriser toutes les langues en Europe*, Graz : Centre européen pour les langues vivantes, 2007, p.7, sans caractères gras dans le titre original ; disponible en ligne à l'adresse suivante : www.ecml.at → Ressources → Publications et résultats des projets → Résultats 2004-2007

*« Ces divers ordres de pluralité ne sont pas simplement juxtaposés les uns par rapport aux autres. Ils interfèrent, de manière souvent conflictuelle, selon des modalités complexes. Ils ne sont ni passagers ni circonstanciels, mais profondément installés dans la plupart des pays européens, du fait même des circulations migratoires, de l'existence de minorités régionales et ethniques, et aussi – quels qu'en soient la vertu démocratique et les effets bénéfiques – de la massification de l'éducation ou du progrès des sciences et des technologies ».*²⁶

Cette diversité a fait du multilinguisme une réalité dans de nombreux établissements scolaires européens²⁷ ; elle est à l'origine de la complexité – parfois ignorée – des répertoires linguistiques et des utilisations de la langue, comme l'illustre l'exemple suivant, observé en Allemagne :

« Dans cette école, presque 50% des enfants ont une origine monolingue et un passeport allemand ; ils viennent de familles ayant de longues lignées ancestrales en Allemagne. L'autre moitié représente plus de 15 nationalités ayant environ 20 langues natives différentes. Certains enfants parlent plus de deux langues, par exemple parce que leurs parents ont des origines linguistiques différentes.

*Pour tous les enfants de cette école, le plurilinguisme forme une part importante et intégrale de leur expérience quotidienne. La langue allemande joue le rôle de lingua franca pour tous dans l'école et est sans aucun doute la langue la plus fréquemment parlée. Il ne s'agit néanmoins en aucun cas de la seule langue. A côté de l'allemand, il est courant pour les enfants d'utiliser activement plusieurs autres langues : au cours des jeux, certains enfants comptent en turc, d'autres se saluent ou se remercient en italien, d'autres connaissent des phrases amusantes d'exercice de diction en portugais ou des « comptines » polonaises, et les enfants jurent couramment dans plusieurs langues. La diversité des langues et l'expérience culturelle est un aspect important de la vie quotidienne pour tous les enfants de l'école, indépendamment du fait qu'ils soient eux-mêmes mono- ou plurilingues. Que l'école y prête attention ou non, la diversité des langues et des origines culturelles est un élément commun dans la socialisation de tous ses enfants. Ceci s'applique non seulement à l'école qui fait l'objet de notre étude ou à d'autres écoles exceptionnelles mais aussi à toutes les sociétés qui incluent des immigrants et d'autres minorités – ce qui signifie en fait à toutes les sociétés européennes ».*²⁸

Ainsi, la situation linguistique extrascolaire des enfants/adolescents issus de l'immigration peut varier considérablement, de même que la façon dont ils utilisent leur langue d'origine.²⁹ Certaines familles de migrants vivent pratiquement dans un « isolement linguistique et culturel », c'est-à-dire qu'elles n'ont que très peu de liens avec les autres membres de leur

²⁶ Coste, D. (éd.), Cavalli, M. Crişan, A. & van de Ven, P.-H., « [Un document européen de référence pour les langues de l'éducation ?](#) », Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2007, pp. 7-8 (www.coe.int/lang/fr → Plateforme de ressources et références → boîte L'apprenant et les langues présentes à l'école)

²⁷ Pour de plus amples informations, voir la brochure intitulée « [Valoriser toutes les langues en Europe](#) », également disponible en anglais (« [Valuing all languages in Europe](#) ») (www.ecml.at)

²⁸ Gogolin, I., *Diversité linguistique et nouvelles minorités en Europe*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2002, pp.8–9. (www.coe.int/lang/fr → Ressources → Publications et documents)

²⁹ Voir, par exemple, les contributions portant sur cette question dans Gogolin, I. & Neumann, U. (éd.), *Streitfall Zweisprachigkeit / The bilingualism controversy (le débat sur le bilinguisme)*, Wiesbaden : Verlag für Sozialwissenschaften, 2009. Naturellement, il n'est pas possible de prendre en compte ces innombrables cas de figure dans les études qui alimentent une grande partie du débat sur les avantages et les inconvénients du bilinguisme dans l'éducation.

communauté linguistique originelle. L'utilisation de la langue d'origine est alors limitée à la sphère privée, et les enfants ne peuvent acquérir la littératie (l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite) dans cette langue que sur l'initiative de leurs parents. A l'inverse, d'autres familles de migrants ont des liens très étroits avec de nombreuses autres familles originaires du même pays et forment une communauté linguistique, culturelle et religieuse cohésive. Les commerces locaux peuvent contribuer au maintien de la culture d'origine en proposant des produits alimentaires et vêtements traditionnels ; de la même manière, la langue et la culture d'origine peuvent être préservées, voire renforcées, par des organisations culturelles et/ou religieuses qui non seulement aident les enfants de la communauté à développer la littératie dans leur langue d'origine, mais soutiennent également le développement de ces mêmes compétences dans la langue de scolarisation. La télévision par satellite, Internet et les autres médias, ainsi que l'existence de compagnies aériennes proposant des billets d'avion à des prix abordables, sont autant de moyens de renforcer davantage les liens linguistiques et culturels avec le pays d'origine. Entre ces deux situations extrêmes (l'isolement et la vie en communauté), il existe d'innombrables variations.

Il ne faut pas considérer que parce qu'ils parlent une autre langue en dehors du cadre scolaire, les enfants et adolescents issus de l'immigration rejettent la langue de scolarisation, ou qu'ils ont une attitude négative envers l'éducation et l'intégration. Néanmoins, il est vrai que leur situation linguistique extrascolaire a inévitablement des répercussions sur leur relation avec cette langue. Pour les enfants issus d'une famille qui vit en « autarcie linguistique et culturelle », la nécessité d'apprendre la langue de scolarisation est bien plus qu'une simple question d'éducation scolaire, et un soutien marqué de la part des parents peut les stimuler dans leur apprentissage. En revanche, dans le cas des enfants qui appartiennent à une communauté établie et cohésive, la langue de scolarisation ne joue généralement qu'un rôle mineur dans leur vie extrascolaire. Parfois, leurs efforts pour apprendre cette langue se heurtent à des barrières culturelles, ou à des barrières liées à l'expérience de préjugés sociaux, religieux ou raciaux. En outre, il faut aussi tenir compte des répertoires linguistiques et du capital culturel de leurs parents, ainsi que de la mesure dans laquelle ils utilisent la langue de la communauté hôte dans la vie quotidienne – pour accomplir des formalités, sur leur lieu de travail, dans les magasins et autres lieux publics, etc. Peut-être suivent-ils eux-mêmes des cours de langues pour faciliter leur intégration. Lorsque les enfants sont nés dans le pays hôte, il convient de s'interroger sur la mesure dans laquelle ils ont été exposés à la langue de scolarisation avant de commencer à aller à l'école. Quant aux enfants qui sont nés à l'étranger, plusieurs questions se posent : Ont-ils été scolarisés dans leur pays d'origine ? Si oui, le curriculum était-il similaire au curriculum du pays d'accueil, ou relativement différent de celui-ci ? Ont-ils acquis, dans leur pays d'origine, un tant soit peu de compétences dans la langue de scolarisation du pays hôte ? Cet apprentissage s'inscrivait-il, par exemple, dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères au sein du curriculum scolaire ? Leur scolarité a-t-elle été perturbée par des événements tels que des troubles civils, et, si oui, ces événements ont-ils affecté leur attitude envers l'école ? Ici aussi, on peut observer une infinité de possibilités.

Lors de l'élaboration de politiques en faveur de l'intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration, il convient également de tenir compte du fait que l'utilisation de leur langue d'origine fait partie de leurs droits de l'homme fondamentaux, et que l'utilisation qu'ils font de cette langue relève d'un choix personnel, qui est influencé par un certain nombre de facteurs tels que :

- la mesure dans laquelle leur langue d'origine est utilisée par les personnes avec lesquelles ils partagent leur quotidien, que celles-ci appartiennent au cercle familial ou non ;

- leur désir (conscient ou inconscient) de (i) s'identifier plus ou moins à la société hôte, et (ii) de maintenir ou d'abandonner le lien avec leur langue et leur culture d'origine ;
- le niveau et le type de compétences acquises dans leur langue d'origine dans le pays d'origine, notamment en ce qui concerne les formes de discours écrit ;
- la mesure dans laquelle ils ont accès à des activités sociales et culturelles proposées dans leur langue d'origine ;
- le fait que le système éducatif du pays hôte intègre ou non leur langue d'origine dans le cadre d'une éducation bilingue, ou en tant que matière scolaire obligatoire ou optionnelle ;
- la promotion et l'enseignement (ou non) de leur langue et culture d'origine par des institutions officiellement reliées au pays d'origine ou par des associations culturelles ;
- la relative facilité avec laquelle ils ont accès à leur langue et leur culture d'origine par des moyens tels que la télévision par satellite et Internet ;
- la mesure dans laquelle ils sont disposés à réinventer leur identité plurilingue à différentes phases de leur vie.

Principaux documents de référence (www.coe.int/lang/fr):

Beacco, J.-C., *Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2008.

Gogolin, I., *Diversité linguistiques et nouvelles minorités en Europe*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2002.

2.3 Reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle dans le domaine politique, social et culturel

C'est lorsqu'elles s'inscrivent dans une politique générale d'intégration respectueuse des valeurs promues par le Conseil de l'Europe que les politiques favorisant l'intégration linguistique et éducative des enfants/adolescents issus de l'immigration ont le plus de chances de réussir. En effet, même si certaines mesures éducatives spécifiques s'avèrent très efficaces dans un contexte immédiat, leur impact peut être limité dans le temps, à moins qu'elles ne soient clairement conçues et mises en œuvre dans un cadre politique, social et culturel plus large. Selon le Livre blanc sur le dialogue interculturel, les différents volets constitutifs d'un tel cadre sont : *les droits de l'homme, la démocratie et l'Etat de droit ; l'égalité de dignité et le respect mutuel ; la lutte contre les obstacles au dialogue interculturel ; et la dimension religieuse*. Le Livre blanc propose également cinq approches politiques à cet égard : *assurer « la gouvernance démocratique de la diversité culturelle » ; promouvoir la « citoyenneté démocratique et la participation » ; « apprendre et enseigner la compétence interculturelle » ; créer des « espaces de dialogue interculturel » ; et instaurer le « dialogue interculturel dans les relations internationales »*. Chacune de ces approches présente une pertinence directe pour l'éducation. En effet, les deux premières renvoient à son contexte politique et social ; la troisième, à l'importance d'élaborer des curriculums inclusifs ; la quatrième nous rappelle que l'école elle-même devrait être un lieu de dialogue interculturel ; enfin, la cinquième met l'accent sur les bénéfices que l'on peut tirer des relations internationales et des échanges scolaires.

Les liens entre le système éducatif et la société varient selon les pays. Ainsi, l'Allemagne a mis au point un programme pilote intitulé FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund/Soutien aux enfants et adolescents issus de minorités migrantes), auquel dix Länder ont participé entre 2004 et 2009. Celui-ci a permis

de créer un réseau de « partenariats de développement » constitués d'une « unité de base » (telle qu'une école locale, un centre de soins municipal de jour, une association de parents ou le Conseil municipal) et des « partenaires stratégiques » (la bibliothèque municipale, les autorités éducatives locales, le centre psychopédagogique, un centre pour enfants précoces ou une association médicale, par exemple).³⁰

Quels que soient les liens que les systèmes éducatifs et les établissements scolaires instaurent avec la société en général, ils doivent prendre des mesures spécifiques afin de garantir un environnement inclusif pour tous les apprenants. Ils peuvent tenter de remédier aux insuffisances constatées des modèles d'éducation bilingue en soulignant, dans leurs documents politiques, l'importance, sur les plans cognitif, interculturel et émotionnel, d'aider les enfants et adolescents issus de l'immigration à acquérir des compétences de base (littératie) dans leur(s) langue(s) d'origine – ce qui, de toute façon, ne peut que favoriser l'acquisition de telles compétences dans la langue de scolarisation.³¹ Dans cette optique, les établissements scolaires peuvent par exemple utiliser les tableaux d'affichage dans les couloirs et les espaces ouverts pour favoriser la reconnaissance et la valorisation de toutes les langues, cultures et ethnies présentes dans leur enceinte. De manière générale, l'acquisition de compétences dans les langues d'origine peut également être reconnue et soutenue soit en proposant un enseignement pertinent dans le cadre du système éducatif général, soit en établissant des partenariats avec des initiatives éducatives mises en œuvre en dehors du système éducatif général. Au sein des différentes disciplines scolaires, l'on peut aussi envisager de donner aux apprenants la possibilité de partager leurs langues et leurs cultures, et ainsi, de devenir eux-mêmes une ressource pour l'apprentissage et pour le développement de la compréhension interculturelle. Les établissements scolaires peuvent également tenter d'instaurer un dialogue avec les parents dans les familles bilingues, et faire participer ces derniers à la vie scolaire. Dans certains pays, des kits d'outils ont été mis au point pour aider les écoles à relever le défi de la diversité.³²

Principaux documents de référence :

[Livre blanc sur le dialogue interculturel](#) : « Vivre ensemble dans l'égalité diversité », Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2008 (www.coe.int/dialogue)

³⁰ Voir <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/> (consulté le 5 juillet 2010).

³¹ Voir le point 2.4.1.

³² En 2007, des organismes de Belfast et de Dublin ont élaboré conjointement le document intitulé « *Together towards inclusion: toolkit for diversity in the primary school* » (Ensemble pour l'inclusion : kit d'outils en faveur de la diversité à l'école primaire), qui a été diffusé dans toutes les écoles primaires d'Irlande du Nord et de la République d'Irlande. Cet outil est disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.ncca.ie/iilt> (consulté le 5 juillet 2010). Par ailleurs, le Conseil de l'Europe a publié « *Repères – Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes* », qui propose une grande diversité d'activités scolaires pratiques et pertinentes en matière de gestion de la diversité (Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2002 ; disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://eycb.coe.int/compass/fr/contents.html>) (www.coe.int/fr → Education, Culture et Patrimoine, Jeunesse et Sport → Jeunesse → Centre européen de la Jeunesse à Budapest)

2.4 Gestion de la diversité linguistique dans les écoles

2.4.1 Langues des migrants

Comme souligné au point 1.1, en vertu de l'article 19 de la Charte sociale européenne (révisée en 1996), qui traite du droit des travailleurs migrants et de leurs familles à la protection et à l'assistance, les signataires sont tenus de « favoriser et [...] faciliter, dans la mesure du possible, l'enseignement de la langue maternelle du travailleur migrant à ses enfants ». Dans le même esprit, la Recommandation 1740 (2006) de l'Assemblée parlementaire s'ouvre sur la déclaration suivante :

« L'Assemblée parlementaire estime que des considérations d'ordre différent influencent la place de la langue maternelle dans l'enseignement scolaire. Il y a le droit, aussi bien le droit à l'éducation que le droit à une identité culturelle. Il y a la sauvegarde du patrimoine linguistique, européen et mondial, il y a la promotion du dialogue et des échanges par la diversité linguistique et il y a les considérations pédagogiques, sans compter l'utilisation politique qui est souvent faite de cette question ».

Au paragraphe 23 de l'exposé des motifs qui accompagne le projet de recommandation, il est reconnu qu' « il n'est certes pas possible de garantir à tous les enfants, dans tous les pays, qu'ils pourront être alphabétisés dans leur langue maternelle, mais il apparaît souhaitable que l'enseignement en langue maternelle soit dispensé quand un nombre suffisant d'enfants le justifie ».³³ La dernière phrase est assez vague, ce qui, assurément, est intentionnel. Elle peut donc donner lieu à de nombreuses interprétations, certaines d'entre elles étant très restrictives.

Généralement, l'enseignement de leur langue d'origine aux enfants et adolescents issus de l'immigration au sein du système éducatif implique, sous une forme ou sous une autre, une scolarité bilingue. L'« hypothèse de l'interdépendance » a été formulée en réponse aux personnes qui pensent que l'on ferait mieux d'utiliser le temps consacré à la transmission de la littérature dans une langue dite « minoritaire » à l'amélioration de ces mêmes compétences dans la langue « majoritaire ». Cette hypothèse est la suivante :

Dans la mesure où la scolarisation dans une langue X favorise effectivement le développement de compétences dans cette langue X, on observera un transfert de ces compétences vers la langue Y dès lors que l'exposition à la langue Y (à l'école ou dans un contexte extrascolaire) et la motivation pour l'apprendre sont suffisantes.³⁴

Par exemple :

Aux Etats-Unis, l'enseignement dispensé en espagnol dans le cadre des programmes bilingues espagnol-anglais n'aboutit pas seulement à l'acquisition de compétences en compréhension de l'écrit et en production écrite dans cette langue ; il permet également de développer une compétence conceptuelle et linguistique qui est étroitement liée à l'acquisition de la littérature dans la langue majoritaire (l'anglais). Ainsi, même si les aspects « de surface » des compétences en langues (tels que la prononciation ou la relative aisance avec laquelle on s'exprime) sont clairement distincts pour chaque langue, il existe un socle commun de savoirs, ou une

³³ Assemblée parlementaire, Doc. 10837, p.6.

³⁴ Cummins, J., « *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students* », in California State Department of Education (éd.), *Schooling and language minority students: a theoretical framework*, Los Angeles: California State University, Evaluation, Dissemination and Assessment Center, 1981, p.29.

compétence conceptuelle sous-jacente commune aux différentes langues. Et c'est cette compétence qui permet le transfert de concepts, de la littératie et de stratégies d'apprentissage d'une langue à l'autre.³⁵

Par conséquent, selon l'hypothèse de l'interdépendance, le fait de consacrer du temps au développement de la littératie dans une langue « minoritaire » ne porte en rien préjudice au développement de ces mêmes compétences dans une langue « majoritaire ». En d'autres termes, quels que soient les bénéfiques potentiels de l'éducation dans une langue « minoritaire », celle-ci ne se fait pas obligatoirement au détriment de l'éducation dans la langue « majoritaire ». Il existe désormais de nombreux travaux de recherche empiriques qui corroborent l'hypothèse de l'interdépendance.³⁶

Il est néanmoins nécessaire d'approfondir ces travaux afin d'identifier clairement les raisons pour lesquelles les programmes bilingues atteignent leurs objectifs – une partie d'entre elles pouvant être liées au fait que ces programmes offrent un environnement d'apprentissage plus riche. Mais l'on sait déjà que plus un individu parle de langues, mieux c'est : en effet, des études sur les avantages du bilinguisme ont montré que le fait d'accéder à la littératie dans deux langues favorise le développement cognitif.³⁷ Par conséquent, le développement de compétences dans la langue d'origine des enfants et adolescents issus de l'immigration devrait être soutenu par tous les moyens pratiques disponibles. Il s'agit, à travers cette démarche, non seulement de respecter les droits de l'homme de ces personnes, mais aussi de renforcer le capital linguistique et culturel de la société. L'acquisition de la littératie est tout particulièrement importante car elle est une condition préalable nécessaire à la bonne maîtrise de toute langue et à la possibilité d'utiliser cette langue dans la vie professionnelle. En outre, si l'on garde à l'esprit le principe de l'interdépendance, il est également souhaitable d'encourager l'utilisation des langues d'origine pour permettre aux apprenants de comprendre et d'assimiler certains concepts clés qui sous-tendent les différentes matières du curriculum. Enfin, l'utilisation de leur langue d'origine à l'école permet aux élèves issus de l'immigration d'affirmer leur identité et contribue ainsi à contrer la tendance à la stigmatisation de ces élèves en raison de leur appartenance à un groupe perçu comme inférieur sur le plan linguistique.³⁸

³⁵ Cummins, J., « Total immersion or bilingual education? Findings of international research on promoting immigrant children's achievement in the primary school », in Ramseger, J. & Wagener, M. (éd.), *Chancenungleichheit in der Grundschule, Jahrbuch Grundschulforschung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, p.52.

³⁶ Voir, par exemple, Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W. M. & Christian, D. (éd.), *Educating English Language Learners: a synthesis of research evidence*, Cambridge: Cambridge University Press, 2006 et August, D. & Shanahan, T. (éd.), *Developing literacy in second-language learning. Report of the National Literacy Panel on language-minority children and youth*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006. Par ailleurs, la Belgique mène actuellement (2008–2012) un projet dans le cadre duquel les enfants turcs apprennent d'abord à lire et à écrire en turc, et seulement ensuite en néerlandais. Les enseignants ont observé que certains apprenants commencent à transférer leurs compétences en compréhension de l'écrit du turc au néerlandais avant même l'introduction formelle de la compréhension de l'écrit et de la production écrite en néerlandais. (Projet « Education multilingue : utilisation des langues minoritaires dans l'enseignement primaire », financé par le Conseil municipal de Gand ; principaux experts : Piet Van Avermaet, Stef Slembrouck et Machteld Verhelst).

³⁷ Voir, par exemple, Allen, M., « Reading achievement of students in French immersion programs », *Educational Quarterly Review*, 9.4 (2004), pp. 25–30 ; Bialystok, E., *Bilingualism in development: language, literacy, and cognition*, Cambridge: Cambridge University Press, 2001 ; Bialystok, E., Luk, G. & Kwan, E., « Bilingualism, biliteracy and learning to read. Interactions among languages and writing systems », *Scientific Studies of Reading*, 9.1 (2005), pp. 43–61.

³⁸ A l'issue de travaux de recherche exhaustifs, Schofield & Bangs concluent que la peur d'être jugé et considéré comme étant « inadapté », et ce, en raison de préjugés négatifs liés à leur appartenance à une certaine classe sociale, peut sérieusement affecter les résultats des apprenants issus de l'immigration et appartenant à des

Traditionnellement, l'importance de la place occupée par leur langue d'origine dans l'éducation des migrants dépend de trois facteurs : la concentration de locuteurs d'une langue donnée dans certains établissements scolaires, la disponibilité d'enseignants qualifiés qui possèdent un haut niveau de compétence dans ces langues, et la disposition générale du système éducatif à mettre en œuvre des initiatives visant à exploiter et à développer plus avant les compétences des élèves issus de l'immigration dans leur(s) langue(s) d'origine. Dans certains pays, les communautés de migrants se concentrent dans des régions précises et ont un impact majeur sur la composition ethnique, sociale et linguistique des populations scolaires. Dans ce type de configuration, il est possible, en principe, de concevoir et de mettre en œuvre des programmes bilingues, une partie de l'enseignement étant dispensée dans la langue d'origine, et l'autre, dans la/une des langue(s) du pays hôte. L'efficacité de la mise en œuvre de tels programmes dépend souvent du recrutement et de la formation d'enseignants appartenant aux communautés en question.³⁹ Une autre approche consiste à faire appel à des assistants issus d'une communauté de migrants pour mettre à profit les compétences des élèves dans leur langue d'origine en organisant des travaux de groupe dans le cadre de cours dispensés dans la principale langue de scolarisation.⁴⁰ Ce type de dispositions ne peut pas être pris dans les régions où les communautés de migrants sont dispersées, ni dans les établissements scolaires au sein desquels sont présentes de très nombreuses langues d'origine différentes. Dans de tels cas, les établissements scolaires ne peuvent pas se contenter de poser des affiches dans les salles de classe pour traiter la question du multilinguisme : il leur faut trouver des moyens bien plus élaborés pour s'adapter à cette réalité.⁴¹ Internet est de plus en plus utilisé pour rechercher des informations, des matériels d'enseignement et d'apprentissage et d'autres supports de tous types, ainsi que pour faciliter le travail en réseau.⁴² L'importance du web en tant que ressource pédagogique est appelée à se renforcer car les systèmes éducatifs cherchent de plus en plus à faire acquérir aux apprenants une littératie multimodale qui ne sera pleinement opérationnelle que lorsqu'elle couvrira les répertoires plurilingues des apprenants. Conformément aux principes de l'éducation plurilingue et interculturelle, les établissements scolaires peuvent également encourager les élèves et étudiants issus de l'immigration à utiliser leur langue d'origine pour effectuer des travaux de groupe, même si l'enseignant concerné ne parle pas lui-même cette

minorités » ; Schofield, J. W. & Bangs, R., « Conclusions and further perspectives », in Schofield, J. W. (éd.), *Migration background, minority-group membership and academic achievement. Research evidence from social, educational and developmental psychology*, AKI Research Review 5, Berlin: Social Science Research Center, 2006, p.93.

³⁹ Il existe d'autres raisons plaidant en faveur du recrutement d'enseignants issus de l'immigration. En effet, les expériences, la culture et la langue des élèves immigrés leur sont familières ; ils peuvent donc servir de modèle à ces élèves et contribuer à renforcer leur confiance en eux et leur motivation. En outre, ils peuvent également jouer un rôle important dans les relations entre l'école et la famille. Voir *Comblent l'écart pour les élèves immigrés*, Paris: OCDE, 2010 (à paraître en français).

⁴⁰ Voir, par exemple, *J. Bourne & J. McPake, Partnership teaching: co-operative teaching strategies for language support in multi-lingual classrooms, London: HMSO, 1991.*

⁴¹ Pour un aperçu des approches organisationnelles et pédagogiques de l'éducation bilingue, voir, par exemple, *C. Baker, Foundations of bilingual education and bilingualism, second edition, Clevedon : Multilingual Matters, 1996* ; *O. García, Bilingual education in the 21st century: a global perspective, Chichester, UK: Wiley-Blackwell, 2009* ; *O. García, T. Skutnabb-Kangas & M. E.R. Torres-Guzmán (éd.), Imagining multilingual schools: languages in education and globalization, Clevedon: Multilingual Matters, 2006.*

⁴² Voir, par exemple, le site suédois *Tema Modersmål*, qui propose un soutien pour l'enseignement de 36 langues de migrants (<http://modersmal.skolverket.se>), ainsi que le site consacré au projet britannique *Our Languages* (<http://www.ourlanguages.org.uk>), dont l'objectif est d'établir des liens entre les établissements scolaires qui font partie du système éducatif général et les établissements « complémentaires » (qui proposent des langues communautaires souvent non enseignées dans le système général).

langue. Ainsi, la Belgique conduit actuellement un projet destiné aux enseignants du primaire, dans l'objectif de former ces derniers à soutenir l'« *apprentissage plurilingue fonctionnel* », c'est-à-dire un apprentissage qui s'appuie sur les répertoires plurilingues des apprenants. Les premières conclusions de cette expérience font état de changements significatifs dans les comportements des enseignants : leurs observations permettent de constater – fait intéressant – qu'ils commencent à concevoir le développement de leurs élèves d'une manière qui s'approche de l'hypothèse de l'interdépendance.⁴³ Le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*⁴⁴, élaboré dans le cadre du projet « Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation », se penche sur cette approche, qui présente les avantages d'une flexibilité illimitée et d'une mise en œuvre relativement peu onéreuse. Enfin, il convient de noter que l'expansion rapide des programmes d'EMILE (programmes d'Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère, dans lesquels le contenu du curriculum est enseigné par le biais d'une langue autre que la principale langue de scolarisation) offre des possibilités d'enrichissement linguistique. Il conviendrait d'encourager les enfants et adolescents issus de l'immigration à en profiter.⁴⁵

Principaux documents de référence :

August, D. & Shanahan, T. (éd.). *Developing literacy in second-language learning. Report of the National Literacy Panel on language-minority children and youth*, Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum, 2006.

Cummins, J., « Total immersion or bilingual education? Findings of international research on promoting immigrant children's achievement in the primary school », in J. Ramseger & M. Wagener (éd.), *Chancenungleichheit in der Grundschule, Jahrbuch Grundschulforschung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, pp. 45–55.

Commission européenne, Livre vert – « Migration et mobilité: enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens », Bruxelles : Commission des Communautés Européennes, 2008.

García, O., *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*, Chichester, UK : Wiley-Blackwell, 2009.

Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W. M., & Christian, D. (éd.), *Educating English language learners: a synthesis of research evidence*, Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

OCDE, *Points forts des élèves issus de l'immigration - Une analyse comparative des performances et de l'engagement des élèves dans PISA 2003*, Paris: OCDE, 2006.

Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle : Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2010

⁴³ « Multilingual education : the use of minority languages in classrooms in primary education » (2008–2012), financé par le Conseil municipal de Gand ; principaux experts : Piet Van Avermaet, Stef Slembrouck et Machteld Verhelst.

⁴⁴ Le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* par J-C Beacco, M. Byram, M. Cavalli, D. Coste, M. Egli Cuenat, F. Goullier et J. Panthier pour le Forum politique sur « Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – le rôle des compétences linguistiques et interculturelles », Genève, 2-4 novembre 2010

⁴⁵ Des études menées au Canada ont montré (i) que les apprenant issus de l'immigration peuvent appliquer les stratégies acquises dans le cadre de l'apprentissage de l'anglais à l'apprentissage du français et (ii) que leur apprentissage du français peut renforcer leur apprentissage de l'anglais. Voir Mady, C., *L'apprentissage des langues officielles, c'est aussi pour les allophones*, Ottawa : Canadian Parents for French, 2008.

2.4.2 Développement des compétences des migrants dans la langue de scolarisation

Dans un rapport intitulé « *Points forts des élèves issus de l'immigration* », l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) souligne que les apprenants issus de l'immigration « *sont des apprenants motivés dont l'attitude à l'égard de l'école est positive... [mais que leurs] résultats [...] sont souvent significativement inférieurs à ceux de leurs condisciples autochtones* ». ⁴⁶ Naturellement, la langue n'est pas à l'origine de toutes les difficultés scolaires rencontrées par les apprenants issus de l'immigration. Le fait de changer de pays au cours de la scolarité peut sérieusement les déstabiliser ; en outre, les migrants nouvellement arrivés se heurtent souvent au problème de la pauvreté et à d'autres types de désavantages sociaux. D'après la tradition de recherche ayant abouti à l'hypothèse de l'interdépendance, lorsque les apprenants issus de l'immigration ont des mauvais résultats scolaires et que ces problèmes sont liés à des questions de langue, c'est essentiellement en raison de la difficulté qu'éprouvent ces apprenants à maîtriser la langue académique ⁴⁷ – c'est-à-dire la terminologie et les formes de discours spécifiques à chacune des différentes matières du curriculum. ⁴⁸ Les apprenants autochtones issus de milieux socialement et économiquement défavorisés sont souvent confrontés à cette même difficulté. A cet égard, la recherche a permis d'établir une distinction nette entre la langue informelle et la langue académique. ⁴⁹ Ainsi, la langue informelle, utilisée pour la communication en dehors du milieu scolaire, est liée au contexte : la compréhension et la production de sens sont soutenues par des éléments paralinguistiques (intonations, gestes, contacts visuels, réactions, etc.) et par des éléments qui caractérisent la situation sur le plan « physique » [personnes et objets présents, conditions météorologiques (la chaleur agréable du soleil, ou, à l'inverse, le fait d'être mouillé par la pluie, etc.). Ce type de communication est une condition préalable à l'acquisition de la langue chez l'enfant et à l'acquisition dite « naturelle » de langues secondes et étrangères. A l'inverse, la langue utilisée pour transmettre le contenu du curriculum dans les salles de classe et autres milieux académiques est généralement dépourvue de tout indice contextuel : les éléments conduisant à la production de sens sont essentiellement d'ordre linguistique ; ils se trouvent dans le texte oral ou écrit que nous tentons de comprendre ou d'élaborer. Selon le Livre blanc sur le dialogue interculturel, il est nécessaire de mettre en place « *un système éducatif qui favorise développement des aptitudes à la réflexion critique et à l'innovation* ». ⁵⁰ Ainsi, il conviendrait de concevoir un tel système afin de permettre à tous les apprenants d'avoir accès à la langue académique, sur laquelle reposent la réflexion critique et l'innovation.

⁴⁶ Points forts des élèves issus de l'immigration – une analyse comparative des performances et de l'engagement des élèves dans PISA 2003, Paris : OCDE, 2006, p.2.

⁴⁷ En allemand, le terme « Bildungssprache » englobe tant la langue académique que le discours académique ; voir Gogolin, I., « *Zweisprachigkeit und die Entwicklung 'bildungssprachlicher' Fähigkeiten* », in Gogolin, I. & Neumann, U. (éd.), *Streitfall Zweisprachigkeit/The bilingualism controversy*, Wiesbaden: VS-Verlag, 2009.

⁴⁸ Voir Pieper, I. (éd.), « *Texte, littérature et 'Bildung'* », Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2007 ; Beacco, J.C. (éd.), « *Un cadre descriptif de référence pour les compétences communicationnelles/langagières impliquées dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire* », Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2007 ; Vollmer, H., « *Langue(s) des autres disciplines* », Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2009.

⁴⁹ Les spécialistes anglophones du domaine font souvent la distinction entre les « compétences communicatives interpersonnelles de base » (« *Basic Interpersonal Communication Skills* », ou « *BICS* ») et la « maîtrise cognitive de la langue académique » (« *cognitive-academic language proficiency* », ou « *CALP* »), expressions introduites par J. Cummins dès 1979 (« *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters* », Working Papers on Bilingualism, 19, pp.197–205). En 1991, J. Cummins a introduit les notions de « compétences communicatives informelles et compétences en langue académique » (« *Conversational and Academic Language Proficiency* », AILA Review, 8 (1991), pp.75–89).

⁵⁰ Livre blanc sur le dialogue interculturel, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2008, section 4.1.1, pp. 29-30.

S'agissant de la distinction entre la langue informelle et la langue académique, il importe d'attirer clairement l'attention sur cinq points. Premièrement, cognitivement parlant, cette distinction n'est pas absolue. D'ailleurs, la frontière entre ces deux types de langue est souvent floue. Par exemple, en principe, les conversations informelles entre amis ne sont pas « cognitivement contraignantes ». Mais elles peuvent vite le devenir si l'un des interlocuteurs tente de rallier les autres à son point de vue. A l'inverse, il n'est pas rare que les discussions en classe intègrent à la fois des composantes de la langue informelle et des composantes de la langue académique. Deuxièmement, cette distinction n'est pas synonyme de séparation entre, d'une part, la production orale et, d'autre part, la production écrite. En effet, certaines tâches de production écrite font appel à la langue informelle (la rédaction d'e-mails ou de SMS, par exemple) ; de la même manière, la communication orale dans les salles de classe ou dans d'autres contextes académiques fait souvent appel à la langue académique. Troisièmement, si, pour les enfants dont la langue d'origine est aussi la langue de scolarisation, l'acquisition de compétences en langue académique se fait généralement à partir de leur capacité à tenir des conversations informelles, ce n'est pas forcément le cas des enfants et adolescents issus de l'immigration. A cet égard, le concept d'éducation plurilingue repose en partie sur le fait qu'ils peuvent acquérir simultanément des compétences dans ces deux modes de communication, et ce, par le transfert de compétences en littératie, stratégies d'apprentissage et concepts acquis dans leur langue d'origine. Quatrièmement, la langue académique est présente dans tous les contextes d'apprentissage formel : les enfants y sont confrontés dès que l'enseignement n'est plus centré sur leur réalité immédiate, c'est-à-dire dès qu'il est décalé sur le plan spatio-temporel par rapport à cette réalité. Cinquièmement, le discours académique ne se limite en aucun cas aux environnements éducatifs formels ; il a également une utilité et une légitimité en-dehors des salles de classe et des amphithéâtres.⁵¹

D'après un rapport de l'OCDE intitulé « *Points forts des élèves issus de l'immigration* », « *les politiques mises en œuvre pour aider les élèves issus de l'immigration à acquérir un bon niveau de compétence linguistique dans la langue d'enseignement présentent des caractéristiques communes, mais varient en termes de programmes d'études et de ciblage spécifiques* »⁵². On peut néanmoins citer un exemple récent de curriculum complet à cet égard. Il s'agit du *Cadre pour l'apprentissage précoce d'une langue seconde*, conçu par l'Union de la langue néerlandaise (Neederlandse Taalunie) pour l'éducation préscolaire. Celui-ci prévoit les trois niveaux d'objectifs suivants : le niveau macro (domaines d'utilisation de la langue : le domaine scolaire, le domaine extrascolaire et le domaine des relations avec médias), le niveau moyen (les situations d'utilisation de la langue et les tâches communicatives qu'elles impliquent) et le niveau micro (éléments linguistiques nécessaires à la communication : phonologie, vocabulaire, morphologie et syntaxe, pragmatique et sociolinguistique).⁵³ Un « curriculum dans le curriculum » fondé sur l'approche présentée

⁵¹ Gogolin, I., « *Zweitsprachigkeit und die Entwicklung 'bildungssprachlicher' Fähigkeiten* », in Gogolin, I. & Neumann, U. (éd.), *Streitfall Zweitsprachigkeit/The bilingualism controversy*, Wiesbaden: VS-Verlag, 2009. Voir également Vollmer, H., « *Langue(s) des autres disciplines* », Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2009 ; Vollmer, H., Thürmann, E., Arnold, C., Hammann, M. & Ohm, U., « *Elements of a framework for describing the language of schooling in subject-specific contexts: a German perspective* », Strasbourg : Conseil de l'Europe (version préliminaire élaborée en 2008 ; publication prévue en 2011) ; Vollmer, H. & Thürmann, E., « *Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache* », in Ahrenholz, B., (éd.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*, Tübingen : Narr, 2010, pp.107–132.

⁵² OCDE, « *Points forts des élèves issus de l'immigration - Une analyse comparative des performances et de l'engagement des élèves dans PISA 2003* », Paris : OCDE, 2006, p.4.

⁵³ Le Cadre est disponible en anglais et en français sur le site Internet du Conseil de l'Europe, à l'adresse suivante : <http://www.coe.int/lang/fr> → *Plate-forme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle* sous *LANGUE(S) DE SCOLARISATION* → *DESCRIPTEURS (CONTRIBUTIONS DES ÉTATS MEMBRES)*.

dans le *Cadre européen commun de références pour les langues* du Conseil de l'Europe est présenté au chapitre 3 de ce document.

Il existe au moins trois modes d'organisation du soutien en langue de scolarisation pour les enfants et adolescents issus de l'immigration : l'isolement total par rapport au système général, l'isolement partiel et l'immersion dans le système général accompagnée d'un soutien linguistique systématique. Le premier de ces trois modes a été adopté par la Norvège, où la loi nationale pertinente sur l'Éducation dispose que les élèves du primaire et du premier cycle du secondaire qui ont pour langue maternelle une langue autre que le norvégien ou le same ont le droit à une formation spéciale en norvégien jusqu'à ce qu'ils possèdent suffisamment de compétences dans cette langue pour pouvoir suivre l'enseignement dispensé dans le système scolaire général.⁵⁴ Le deuxième mode est observé en Irlande, où un soutien en anglais est assuré dans le cadre de cours spéciaux (généralement, à raison d'un cours par jour au niveau primaire, et moins souvent dans les niveaux supérieurs de l'éducation). Enfin, le troisième mode est celui choisi par la plupart des pays membres de l'OCDE – bien que tous ne proposent pas un soutien systématique en langue.⁵⁵ Naturellement, ces trois modes, qui se combinent de très nombreuses façons différentes, donnent lieu à divers schémas. Mais, quelle que soit la structure adoptée, deux points semblent faire l'objet d'un consensus. Il s'agit, premièrement, de l'importance d'une intervention précoce⁵⁶ et, deuxièmement, du fait que les apprenants ne peuvent acquérir des compétences en langue académique qu'à travers l'apprentissage des différentes matières scolaires.⁵⁷ En d'autres termes, l'intégration linguistique et éducative des enfants/adolescents issus de l'immigration dépend, en définitive, de la façon dont la question de la langue est mise en avant dans les différentes disciplines scolaires. Ceci suppose l'adoption d'une approche transversale des langues dans le curriculum, qui est l'un des principaux objectifs visés par le projet « *Éducation plurilingue et interculturelle* » du Conseil de l'Europe.⁵⁸

⁵⁴ *Curriculum for Basic Norwegian for Language Minorities*, (curriculum pour l'acquisition de compétences de base en norvégien, destiné aux minorités linguistiques), p.1.

⁵⁵ « Points forts des élèves issus de l'immigration - Une analyse comparative des performances et de l'engagement des élèves dans PISA 2003 », Paris : OCDE, 2006, p. 4. Ce troisième mode organisationnel présente un inconvénient potentiel : en effet, si l'apprentissage de la langue de scolarisation est pleinement intégré au curriculum, son enseignement en tant que **langue seconde** risque d'être perdu de vue ; voir Leung, C., « *Mainstreaming: language policies and pedagogies in two contexts* », in Gogolin, I. & Neumann, U. (éd.), *Streitfall Zweisprachigkeit/The bilingualism controversy*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2009, pp. 215–231.

⁵⁶ Voir, par exemple, « *Migration et mobilité: enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens* », *Livre vert*, Bruxelles : Commission des Communautés européennes, 2008, pp.10–11.

⁵⁷ Le Programme de soutien en anglais de la Trinity Immigration Initiative (Trinity College Dublin ; <http://www.elsp.ie>) s'est appuyé sur une analyse informatisée des manuels de niveau post-primaire pour élaborer un ensemble conséquent de matériels d'apprentissage de l'anglais. Conçus pour décroquer les registres des différentes matières du curriculum, ces matériels peuvent être utilisés pour développer des compétences en anglais en tant que langue seconde, et ce, tant dans le cadre des cours de soutien linguistique que dans celui de l'enseignement général. Il est intéressant de constater que certains établissements scolaires ont commencé à utiliser ces matériels pour aider les apprenants autochtones issus de milieux défavorisés. En effet, comme confirmé par de nombreux travaux de recherche internationaux, eux aussi ont des difficultés à maîtriser la langue académique (ce point est également souligné dans « *Comblant l'écart pour les élèves immigrés* », Paris : OCDE, 2010, p.7).

⁵⁸ Voir, par exemple, Vollmer, H.J., « *Langues d'enseignement des disciplines scolaires* », Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2006 ; Byram, M. (éd.), Barré de Miniac, C., Hammann, M., Smidt, J., « *Langue d'Enseignement dans l'Éducation primaire. Trois études de cas : incidence pour un « Cadre » européen* », Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2007 ; Beacco, J.C. (éd.), Sachse M. & Thorbjørnsen, A., avec une contribution de Wiater, W., « *Un cadre descriptif de référence pour les compétences communicationnelles/langagières impliquées dans*

Principaux documents de référence :

Cummins, J., *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society*, second edition, Los Angeles: California Association for Bilingual Education, 2001.

Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders W. M. & Christian, D. (éd.), *Educating English Language Learners: a synthesis of research evidence*, Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

OCDE, *Points forts des élèves issus de l'immigration - Une analyse comparative des performances et de l'engagement des élèves dans PISA 2003*, Paris: OCDE, 2006.

OCDE, *Comblent l'écart pour les élèves immigrés : Politiques, pratiques et performances*, Paris : OCDE, 2010.

Verhelst, M. (éd.), Van den Branden, K., Van den Nulft, D. & Verhallen, M., *Cadre pour l'apprentissage précoce d'une langue seconde*, Nederlandse Taalunie, 2009 : disponible à l'adresse suivante : <http://www.coe.int/lang/fr> → Plate-forme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle sous LANGUE(S) DE SCOLARISATION → DESCRIPTEURS (CONTRIBUTIONS DES ÉTATS MEMBRES).

3. Deux outils mis au point par le Conseil de l'Europe

Le projet « *Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation* » du Conseil de l'Europe s'intéresse à toutes les langues présentes dans des contextes éducatifs particuliers, c'est-à-dire la/les langue(s) de scolarisation, les langues régionales, les langues minoritaires, les langues des migrants et les langues étrangères – vivantes ou classiques. Lorsqu'ils entrent à l'école, certains enfants et adolescents issus de l'immigration sont déjà capables de tenir une conversation informelle dans la langue de scolarisation. Mais, d'après les conclusions des études citées au point 2.3.2, il est probable que ces apprenants auront besoin de plus de temps et de soutien pour maîtriser la langue académique. Ce défi se pose aussi aux apprenants pour lesquels la langue de scolarisation est la première langue, notamment ceux issus de milieux socialement et économiquement défavorisés – nous l'avons vu. Globalement, il s'agit pour ces apprenants de maîtriser un certain nombre de sous-variétés académiques d'une langue qu'ils utilisent déjà pour communiquer de façon spontanée.

Le cas des enfants et adolescents issus de l'immigration qui ne sont pas, ou peu, capables de tenir une conversation informelle dans la langue de scolarisation lors de leur entrée à l'école est très différent ; en effet, ils sont débutants dans cette langue. Mais ceci ne signifie pas forcément qu'il faille attendre qu'ils aient atteint un certain niveau de maîtrise pour les faire suivre le programme scolaire. Toutefois, placer ces apprenants dans des classes d'enseignement général en pensant qu'ils apprendront à parler couramment la langue de scolarisation par le biais de la seule immersion, c'est faire fi des conclusions de tous les travaux de recherche déjà effectués sur le sujet : ces apprenants ont besoin d'une attention particulière, au moins à court terme.⁵⁹ Conçus par le Conseil de l'Europe en vue de soutenir

l'enseignement/apprentissage de l'histoire », Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2007; Vollmer, H.J., (éd.), « *Langue et communication dans le domaine des sciences à la fin de l'enseignement secondaire* », Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2007.

⁵⁹ Soulignons la remarque suivante à propos de la situation relative à l'anglais en tant que langue « autre » dans les écoles britanniques : « Placer ces apprenants dans le système général ... revient en réalité à considérer que le fait que l'anglais ait pour eux le statut de langue « autre » n'est rien de plus qu'un problème « temporaire » de communication qui pourra être résolu avec le temps, l'exposition à la langue et, éventuellement, un peu de soutien de la part des enseignants » ; C. Leung, « Mainstreaming: language policies and pedagogies in two

l'enseignement et l'apprentissage de langues secondes et étrangères, le [Cadre européen commun de référence pour les langues](#) (CECR) et le [Portfolio européen des langues](#) (PEL) ont été adaptés pour pouvoir apporter une telle attention, comme le montre l'exemple présenté au point 3.3. Ces instruments ont également été utilisés pour la conception de curriculums et de matériels pédagogiques pour le romani (voir le point 3.4).

3.1 Le Cadre européen commun de référence pour les langues

Le CECR est un outil qui permet de décrire les objectifs de l'apprentissage des langues en termes d'utilisations de la langue. Il comporte essentiellement trois dimensions : les activités langagières, les contextes dans lesquelles elles se déroulent et les compétences nécessaires à une véritable communication. Dans le CECR, les activités langagières sont divisées en quatre catégories : la réception (compréhension de l'oral et de l'écrit), la production (orale et écrite), l'interaction (orale et écrite) et la médiation (traduction et interprétation). L'instrument définit quatre domaines d'utilisation de la langue (public, personnel, éducationnel et professionnel) et établit une distinction entre les compétences linguistiques générales et les compétences linguistiques communicationnelles. Pour la réception, la production, l'interaction et certains autres types de compétences, le CECR prévoit six niveaux communs de référence (A1, A2, B1, B2, C1, C2) ainsi que des descripteurs de « capacités à faire » qui permettent de définir le niveau de l'apprenant/utilisateur en fonction de ses compétences. Ces niveaux communs entendent fournir une base pour la comparaison des curriculums, des manuels, des cours et des examens de langues secondes/étrangères. Associés aux autres outils descriptifs du CECR, ils peuvent aussi être utilisés pour la conception de curriculums, programmes d'enseignement, matériels pédagogiques et instruments d'évaluation relatifs aux langues secondes/étrangères.

Les niveaux communs de référence du CECR ont été fixés d'après les évaluations d'enseignants de langues étrangères exerçant dans quatre secteurs éducatifs : le premier cycle du secondaire, le deuxième cycle du secondaire, l'enseignement professionnel et l'éducation des adultes. Voilà qui explique pourquoi, aux niveaux inférieurs (A1 et A2), les descripteurs correspondent étroitement au contenu habituel des manuels de langues étrangères. Ainsi, les apprenants commencent par utiliser des ressources linguistiques très simples pour répondre à des besoins personnels et sociaux de base ; ensuite, ils passent aux compétences nécessaires pour accomplir des transactions et interactions quotidiennes. Bien que le CECR ne traite pas explicitement le défi de la langue académique, les niveaux les plus avancés (B2–C2) sont définis en des termes qui impliquent des résultats scolaires élevés et/ou un important investissement professionnel. En règle générale, les niveaux décrivent le type de répertoire comportemental dont les apprenants/utilisateurs ont besoin en tant que visiteurs temporaires – plutôt que comme résidents à long terme – dans un pays étranger. Le CECR ne tient pas compte des dynamiques sociolinguistique, socio-structurelle et socio-historique du multilinguisme, des répertoires plurilingues des apprenants ou du besoin personnel des apprenants de posséder des répertoires divers dans des contextes polycentriques. Il convient de garder toutes ces considérations à l'esprit lors de l'utilisation du CECR pour répondre aux besoins linguistiques des enfants et adolescents migrants qui sont débutants dans la langue de scolarisation.

Principaux documents de référence :

[Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer](#), Conseil de l'Europe / Editions Didier, 2001 (www.coe.int/lang/fr).

[Recommandation CM/Rec\(2008\)7](#) du Comité des Ministres aux Etats membres sur l'utilisation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) du Conseil de l'Europe et la promotion du plurilinguisme, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2008 (www.coe.int/lang/fr → Ressources → Recommandations et Résolutions)

3.2 Le Portfolio européen des langues

Le *Portfolio européen des langues* (PEL www.coe.int/portfolio/fr) se veut un complément au CECR, un outil qui met son approche communicative et actionnelle au service des apprenants. Il s'agit d'un document personnel comportant obligatoirement les trois éléments suivants :

- un passeport de langues qui présente l'identité linguistique de son propriétaire, résume son apprentissage des langues et ses expériences interculturelles et rend compte des auto-évaluations de ses compétences en langues secondes/étrangères ;
- une biographie langagière, qui accompagne l'ensemble du processus d'apprentissage et de pratique et qui permet de s'approprier les cultures associées à la langue étudiée ;
- un dossier, dans lequel l'apprenant consigne tous ses travaux en cours et place des preuves concrètes de ses compétences en L2 et de ses expériences interculturelles.

Le PEL est explicitement relié au CECR par le biais des niveaux de compétence. Dans la biographie langagière, des listes de repérage constituées de descripteurs de « capacités à faire », eux-mêmes organisés par activité langagière et par niveau, sont utilisées pour la définition des objectifs d'apprentissage, le choix des activités et matériels pédagogiques, le suivi des progrès des apprenants et l'évaluation. En d'autres termes, ces listes aident l'apprenant/utilisateur à s'auto-gérer et à effectuer des auto-évaluations formatives. Voici, par exemple, la liste de repérage proposée pour « prendre part à une conversation » au niveau B1 dans le modèle suisse de PEL pour les apprenants âgés de 15 ans et plus⁶⁰ :

- *Je peux commencer, soutenir et terminer une simple conversation en tête-à-tête sur un sujet familier ou d'intérêt personnel ;*
- *Je peux prendre part à une conversation ou une discussion, mais il est possible qu'on ne me comprenne pas toujours quand j'essaie de dire ce que j'aimerais dire ;*
- *Je peux me débrouiller dans la plupart des situations pouvant se produire en réservant un voyage auprès d'une agence ou lors d'un voyage ;*
- *Je peux demander mon chemin et suivre les indications détaillées que l'on me donne ;*
- *Je peux exprimer des sentiments tels que la surprise, la joie, la tristesse, la curiosité et l'indifférence et réagir aux mêmes types de sentiments exprimés par d'autres ;*
- *Je peux échanger un point de vue ou une opinion personnels dans une discussion avec des connaissances ou des amis ;*
- *Je peux exprimer poliment mon accord ou mon désaccord.*

Dans le passeport de langues, l'apprenant effectue des auto-évaluations sommatives en consignait régulièrement ses compétences en L2 à l'aide d'une « grille d'auto-évaluation » (constituée, pour chacun des six niveaux, de brefs descripteurs de compétences dans les

⁶⁰ *Portfolio européen des langues, modèle suisse pour jeunes et adultes*, Berne : Berner Lehrmittel- und Medienverlag, 2000. (www.coe.int/portfolio/fr → Modèles validés)

catégories suivantes : « écouter », « lire », « prendre part à une conversation », « s'exprimer oralement en continu » et « écrire »)⁶¹. Par exemple, sur cette grille, le descripteur correspondant à « prendre part à une conversation » au niveau B1 est le suivant : « Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité)... ».

De même que le CECR, le PEL repose sur le principe de l'autonomie de l'apprenant – un principe promu par le Conseil de l'Europe. Il reflète l'importance accordée par l'Organisation (entre autres) au développement personnel de l'apprenant en langue et au renforcement de sa capacité à effectuer un apprentissage linguistique indépendant. Le PEL appartient à l'apprenant ; c'est un outil qui favorise l'apprentissage fondé sur la réflexion, dans lequel l'auto-évaluation joue un rôle fondamental.⁶² En principe, le PEL peut soutenir le développement et l'exercice de l'autonomie de l'apprenant de trois manières différentes. Premièrement, lorsque les descripteurs de capacités à faire reflètent les objectifs fixés dans le curriculum, ils aident les apprenants (et les enseignants) à planifier, suivre et évaluer l'apprentissage, que ce soit tout au long d'une année scolaire, pendant un trimestre, un mois ou une semaine. Deuxièmement, la biographie langagière a été explicitement conçue pour associer la fixation d'objectifs et l'auto-évaluation à une réflexion sur les styles et stratégies d'apprentissage, sur la dimension culturelle de l'apprentissage et de l'utilisation des langues, et sur la construction du répertoire plurilingue des apprenants. Troisièmement, le fait de présenter le PEL (au moins en partie) dans la langue cible de l'apprenant peut contribuer à promouvoir l'utilisation de cette langue comme outil d'apprentissage et de réflexion. Tous ces facteurs s'inscrivent dans les approches pédagogiques qui visent à promouvoir la construction de l'identité dans des environnements multiculturels et multilingues⁶³, ainsi que le développement de la conscience de soi basée sur la réflexion – un principe essentiel pour l'éducation à la citoyenneté démocratique.⁶⁴

Principaux documents de référence (*Conseil de l'Europe, Strasbourg*):

[Résolution sur le Portfolio européen des langues](#), 2000.

[Portfolio européen des langues : Documents de référence essentiels](#), 2006.

Little, D. (éd.), [Mise en œuvre du Portfolio européen des langues : neuf exemples](#), 2003.

Schärer, R., [Rapport final du projet pilote du PEL \(1998–2000\)](#), 2000.

Schärer, R., [Rapport de synthèse du projet PEL \(2001–2004\)](#), 2004.

Stoicheva, M., Hughes, G. & Speitz, H., [Portfolio européen des langues : étude d'impact](#), 2009.

3.3 Exemple 1 – Enseignement de l'anglais en tant que langue seconde dans des écoles primaires en Irlande

⁶¹ Voir le CECR, p.26.

⁶² Voir *Portfolio européen des langues : Documents de référence clés*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2006.

⁶³ Cf. *Livre blanc sur le dialogue interculturel*, p.17.

⁶⁴ Pour un aperçu des approches portfolio pour l'apprentissage et de l'évaluation dans le cadre plus large du projet « *Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation* », voir Little, D. & Fleming, M., *Langues dans l'éducation/langues pour l'éducation : apport éventuel des « approches portfolio »*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2010.

Depuis le milieu des années 1990, les écoles irlandaises accueillent de nombreux élèves dont la langue d'origine n'est ni l'anglais, ni l'irlandais. En 1999, le Ministère irlandais de l'Éducation et des Sciences (DES) a décidé que ces élèves devaient intégrer le système éducatif général et être placés dans la classe correspondante à leur âge, mais qu'ils devraient suivre, pendant deux ans, des cours de soutien en anglais assurés en dehors de l'enseignement général. Concrètement, ce soutien se traduit au maximum par un cours spécial d'anglais par jour au niveau primaire, et par plusieurs cours par semaine dans l'éducation post-primaire. Cette politique reconnaît donc l'importance de faire suivre à ces nouveaux élèves le curriculum général, et ce, dès leur arrivée – tout en reconnaissant également qu'ils ont besoin d'un soutien linguistique en anglais jusqu'à ce que leur niveau de compétences leur permette de participer librement aux interactions dans les salles de classe. En 2000, le DES a chargé *l'Integrate Ireland Language and Training (IILT)*⁶⁵, un organe financé par le gouvernement, de concevoir des matériels pédagogiques et des curriculums d'anglais (intitulés « *English Language Proficiency Benchmarks* », ou repères de compétence langagière en anglais), et de former les enseignants à ces nouveaux outils par le biais d'un programme de séminaires de formation continue. D'autres programmes similaires ont été mis en œuvre pour les secteurs primaire et post-primaire. Pour une question de concision, nous nous concentrerons ici sur le secteur primaire.⁶⁶

Les cours de soutien en anglais visent à apporter aux nouveaux élèves un enseignement très ciblé qui facilite leur intégration dans le système éducatif général. Ainsi, dans le cadre de ces cours, les enseignants abordent des questions linguistiques qui ne sont pas pertinentes pour les apprenants déjà capables de tenir une conversation informelle dans la langue de scolarisation ; ils donnent des compléments d'information qui permettent de renforcer le niveau des apprenants concernés, et mettent en place avec eux une interaction plus dynamique que ne le sont généralement les interactions dans les classes du système éducatif général, composées d'une bonne trentaine d'élèves parfois. Les thèmes et points précis abordés dans ces cours d'anglais dépendent, dans une large mesure, de ceux qui sont abordés dans le contexte éducatif général. Par conséquent, les *English Language Proficiency Benchmarks (ELPB)* devaient être fermement et explicitement ancrés dans le curriculum national pour l'éducation primaire. En outre, le DES souhaitait qu'ils permettent de mettre en évidence l'amélioration progressive de la compétence communicative de ces apprenants – de leur niveau de départ à celui où ils sont pleinement en mesure de participer à la communication en salle de classe.

Pour rattacher les ELPB au curriculum, l'IILT a procédé à un examen détaillé des nombreux documents qui constituent le curriculum pour l'enseignement primaire ; il a ensuite collaboré avec deux groupes de discussion constitués d'enseignants en vue d'identifier des thèmes qui sont récurrents dans le curriculum et qui, progressivement, introduisent les matières étudiées aux niveaux supérieurs du secteur primaire et dans l'éducation post-primaire. Treize thèmes ont ainsi été identifiés : MOI ; NOTRE ÉCOLE ; LA NOURRITURE ET LES VÊTEMENTS ; LES COULEURS, LES FORMES ET LES CONTRAIRES ; LES PERSONNES QUI NOUS AIDENT ; LA MÉTÉO ; LES TRANSPORTS ET LES VOYAGES ; LES SAISONS, LES VACANCES ET LES FESTIVALS ; LA COMMUNAUTÉ LOCALE ET LA COMMUNAUTÉ AU SENS LARGE ; LE TEMPS ; LES GENS ET LES LIEUX DANS D'AUTRES RÉGIONS ; LES ANIMAUX ET LES PLANTES ; L'ENGAGEMENT ENVERS MA VILLE. Ensuite, pour que les ELPB reflètent les progrès des apprenants, l'IILT a décidé de se fonder sur les trois premiers niveaux du CECR et de les adapter. Ainsi, des descripteurs de capacités à faire relatifs aux différentes activités de communication définies dans la grille

⁶⁵ L'*Integrate Ireland Language and Training*, organe à but non lucratif du *Trinity College Dublin*, a été financé par le Département de l'Éducation et des Sciences de 1999 à 2008.

⁶⁶ Les curriculums, matériels d'enseignement/d'apprentissage et de nombreux autres supports conçus pour les secteurs primaire et post-primaire sont disponibles en ligne à l'adresse suivante : <http://www.ncca.ie/iilt>.

d'évaluation et les échelles illustratives du CECR ont été comparées à certaines observations effectuées dans plusieurs classes de primaire. Ensuite, pour chacun des trois niveaux, l'équipe a rédigé un résumé des objectifs d'apprentissage dans les catégories ÉCOUTER, LIRE, INTERACTION ORALE, PRODUCTION ORALE et ÉCRIRE, ce qui a abouti aux « indicateurs généraux de compétences en communication », présentés sous forme de grille (cinq catégories d'activités à trois niveaux). Une deuxième grille a été élaborée à partir des échelles de compétences du CECR relatives au vocabulaire, à la grammaire, à la phonologie et à l'orthographe. Celle-ci décrit en des termes très simples l'évolution de ces quatre dimensions de la compétence linguistique sous-jacente. Enfin, les indicateurs globaux ont été réécrits dans l'optique de chacun des thèmes récurrents du curriculum. On a ainsi obtenu des grilles correspondant davantage à chacun de ces thèmes (« unités de travail »).

Le principal outil de mise en œuvre des indicateurs est le Portfolio européen des langues, qui a été décliné dans une version contenant treize listes de repérages constituées de descripteurs de capacités à faire conçus à partir des indicateurs – soit une liste pour chaque thème récurrent du curriculum. Au total, pour l'ensemble des trois niveaux de compétences retenus pour les indicateurs, ces listes regroupent près de deux cents tâches. Celles-ci, qui sont toutes reliées au curriculum, constituent un répertoire communicationnel grâce auquel les apprenants nouvellement arrivés accèdent progressivement aux interactions se déroulant dans le cadre de l'enseignement général. Tous les modèles validés de PEL doivent permettre à leurs utilisateurs de consigner leurs compétences dans toutes les langues qu'ils connaissent, que celles-ci aient été acquises dans un contexte scolaire ou non ; en somme, ils doivent leur permettre de dresser leur profil plurilingue. Le PEL irlandais destiné aux apprenants du primaire nouvellement arrivés ne fait pas exception à la règle. Ainsi, dans ce modèle, le passeport de langues et la biographie langagière contiennent des pages sur lesquelles les apprenants énumèrent les différentes langues qu'ils connaissent et décrivent les contextes dans lesquels ils les utilisent. Les enseignants sont encouragés à utiliser ces parties du PEL pour valoriser les langues des apprenants, notamment leur(s) langue(s) d'origine, et, dans la mesure du possible, les parents sont encouragés à traduire les principaux titres du passeport de langues dans leur langue d'origine.

Les indicateurs et le PEL ont été rapidement acceptés par les enseignants. En effet, les indicateurs reflètent leur expérience des progrès effectués par les apprenants dans le cadre des cours de soutien et les aident à planifier leurs leçons et à suivre les progrès des élèves, tandis que le PEL constitue un outil « prêt à l'emploi » non seulement pour introduire le curriculum d'anglais langue seconde auprès des apprenants, mais aussi pour faire prendre conscience à ces derniers de leurs progrès. En outre, il est rapidement devenu une importante source d'information pour les enseignants, les directeurs d'établissement, les parents et les inspecteurs au sein du système d'enseignement général.⁶⁷ IILT a conçu, en temps opportun, des tests simples de communication fondés sur les indicateurs. Ces tests ont été pilotés dans les écoles, révisés après analyse des résultats des apprenants et diffusés aux écoles par le DES en 2008.⁶⁸

⁶⁷ Ces deux dernières années, l'IILT a vendu 10 000 exemplaires de son PEL à des établissements d'enseignement primaire (5 000 par an), ce qui signifie que plus de 80% des enfants qui suivent des cours de soutien en anglais utilisent l'instrument.

⁶⁸ Pour un complément d'information, voir Little, D. & Lazenby Simpson, B., « *Using the CEF to develop an ESL curriculum for newcomer pupils in Irish primary schools* », in Morrow, K. (éd.), *Insights from the Common European Framework*, Oxford: Oxford University Press, 2004, pp.91–108; Little, D., « *The Common European Framework of Reference for Languages and the European Language Portfolio: involving learners and their judgements in the assessment process* », *Language Testing* 22 (2005), pp.321–336; Little, D. & Lazenby Simpson B., « *Teaching immigrants the language of the host community: two object lessons in the need for continuous policy development* », in Alderson, J.C. (éd.), *The Politics of Language Education: Individuals and Institutions*,

Les repères de compétence langagière en anglais ont été utilisés dans le cadre de travaux de recherche en cours pour encadrer une analyse du développement des compétences en anglais de dix-huit apprenants nouvellement arrivés qui suivaient des cours de soutien au cours de l'année scolaire 2007–2008.⁶⁹ Chacun d'entre eux a progressé exactement suivant l'ordre défini par les indicateurs, c'est-à-dire, par exemple, qu'aucun d'eux n'a élaboré de phrase de niveau A2 sans avoir préalablement élaboré des phrases de niveau A1, ou qu'aucun d'entre eux n'a construit de phrase de niveau B1 avant d'avoir construit des phrases correspondant au niveau A2. A l'issue de leur première année de soutien en anglais, la plupart des apprenants étaient proches du niveau A2, et, vers la fin de la deuxième année, ils avaient atteint le niveau B1. Ce parcours éducatif s'est accompagné de progrès réguliers en compétences linguistiques, qui se mesurent à la maîtrise des noms communs, verbes, pronoms, articles, prépositions, auxiliaires, ainsi que développement de la complexité structurelle, des formes négatives et interrogatives et la coordination/subordination entre les phrases.

Principaux documents de référence :

English Language Proficiency Benchmarks for non-English-speaking pupils at primary level, Version 2.0, Dublin : Integrate Ireland Language and Training, 2003. Disponible en ligne à l'adresse suivante: <http://www.ncca.ie/iilt> ; consulté le 5 juillet 2010.

Portfolio européen des langues – Modèle pour un groupe cible spécifique dans l'enseignement primaire: immigrés apprenant la langue du pays d'accueil (Accréditation n°11.2001, rév. 2004), Dublin : Integrate Ireland Language and Training, 2004. Disponible en ligne à l'adresse suivante: <http://www.ncca.ie/iilt> ; consulté le 5 juillet 2010.

3.4 Exemple 2 – Soutien à l'éducation au romani

Le *Cadre curriculaire pour le romani*⁷⁰ (CCR) a été conçu par la Division des politiques linguistiques conformément à l'approche exhaustive adoptée par le Conseil de l'Europe pour les questions relatives aux Roms et aux Gens du voyage. Les travaux relatifs à cet instrument ont été éclairés par les divers documents disponibles dans la section consacrée aux *Roms et Gens du voyage* sur le site Internet du Conseil de l'Europe⁷¹, ainsi que par un groupe d'experts sur les Roms/le romani.

Le CCR reprend les catégories descriptives et les quatre premiers niveaux de compétences définies dans le CECR (A1–B2). Il est organisé selon des thèmes, situations et contextes pertinents pour la société et la culture roms, à savoir : MOI ET MA FAMILLE ; LA

Clevedon: Multilingual Matters, 2009, pp.104–124.

⁶⁹ Cette étude a été menée par Bronagh Ćatibušić, du Centre d'études sur les langues et la communication du *Trinity College Dublin*. Au cours de l'année scolaire 2007–2008, 154 cours d'anglais (soit environ 80 heures d'enseignement) dispensés dans trois écoles primaires différentes ont été oralement enregistrés, et des échantillons de productions écrites des apprenants ont été collectés. L'analyse qui s'en est suivie s'est concentrée sur les cas de dix-huit apprenants qui représentaient dix nationalités (essentiellement d'Europe de l'Est et d'Asie) et parlaient au moins dix langues différentes issues de diverses familles linguistiques (slave, romane, sino-tibétaine). Ces élèves étaient âgés de quatre à dix ans (la plupart avaient moins de huit ans) ; pour certains, il s'agissait de la première année de soutien en anglais, pour d'autres, de la deuxième. Les résultats présentés ici ont été obtenus par le biais d'une méthode d'analyse mixte portant sur 7 455 tours de parole, chacun d'entre eux ayant été codé selon (i) le niveau de difficulté et le sujet, (ii) des critères interactionnels reposant sur l'Analyse de conversations, et (iii) les caractéristiques linguistiques sur lesquelles se concentrent généralement les études sur l'acquisition des langues secondes.

⁷⁰ Disponible en ligne à l'adresse suivante : www.coe.int/lang/fr → Minorités et Migrants

⁷¹ Voir <http://www.coe.int/romatravellers>

MAISON/CARAVANE ET SES ACTIVITÉS ; MA COMMUNAUTÉ ; L'ÉCOLE ; LA NOURRITURE ET LES VÊTEMENTS ; LES FESTIVALS ET LES COMMÉMORATIONS ; LES VOYAGES ET LES TRANSPORTS ; LE TEMPS, LES SAISONS, LA MÉTÉO ; LA NATURE ET LES ANIMAUX ; L'ARTISANAT ET LES MÉTIERS ROMS ; LES LOISIRS ET L'ART.

La *Romanipe*, le système de valeurs spécifique aux Roms, est clairement plus qu'un thème. Elle est pertinente pour tous les autres thèmes, et essentielle pour l'apprentissage et la compréhension de la culture qui s'exprime notamment par le romani – la langue des Roms. Par conséquent, les descripteurs pour la *Romanipe* constituent un important point de référence pour les concepteurs de curriculum et de matériels, ainsi que pour les enseignants. Ils visent, d'une part, à garantir que l'apprentissage du romani englobe l'apprentissage de la culture rom, et, d'autre part, à rappeler cette culture aux professionnels qui l'auraient quelque peu oublié – ou à la faire connaître aux professionnels non roms.

Le CCR a été conçu dans l'objectif de fournir une base commune pour l'élaboration de lignes directrices pour des programmes et curriculums, des manuels et autres matériels pédagogiques et des examens au sein des systèmes scolaires européens. Il se concentre sur les besoins de trois groupes d'âge (les 3–6 ans, les 7–10 ans, et les 11–14 ans) et sur trois situations sociolinguistiques différentes (l'enseignement du romani aux enfants qui n'entendent pas ou ne parlent pas le romani chez eux, aux enfants qui ne parlent pas couramment cette langue même si leurs parents, grands-parents et d'autres membres de la communauté le parlent en leur présence, et aux enfants qui le parlent couramment mais qui ont besoin d'améliorer leurs compétences académiques dans cette langue pour pouvoir l'utiliser en tant qu'instrument d'apprentissage officiel – ou langue de scolarisation). Le CCR tient également compte de l'importante différence entre l'apprentissage du romani par les enfants roms et l'apprentissage de langues étrangères dans le cadre de l'éducation générale. En effet, l'apprentissage d'une nouvelle langue signifie la découverte d'une nouvelle culture, tandis que dans le cas de l'enseignement du romani, il s'agit de donner aux apprenants un accès linguistique à une culture qui leur est déjà familière, et ainsi, de renforcer leur sentiment d'appartenance à la communauté rom et leur identification à cette culture.

Tout curriculum pour le romani fondé sur le CCR devrait permettre de sensibiliser davantage les apprenants à la communauté plus large des personnes parlant le romani (dans d'autres pays ou régions, par exemple) ; promouvoir le respect des aspects historiques et culturels la façon de vivre des Roms (notamment la *Romanipe*) ; faire participer, autant que possible, les parents, d'autres membres de la communauté et la communauté ; utiliser et renforcer la longue tradition orale de la communauté rom ; établir des liens entre le passé et le présent et faire naître chez les apprenants de l'intérêt et de la fierté pour l'héritage rom ; encourager les apprenants à faire usage des technologies pour leur apprentissage (enregistrements audio et vidéo, outils informatiques, Internet, messagerie électronique, etc.) ; proposer des activités pédagogiques intéressantes et authentiques faisant intervenir la compréhension de l'oral, la production orale, la compréhension de l'écrit et la production écrite ; et faire clairement ressortir le lien entre l'apprentissage de la langue et son utilisation dans la vie de tous les jours.

Dans le CCR (qui est divisé en cinq activités et quatre niveaux), il existe, pour chaque thème, une grille suivie d'une liste de repérage. Cette liste est constituée de descripteurs de capacités à faire relatifs à des activités scolaires possibles ; elle peut être utilisée pour consigner les progrès de l'apprenant. La Division des Politiques linguistiques s'est largement appuyée sur ces listes pour concevoir deux PEL génériques destinés à soutenir l'enseignement/l'apprentissage du romani, l'un pour les apprenants âgés de 6 à 11 ans, et l'autre, pour les apprenants âgés de 11 à 16 ans. Ces deux modèles incitent les apprenants à consigner leur identité plurilingue et pluriculturelle, à y réfléchir et, plus spécifiquement, à

mener une réflexion sur leur identité linguistique et culturelle en tant que Rom. Ils favorisent également le développement de la sensibilité interculturelle, l'établissement d'objectifs d'apprentissage et l'auto-évaluation des résultats de cet apprentissage. Il existe de nombreuses interconnexions entre les différents thèmes du CCR ; il est donc peu probable que chaque cycle d'apprentissage se concentre sur une seule liste d'apprentissage. Par exemple, si des apprenants travaillent sur un projet intitulé « Une fête ou une commémoration importante dans ma famille ou dans ma communauté », ils peuvent consigner les résultats de ces travaux sur les cinq listes de repérage suivantes : MOI ET MA FAMILLE, FÊTES ET COMMÉMORATIONS, MA COMMUNAUTÉ, LES ALIMENTS ET LES VÊTEMENTS, LA MAISON/CARAVANE ET SES ACTIVITÉS.

Les deux PEL destinés aux apprenants de romani sont conçus pour aider les utilisateurs à se percevoir comme des membres d'une communauté, des apprenants en général – et des apprenants en langue en particulier –, des jeunes avec un potentiel, des participants à une histoire et à une culture très anciennes, et des transmetteurs aux futures générations de cette histoire et de cette culture. En d'autres termes, ils visent à favoriser une construction explicite de l'identité⁷² et à renforcer l'estime que les apprenants ont d'eux-mêmes.

Depuis son lancement en juin 2007, le CCR a été piloté dans deux pays : la République tchèque et la Suède. En République tchèque, il a été utilisé pour guider la conception de matériels pédagogiques et d'activités pour les apprenants de l'enseignement secondaire et supérieur. En Suède, il a été traduit en suédois, présenté aux enseignants lors de plusieurs conférences, et il a également servi à l'élaboration de matériels pédagogiques. À l'automne 2009, un projet de deux ans intitulé « *Renforcer l'éducation au romani dans les écoles européennes* » a été lancé en tant qu'activité de soutien du Centre européen pour les langues vivantes. Celui-ci vise à piloter le CCR et les deux PEL dans cinq pays (l'Autriche, la Finlande, la République slovaque, la République tchèque et la Serbie), à concevoir un ensemble de modules de formation des enseignants et à adapter les matériels pédagogiques existants et à en élaborer de nouveaux pour soutenir l'utilisation des PEL.

Documents de référence

(disponibles [en ligne \(www.coe.int/lang/fr\)](http://www.coe.int/lang/fr) → Minorités et migrants → Romani → Séminaire 2008) :

Curriculum Framework for Romani, disponible en romani et en anglais, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2007.

Learning the Romani language – my European Language Portfolio, destiné aux apprenants âgés de 6 à 11 ans, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2008.

European Language Portfolio – learning the Romani language, destiné aux apprenants âgés de 11 à 16 ans, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2008.

3.5 Autres cadres

Comme mentionné plus haut, le CECR n'a pas été conçu spécifiquement dans l'optique de répondre aux besoins linguistiques des enfants et adolescents issus de l'immigration – un élément dont il convient de tenir compte dans toute initiative d'adaptation du Cadre à ce domaine. Il a souvent été observé que les enfants et adolescents issus de l'immigration acquièrent rapidement les compétences de communication de base dans la langue du pays

⁷² Voir le *Livre blanc sur le dialogue interculturel*, p.18.

hôte, mais, qu'en revanche, ils mettent généralement beaucoup plus de temps à maîtriser la langue académique. Par conséquent, même si les niveaux définis dans le CECR semblent utiles pour suivre le développement des compétences en communication des apprenants en tant que participants aux discussions dans les salles de classe (comme dans l'exemple irlandais présenté au point 3.3), l'utilisation de ces niveaux pour le développement linguistique général de l'apprenant risquent de masquer ou, du moins, de ne pas refléter pleinement l'amélioration de leur capacité à la communication informelle. Autre limite du CECR, déjà mentionnée également : il définit un parcours d'apprentissage allant de la capacité à effectuer des tâches et actions communicationnelles simples et courantes à l'acquisition de compétences avancées qui impliquent l'utilisation de la langue cible à des fins éducatives et/ou professionnelles. Certes, ceci permet d'obtenir le reflet précis des progrès accomplis dans l'apprentissage des langues étrangères dans les contextes éducatifs formels, mais, en raison de son « unidimensionnalité », le Cadre ne permet pas de rendre compte de l'interaction complexe entre l'acquisition de compétences en langues et de la littératie qui caractérise la maîtrise de la langue de scolarisation. Plusieurs pays ont conçu des curriculums et/ou cadres d'évaluation explicitement axés sur les besoins des apprenants pour lesquels la langue de scolarisation n'est pas, du moins au départ, une langue de communication dans le milieu familial.

En Australie, l'Etat de Victoria a élaboré des « *standards essentiels d'apprentissage* »⁷³ qui définissent les compétences à acquérir dans le cadre de la scolarité obligatoire. Ces standards s'accompagnent d'un Guide pour l'anglais en tant que langue seconde⁷⁴ centré sur les besoins des apprenants pour lesquels l'anglais n'est pas la langue d'origine. Le gouvernement de Queensland a mis au point des échelles de niveaux pour la compréhension de l'oral et de l'écrit et pour la production orale et écrite afin de soutenir l'intégration des apprenants aborigènes et celle des apprenants originaires des îles du Détroit de Torres.⁷⁵ Aux Etats-Unis, l'association des enseignants d'anglais langue étrangère (*Teachers of English to Speakers of Other Languages*, ou *TESOL*) a publié des standards pour l'anglais langue seconde pour tous les niveaux du système scolaire (de la maternelle à la dernière année de l'enseignement secondaire)⁷⁶ – instruments qui viennent compléter un ensemble plus ancien de standards. Et au Royaume-Uni, l'association NALDIC a conçu des descripteurs devant servir à l'évaluation formative des apprenants de niveau primaire issus de l'immigration.⁷⁷ Tous ces instruments reposent sur l'utilisation de descripteurs de compétences qui, s'ils présentent beaucoup de similitudes avec les descripteurs du CECR, ne s'accompagnent pas, pour la plupart, d'un équivalent aux échelles de compétences en langues contenues dans le Cadre.

Au Canada, le Ministère de l'Education de la province d'Ontario élabore actuellement un outil devant permettre de suivre et d'évaluer les progrès des apprenants pour lesquels l'anglais n'est pas une langue d'origine. Cet outil, intitulé *STEP (Steps to English Proficiency, ou étapes de l'acquisition de compétences en anglais)*, présente quatre dimensions : (i) il porte sur l'utilisation orale de la langue, la compréhension de l'écrit et la production écrite ; (ii) pour

⁷³ *Victorian Essential learning standards* (VELS). Voir : <http://vels.vcaa.vic.edu.au/overview/index.html> (consulté le 5 juillet 2010).

⁷⁴ *English as a Second Language (ESL) Companion*. Voir : <http://vels.vcaa.vic.edu.au/support/esl/esl.html> (consulté le 5 juillet 2010).

⁷⁵ Disponible sur : <http://education.qld.gov.au/students/evaluation/monitoring/bandscales/writing/index.html> (consulté le 5 juillet 2010).

⁷⁶ Alexandria, VA : TESOL, 2006.

⁷⁷ *National Association for Language Development in the Curriculum* (Association nationale pour le développement des langues dans le curriculum). Voir <http://www.naldic.org.uk/docs/research/assessment.cfm> (consulté le 5 juillet 2010).

chacune de ces activités, il prévoit plusieurs sous-catégories (pour l'utilisation orale de la langue, ÉCOUTER ET RÉPONDRE, PARLER, RÉFLEXION ; pour la compréhension de l'écrit, SENS, AISANCE, FORME ET STYLE, RÉFLEXION ; et pour la production écrite, DÉVELOPPER ET ORGANISER, FORME ET STYLE, VOCABULAIRE, GRAMMAIRE ET CONVENTIONS, RÉVISER, RÉFLEXION) ; (iii) dans chacune de ces sous-catégories, six niveaux d'acquisition de compétence sont prévus ; et (iv), pour chaque niveau, l'outil contient des descripteurs pertinents pour quatre groupes d'années d'enseignement (années 1 à 3 ; 4 à 6 ; 7 et 8 ; et 9 à 12). Les descripteurs ont été élaborés à partir d'observations formulées par des enseignants et de résultats obtenus par des apprenants ; ils décrivent des niveaux de performance distincts, sont reliés aux curriculums spécifiques à chaque niveau d'enseignement et constituent un outil de diagnostic. Certains enseignants ont estimé que les multiples dimensions de STEP en faisaient un instrument difficile à utiliser. Il a alors été proposé de mettre au point une version interactive en ligne de l'instrument, ce qui permettrait en outre de consigner des données qui pourraient être liées à d'autres résultats d'évaluations.⁷⁸ Le défi qui se pose désormais concernant STEP est de trouver un moyen efficace de familiariser les apprenants aux multiples dimensions de l'outil. L'on pourrait s'inspirer, pour ce faire, de la pertinence du Portfolio européen des langues en tant qu'outil d'apprentissage dans ce domaine.⁷⁹

4. Quelques études et ressources qui soutiennent l'intégration des enfants et adolescents issus de l'immigration dans l'optique de l'éducation plurilingue et interculturelle

4.1 Etudes et ressources

Jusqu'ici, nous nous sommes penchés sur l'intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration en nous concentrant essentiellement sur le processus d'intégration par ces derniers. Ainsi, après avoir brièvement présenté l'approche fondée sur les droits de l'homme adoptée par le Conseil de l'Europe dans ce domaine, nous avons examiné la grande diversité des situations linguistiques dans lesquelles se trouvent les enfants et adolescents issus de l'immigration. Nous avons ensuite étudié certaines des questions clés relatives au rôle éducatif de leur langue d'origine et à l'acquisition de compétences dans la langue de scolarisation. Enfin, nous nous sommes intéressés à la manière dont deux outils du Conseil de l'Europe, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* et le *Portfolio européen des langues*, ont été utilisés pour soutenir ce dernier processus. Toutefois, les mesures favorisant l'intégration des apprenants issus de l'immigration ne peuvent être efficaces à grande échelle et à long terme que si elles s'inscrivent dans une politique linguistique éducative qui respecte la réciprocité du processus d'intégration et qui est étroitement associée à des aspects non éducatifs de la politique d'intégration générale.

D'après le Conseil de l'Europe, la cohésion sociale se définit selon les quatre critères suivants :

- l'accès équitable aux ressources disponibles ;
- le respect et la dignité, qui impliquent la reconnaissance par les autres ;
- l'autonomie personnelle et collective ;

⁷⁸ Cette description de STEP a été élaborée à partir des informations fournies par Jim Cummins.

⁷⁹ Little, D. & Fleming, M., *Langues dans l'éducation/langues pour l'éducation : apport éventuel des « approches portfolio »*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2010.

- la participation responsable et la capacité à s'organiser pour défendre ses intérêts.⁸⁰

Ces critères ne s'appliquent pas uniquement aux groupes de personnes désavantagées ou vulnérables : ils concernent tous les membres de la société, et chacun d'entre eux implique la langue, que ce soit en tant que moyen de communication ou symbole identitaire. Le projet « Langues dans l'éducation/langues pour l'éducation » ramène la cohésion sociale à son objectif premier, rappelant que tous les enfants et adolescents ont le droit à une éducation de qualité, qui est une condition préalable non seulement à la cohésion sociale, mais aussi à la promotion de la citoyenneté démocratique et à la jouissance d'autres droits de l'homme.⁸¹ Etant donné que la langue joue un rôle fondamental dans tous les enseignements et apprentissages, le projet met l'accent sur son omniprésence et sur la nécessité de concevoir une approche holistique qui vise à établir une interaction entre toutes les langues présentes dans un contexte éducatif donné, qu'il s'agisse des langues que les apprenants portent en eux et qui font partie de leur identité, de la/les langue(s) d'enseignement et d'apprentissage des matières du curriculum ou des langues qui constituent des matières à part entière dans le curriculum (généralement, ceci englobe la langue(s) de scolarisation, les langues étrangères et les langues classiques).

Comme l'indique le Livre blanc sur le dialogue interculturel, les concepts qui sous-tendent l'intégration en tant que processus réciproque ont des conséquences pour l'individu, et ce, à divers niveaux institutionnels et communautaires : les apprenants et les enseignants à l'échelle de la salle de classe ; les apprenants et leurs parents, le personnel enseignant et non enseignant, les chefs d'établissement et autres responsables à l'échelle de l'école ; tous types de personnels dans les institutions locales et les organisations communautaires qui interagissent avec l'école et la communauté locale au niveaux régional et national. La Division des Politiques linguistique a élaboré un ensemble d'études et de ressources qui s'efforcent de tenir compte de ces diverses dimensions et niveaux, en s'intéressant tout particulièrement à l'éducation plurilingue et interculturelle. Ces documents abordent les six thèmes suivants :

Diagnostic – Pour s'assurer de la pertinence des mesures prises en faveur des apprenants issus de l'immigration, il convient d'évaluer leur niveau de compétence dans la/les langue(s) de scolarisation et dans toute autre langue qu'ils devront étudier à l'école, ainsi que dans leur(s) langue(s) d'origine. Il est particulièrement important de poser un tel « diagnostic » lors de l'arrivée des apprenants concernés à l'école, puis lors de certaines phases de transition, c'est-à-dire lors du passage d'un cycle éducatif au cycle suivant. Ce diagnostic peut également s'avérer pertinent à d'autres moments (à la fin de chaque année scolaire, par exemple), si les autorités chargées de l'éducation estiment nécessaire d'évaluer les progrès accomplis par les apprenants issus de l'immigration pour définir les formes de soutien dont ils auront besoin à l'avenir. Leurs progrès dans les langues qui figurent dans le curriculum en tant que matières scolaires peuvent être mesurés par le biais des procédures d'évaluation utilisées pour les apprenants qui ont la langue de scolarisation pour première langue ; néanmoins, pour évaluer leurs progrès dans cette dernière langue, il est nécessaire de prendre des mesures spéciales. Dans son étude, Drorit Lengyel résume les principes qui sous-tendent les « diagnostics » dans l'éducation aux langues ; elle décrit certaines des approches existantes et explique comment celles-ci peuvent être mises en œuvre. Certains des instruments présentés peuvent être utilisés pour exploiter les compétences des apprenants dans leur(s) langue(s) d'origine.

⁸⁰ *Elaboration concertée des indicateurs de la cohésion sociale - Guide méthodologique*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2005.

⁸¹ Voir Coste, D., Cavalli, M., Crişan, A. & van de Ven, P.H., « L'éducation plurilingue et interculturelle comme droit », Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2009. (www.coe.int/lang/fr : Plateforme de ressources et de références)

Langue de scolarisation – Au chapitre 2, nous avons brièvement abordé la distinction entre la langue informelle et la langue académique. A cet égard, il a été souligné que pour obtenir de bons résultats scolaires, les apprenants ne doivent pas seulement pouvoir s'exprimer avec aisance dans la langue de scolarisation : ils doivent également maîtriser les divers types de discours académiques spécifiques aux différentes matières du curriculum. Il s'agit là d'un défi commun à tous les apprenants, quel que soit leur répertoire linguistique. Toutefois, des études ont montré que les élèves issus de milieux socialement et économiquement défavorisés trouvent généralement ce défi particulièrement difficile à relever. Etant donné que le savoir est pratiquement indissociable de la langue qui le concrétise, le projet « Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation » défend l'idée que tous les enseignants doivent être des enseignants de langues, c'est-à-dire qu'ils doivent prêter attention à la langue spécifique à leur(s) matière(s) et aider les apprenants à la maîtriser. L'étude effectuée par Irene Pieper, Eike Thürmann et Helmut Vollmer porte également sur cette question ; elle développe plus avant la théorie présentée au chapitre 2 et propose quelques solutions possibles pour aider les établissements scolaires, les enseignants et les apprenants à relever le défi des langues d'enseignement des disciplines scolaires.

Développer et exploiter des répertoires plurilingues – Le Conseil de l'Europe considère le plurilinguisme des individus et le multilinguisme des sociétés comme des atouts. Dans la mesure où il découle de la capacité de l'homme au langage, en principe, le plurilinguisme est accessible à tout individu. Par conséquent, le projet « Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation » estime que les systèmes éducatifs ont notamment pour mission d'aider les apprenants à exploiter leur potentiel plurilingue – parallèlement à leurs autres types de potentiels. La langue, l'appartenance ethnique et la culture que les enfants et adolescents issus de l'immigration portent en eux et font entrer dans les écoles sont des atouts qui doivent être exploités d'abord dans l'intérêt de ces apprenants, et ensuite, plus généralement, dans l'intérêt de la communauté scolaire. L'étude réalisée par Véronique Castellotti et Danièle Moore expose des moyens de reconnaître, développer et exploiter les répertoires plurilingues des apprenants issus de l'immigration ; elle propose également des liens vers des ressources élaborées dans divers pays et différentes langues.

Variations et formes déviantes de la langue de scolarisation chez les migrants – Lors de leur arrivée dans le pays hôte, certains enfants et adolescents issus de l'immigration ne possèdent aucune compétence dans la langue de scolarisation. Il leur faut alors acquérir simultanément les variétés informelles et académiques de cette langue. Pour les migrants de la deuxième ou de la troisième génération, le défi se pose généralement en des termes différents. En effet, bon nombre d'entre eux s'expriment avec aisance dans la langue de scolarisation, mais, chez eux, le développement de la littératie dans la langue standard est souvent gêné par la présence de formes déviantes dans leur idiolecte. Dans son étude, Marie-Madeleine Bertucci explique ce problème et illustre ses propos par des échantillons de productions écrites en français émanant de ce type d'apprenants. Les travaux de l'auteur, qui ont des implications importantes pour le français en tant que langue de scolarisation, mettent les linguistes au défi de mener des études similaires pour d'autres langues.

Développement professionnel – Si tous les enfants et adolescents en âge d'aller à l'école ont le droit à une éducation de qualité, les enseignants, les chefs d'établissement et autres personnels scolaires ont le droit à une formation de qualité. Aussi convient-il de mettre en place des systèmes de formation initiale et continue des enseignants afin de donner les moyens à ces derniers de faire face à des classes multilingues/multiculturelles et de devenir des acteurs efficaces du développement de la langue de scolarisation. Il faudrait également prévoir des mécanismes de formation continue destinés aux chefs d'établissement et aux autres personnels scolaires afin d'aider ces personnes à jouer leur rôle de soutien de manière pertinente. James Anderson, Christine Hélot, Vicky Obied et Joanna McPake

donnent un aperçu détaillé des ressources disponibles pour atteindre cet objectif.

Coopération, gestion et travail en réseau – La réussite de l'intégration linguistique et éducative dépend (i) de la coopération entre les élèves, leurs parents, les enseignants et les autres personnels scolaires, (ii) de l'efficacité de la direction et de l'efficacité de la gestion des établissements scolaires, et (iii) de l'établissement de véritables liens avec la communauté à laquelle appartient chaque établissement scolaire. Le texte rédigé par Christiane Bainski, Tanja Kaseric, Ute Michel, Joanna McPake et Amy Thompson traite des structures et processus relatifs à la mise en place d'une coopération, d'une gestion et d'un travail en réseau qui favorisent l'intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration. Il donne un aperçu de ces dimensions et indique de nombreux liens vers des ressources en ligne.

4.2 Profils de Politiques linguistiques éducatives

Outre le présent document de réflexion et les études et ressources sur lesquelles il s'appuie, le Conseil de l'Europe propose une activité intitulée « Profils de Politiques linguistiques éducatives »⁸². Celle-ci permet aux Etats membres (ou à certaines de leurs régions ou villes) de procéder à une auto-évaluation de leur politique linguistique éducative dans un esprit de dialogue avec des experts de l'Organisation. L'optique est prospective et porte sur les évolutions possibles de la politique au sein du pays. La question de l'intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration peut être traitée dans le cadre d'un tel Profil ; elle peut également faire, à elle seule, l'objet d'un Profil.

⁸² Pour de plus amples informations : www.coe.int/lang/fr → Profils de politiques linguistiques éducatives