

**Langues dans l'Éducation
Langues pour l'Éducation**



Division des Politiques linguistiques

DG IV / EDU / LANG (2009)4

L'éducation plurilingue et interculturelle comme droit

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

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

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

Groupe de coordination ad-hoc pour la Plateforme:

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

L'équipe éditoriale du projet est constituée par

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

L'éducation plurilingue et interculturelle comme droit

Ce texte inscrit l'éducation plurilingue et interculturelle dans la logique du droit à l'éducation. Il s'agit d'un changement de perspective dans la mesure où le parcours scolaire est alors conçu comme devant notamment permettre à celles et ceux qui s'y engagent d'exercer les droits à l'éducation dont ils sont titulaires. L'éducation langagière, posée ici comme plurilingue et interculturelle, 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.

Après avoir souligné le caractère transversal d'une éducation langagière prenant en compte le répertoire des apprenants, les langues présentes dans l'école (langue de scolarisation et autres langues, enseignées ou non) et leurs rapports aux usages sociaux hors de l'école, le texte s'ordonne selon une mise en relation entre les droits des apprenants et les formes scolaires de l'activité langagière.

Sommaire

1. Considérations générales	4
1.1. Le droit à l'éducation langagière comme changement de perspective	4
1.2. La transversalité de l'éducation langagière	5
2. Formes scolaires de l'activité langagière et droit à l'éducation	8
2.1. Droits langagiers généraux	8
2.2. Droits relatifs à la langue comme matière	9
2.3. Droits relatifs à la langue comme moyen de travail d'autres matières	9
2.4. Droits concernant les relations entre les matières scolaires et entre celles-ci et les élèves	10

1. Considérations générales

1.1. Le droit à l'éducation langagière comme changement de perspective

Dans la perspective retenue par le Conseil de l'Europe, le droit à une éducation langagière peut recevoir la forme d'une éducation plurilingue et interculturelle, partie intégrante et dimension majeure d'une éducation de qualité. On caractérise cette éducation langagière plurilingue et interculturelle (voir l'étude *L'Éducation plurilingue et interculturelle comme projet*)

- en termes de droits de l'enfant scolarisé
- en termes d'expériences d'apprentissage de nature à faciliter l'exercice de ces droits
- en termes de relations entre ces droits et les attentes sociétales dont le système éducatif est porteur.

Les documents de référence et déclarations de principe relatifs aux droits linguistiques existent et importent : Recommandations de l'UNESCO, Charte européenne des langues régionales et minoritaires, Déclaration Universelle des droits linguistiques, Document des intellectuels (Union européenne), textes et recommandations de l'OCDE, recommandations sur l'éducation des migrants, sur l'éducation des enfants roms, etc. De même les finalités principalement assignées aux systèmes scolaires sont connues :

- réussite des élèves accueillis et contribution à l'égalité des chances
- acquisition de compétences, connaissances, dispositions et attitudes
- transmission culturelle et construction identitaire individuelle et collective
- préparation à la citoyenneté démocratique
- instauration d'une société de la connaissance
- inclusion et cohésion sociales.

Mais elles ne sont pas encore identifiables dans les programmes et les démarches de l'école, étant donné leur difficile combinaison et hiérarchisation suivant les contextes. Des affichages variables de telles ou telles finalités ne suffisent pas toujours à assurer leur équilibre d'ensemble et leur efficacité.

Envisager l'éducation en termes de droits des individus ou des groupes scolarisés constitue, si on prend au sérieux cette orientation, un changement de perspective notable, dans la mesure où le parcours scolaire est alors conçu comme devant notamment permettre à celles et ceux qui s'y engagent d'exercer les droits à l'éducation dont ils sont titulaires.

Pour autant, les systèmes éducatifs remplissent des fonctions et répondent à des finalités qui ne sauraient se résumer au seul respect des droits à l'éducation des populations concernées. Ils ont à prendre en compte des attentes sociétales, des évolutions scientifiques, techniques, économiques, des intérêts collectifs, nationaux ou autres, qui affectent de diverses manières le projet éducatif et contribuent à moduler, orienter, voire restreindre l'exercice des droits à une éducation de qualité pour tous. Ceci n'implique pas qu'il y aurait nécessairement tension entre de tels droits et le rôle sociétal d'un système éducatif. Dans les sociétés démocratiques respectueuses des droits de l'homme, c'est plutôt de convergence qu'il s'agit. Mais le changement d'angle de vue a son importance.

Se placer sur le terrain des droits des « usagers » des systèmes éducatifs ne consiste, bien entendu, ni en une approche juridique des rapports noués dans l'école, ni en une forme de défense des consommateurs. L'essentiel est bien plutôt que le projet éducatif, dans sa définition même et dans sa mise en œuvre, intègre explicitement une dynamique axée sur les droits à une éducation de qualité pour tous.

Telles que formulées dans nombre de pays européens, les visées d'ordre sociétal, outre leur référence à des valeurs, mobilisent des notions comme celles de « culture commune », de « socle commun de compétences », de « compétences clés ». Les systèmes éducatifs ont aussi des comptes à rendre à la société quant à leur performance au regard de différents critères d'appréciation de leurs résultats. L'établissement de « standards » est désormais de pratique courante, mais leurs modes de standardisation, leur degré de normativité, leur niveau de contextualisation ou de généralisation sont variables et sont sujets à débats souvent vifs. C'est aussi en regard de telles évolutions que l'accent mis sur les droits est à considérer

On ne reviendra pas ici sur l'évidence selon laquelle, dans une société démocratique, les droits des uns s'accompagnent d'une reconnaissance des droits des autres : mon droit à la parole ne saurait s'exercer de manière telle qu'il prive autrui de son propre droit à la parole. Et outre la réciprocité des droits, leur exercice entraîne un devoir de responsabilité et d'engagement. Affirmer mes droits éducatifs n'a de sens que si je me fais devoir d'utiliser de mon mieux les moyens qu'on me propose pour exercer ces droits. Cela vaut pour l'éducation langagière comme pour toute autre.

1.2. La transversalité de l'éducation langagière

Dans tout projet éducatif, toute formation scolaire ou tout enseignement disciplinaire, le langage et les langues ont un rôle déterminant. Il ne s'agit pas seulement d'une maîtrise de moyens linguistiques communicationnels, mais bien 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. L'éducation langagière relève donc d'une transversalité fondamentale de l'Ecole, non réductible à l'horaire des matières linguistiques du programme.

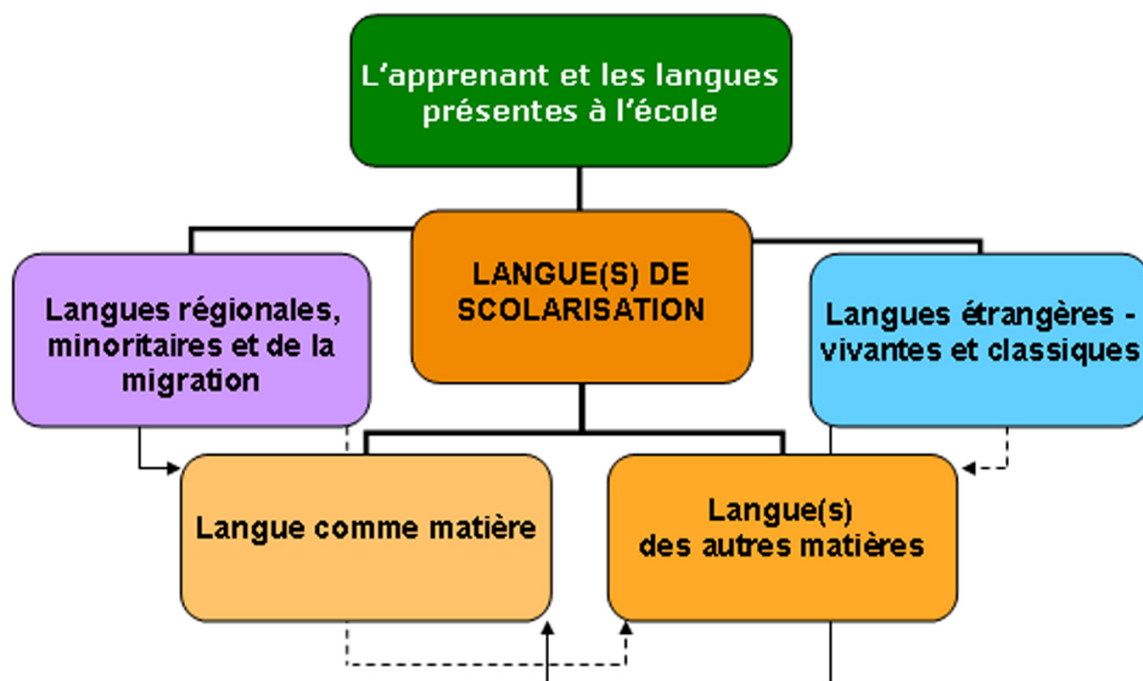
En contexte scolaire, même si la ou les langue(s) officielle(s) de scolarisation¹ est/sont un élément majeur de l'éducation langagière, cette dernière suppose la prise en compte de l'ensemble des langues et variétés présentes dans l'école :

- 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 ;

C'est cet ensemble complexe, à compositions diverses suivant les contextes, qui constitue ce qu'on peut désigner du terme de « **langues de l'éducation** », entendues comme langues **dans** l'éducation et langues **pour** l'éducation. **L'éducation langagière, posée comme nécessairement plurilingue et interculturelle, est donc cette composante de l'éducation qui, en relation aux finalités éducatives générales déclarées et aux droits des apprenants, met les langues au service d'une éducation de qualité.** [Voir l'étude *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle*].

¹ On sait que, dans certains contextes nationaux ou régionaux, plusieurs langues officielles existent à parité de statut dans les systèmes éducatifs. Dans la suite de ce texte, pour commodité de lecture, le recours au seul singulier prédomine, mais ne doit pas faire oublier ces situations plus rares en Europe, mais aussi plus complexes.

LANGUES DANS L'ÉDUCATION / LANGUES POUR L'ÉDUCATION



Dans le schéma ci-dessus, on désigne sous

- « l'apprenant et les langues présentes dans l'école » : toutes les variétés linguistiques, qu'elles soient reconnues en quelque manière dans le curriculum ou qu'elles soient simplement partie du répertoire langagier des élèves, qui peuvent y être utilisées (par exemple dans la cour de récréation). On pose que toutes sont des langues de l'éducation en ce que toutes contribuent ou sont susceptibles de contribuer, que les élèves les possèdent ou les apprennent ou y soient simplement exposés, à leur expérience scolaire de la pluralité linguistique et à la construction de leurs connaissances et expériences d'apprentissage
- « langue(s) de scolarisation » : la langue (ou - plus rarement - les langues), notamment nationale qui opère comme véhicule ordinaire, partagé et réputé commun, du fonctionnement de l'École ; elle y figure comme matière enseignée en tant que telle et comme médium d'enseignement d'autres matières
- « langues régionales, minoritaires et de la migration » : les variétés reconnues dans l'École, soit comme objet d'enseignement, soit comme *medium* d'enseignement d'autres matières et qui relèvent de langues régionales ou de langues de minorités ou des langues familiales d'enfants issus de la migration²; ces langues et variétés peuvent aussi être reconnues dans l'École (prises en compte, « visibilisées ») sans y être enseignées

² Dans ces cas, les situations sont extrêmement diverses : par exemple, la langue régionale peut être matière enseignée ou objet reconnu de réflexion et de comparaison dans l'enseignement d'une autre langue ou vecteur principal de l'enseignement (dans des écoles d'immersion totale ou partielle). Dans plusieurs contextes nationaux européens les langues régionales ou de minorités bénéficient d'un statut officiel qui en fait, de droit, des langues de la scolarisation.

- « langues étrangères - vivantes et classiques : les langues autres figurant comme matières scolaires du programme et pouvant, quant aux langues vivantes, aussi entrer dans des formes d'enseignement bilingue (contribuant à l'enseignement d'autres matières)³.

Prendre particulièrement en considération ce à quoi l'apprenant a droit a pour implication que le développement de son répertoire langagier, de ses compétences et de sa réflexion langagières est déterminant dans cette éducation. Et ce développement prend la forme d'une capacité croissante dans la connaissance et l'usage des formes linguistiques et genres discursifs, dont sa réussite scolaire et son action responsable dans la société requièrent la maîtrise.

Dans la perspective du développement de l'apprenant, il convient donc de replacer les questions relatives à l'éducation plurilingue et interculturelle à l'intérieur d'une distinction entre différents espaces langagiers qu'il apporte ou rencontre dans l'école ou auxquels elle l'accoutume ou le prépare. La désignation « espace langagier » recouvre ici des domaines d'usages langagiers qui se trouvent en contact et en intersection à l'intérieur de la sphère scolaire. On peut en déterminer cinq différents : le répertoire langagier de l'élève, la langue de scolarisation comme matière scolaire, la langue de scolarisation comme vecteur d'accès à des matières scolaires autres, les langues autres (enseignées et/ou reconnues), les usages sociaux extrascolaires. Les quatre premiers figurent dans le schéma qui précède. Le dernier renvoie au contexte qui englobe l'Ecole.

- Le premier de ces espaces c'est celui que constitue le répertoire langagier de l'apprenant. C'est ce répertoire déjà pluriel, voire plurilingue, qui, tout au long de la scolarité, va se trouver au contact des variétés de la langue de scolarisation et des autres langues enseignées et va s'en enrichir, s'en restructurer, s'en complexifier.
- Le second espace correspond à la langue de scolarisation en tant que matière d'enseignement, qui, dans ses pratiques effectives en classe, se présente comme moins homogène et « une » qu'elle n'est symboliquement représentée.
- Le troisième espace, lui aussi diversifié dans ses genres et normes, rassemble les usages de la langue de scolarisation dans les autres matières du curriculum ; les difficultés rencontrées par nombre d'élèves dans ces matières peuvent trouver partie au moins de leur origine dans les dimensions langagières de leur fonctionnement.
- Le quatrième espace, c'est celui de la ou des langues étrangères et autres (régionales, minoritaires et de la migration) que l'école enseigne ou reconnaît en quelque manière et qui peuvent aussi avoir une présence et être accessibles dans l'environnement.
- Le cinquième et dernier espace, c'est celui des genres sociaux, des pratiques discursives, des modes textuels présents dans l'environnement (médias, vie civile, etc.) et à la fréquentation active et responsable desquels l'école prépare, tant par la langue de scolarisation et les autres langues enseignées que par les compétences et cultures disciplinaires qu'elle apporte.

Toute la question de l'économie d'ensemble d'une éducation plurilingue est, si on accepte cette analyse, de déterminer comment et jusqu'à quel point ces cinq espaces entrent en recouvrement partiel les uns avec les autres dans le cadre scolaire, comment ils s'équilibrent les uns par rapport aux autres. De toute évidence, explicités ou non, conscientisés ou pas dans la réflexion méthodologique et les pratiques pédagogiques, des recouvrements, des transferts doivent exister entre langue comme matière et langue comme vecteur d'enseignement ; entre ces deux espaces et les usages sociaux, d'un sens et de l'autre ; entre langues étrangères, autres disciplines et usages sociaux...

³ Les situations là aussi sont diverses : la langue « étrangère » peut être la langue première de certains des enfants scolarisés.

Mais, dans la perspective du droit à une éducation langagière, c'est le premier mentionné de ces espaces, le répertoire de l'apprenant, qui importe avant tout. 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.

C'est en relation à ce développement du répertoire langagier de l'élève que l'on peut ordonner divers questionnements et examiner en particulier, comme étroitement complémentaires :

- a) les droits à l'éducation langagière en rapport à l'extension progressive du répertoire et des compétences dans les différents espaces présentés ci-dessus (langues de scolarisation et langues autres comme matières scolaires, langues comme vecteurs d'élaboration de connaissances et savoir faire disciplinaires autres, usages sociaux des langues et variétés linguistiques ;
- b) des types d'expériences qui, selon les niveaux de scolarité, sont de nature à contribuer au processus d'éducation langagière plurilingue et interculturelle;
- c) des spécifications intéressant certains types de publics scolaires et en particulier les enfants et jeunes migrants et les élèves appartenant à des milieux défavorisés ;
- d) quelques conclusions touchant notamment à l'évaluation dans le domaine de l'Education plurilingue et interculturelle.

Dans le présent document, seul le point a est abordé et fait l'objet des développements qui suivent. Les points b, c et d, seront traités dans un texte intitulé « *Droits, expériences d'apprentissage et publics scolaires* » (en cours d'élaboration) que l'on considèrera comme une extension directe de celui-ci.

2. Formes scolaires de l'activité langagière et droit à l'éducation

2.1. Droits langagiers généraux

Par « droits généraux », on entend ici ce à quoi tout élève scolarisé peut prétendre quant aux dimensions langagières de son parcours scolaire et dont la prise en charge relève de l'ensemble du dispositif de l'Ecole et non de disciplines singulières. L'accent est mis ici sur les dimensions langagières, mais il importe que, complémentaiement, une attention particulière soit portée aux origines, pratiques et représentations culturelles des élèves et de leur environnement, dans le respect des valeurs et des principes d'une éducation commune promouvant les droits de l'homme et œuvrant à l'inclusion et à la cohésion sociales.

Ces droits de l'élève scolarisé peuvent concerner :

- la reconnaissance, la prise en considération et la valorisation du répertoire langagier dont il dispose avant (et à côté de) sa scolarisation ;
- une familiarisation aux conduites langagières, aux règles de communication verbale (et non verbales) et aux genres de discours qui ont cours dans le fonctionnement ordinaire de l'Ecole ;
- l'exposition à une variété de formats communicationnels et de genres de discours qui lui permettent de découvrir diverses manières d'apprendre et diverses voies d'accès aux connaissances ;
- l'explicitation de ce qui lui est demandé en termes de capacités langagières à acquérir pour progresser dans la construction des savoirs et satisfaire aux attentes du système éducatif ;
- une appréciation régulière de ses progrès ou de ses manques dans les différentes formes de l'activité langagière scolaire ;

- le soutien et le guidage d'enseignants qualifiés, conscients de l'importance et des fonctions multiples du langage et des langues, tant dans leur champ d'intervention que dans le projet éducatif général, et à même d'en tenir pleinement compte dans leur pratique professionnelle ;
- une sensibilisation pratique au rôle heuristique des langues et langages, qui sont des instruments de communication et d'interaction personnelles, de conservation et de transmission des connaissances, de participation citoyenne à la vie sociale, mais aussi de recherche, de création, d'expérimentation et de découverte.

Ces droits langagiers généraux de l'élève scolarisé consistent aussi en ce que :

- les moyens de se perfectionner langagièrement en relation aux attentes de l'école (tant dans son fonctionnement ordinaire que pour la construction des connaissances) lui soient fournis ;
- les contenus et les modalités de son développement langagier scolaire contribuent à la poursuite de son insertion et de son action dans la société ;
- l'école participe activement au développement d'une « littératie étendue », plurielle par la diversité des formes et des genres de l'écrit, scolairement déterminants, mais aussi par la mise en place de capacités discursives orales élaborées, scolairement importantes et socialement discriminantes, dont elle a souvent peine à encourager l'appropriation.

2.2. Droits relatifs à la langue comme matière

Ce nouvel ensemble de droits touche plus particulièrement la langue comme matière et spécifie sur certains points les droits généraux. Il a trait :

- au développement des compétences langagières (pour et par des activités de réception écrite et orale, d'expression orale et écrite, d'interaction écrite et orale, de médiation écrite et orale) dans leurs dimensions communicationnelles, cognitives et comme moyens pour l'affirmation personnelle et la relation sociale ;
- à l'acquisition des moyens nécessaires à l'exercice ordinaire de la communication en contextes scolaire et dans la vie sociale, surtout dans les situations de communication formelles, officielles, à enjeux importants ;
- à une prise de conscience de la complexité, de la variabilité et des potentialités des langues, prises isolément et dans les relations qu'elles entretiennent ;
- à un apprentissage pratique des régularités et normes qui en régissent les fonctionnements morphologiques, syntaxiques et orthographiques, ainsi que les réalisations sociolinguistiques ;
- à la sensibilisation et à la préparation aux usages créatifs, ludiques, esthétiques des langues ;
- à l'observation, à la pratique et à l'analyse critique de genres textuels et de leur fonctionnement linguistique et sémiotique, s'agissant aussi bien de genres plus spécifiquement scolaires que de genres relevant de l'environnement sociétal (notamment des médias) ;
- à l'accès au patrimoine littéraire et plus largement culturel véhiculé par la langue et à une ouverture interculturelle par les langues, les textes et les œuvres.

[Voir le texte « *La langue comme matière* »]

2.3. Droits relatifs à la langue comme moyen de travail d'autres matières

C'est dans l'enseignement et l'apprentissage des autres matières scolaires (parfois dites, à tort, « non linguistiques ») que, surtout dans le cas de la langue de scolarisation comme vecteur de la communication et de la construction cognitive, le caractère proprement

langagier du travail disciplinaire se trouve minoré, voire ignoré. D'où l'importance d'une reconnaissance explicite de ce à quoi les élèves (et souvent les enseignants de ces matières) ont droit ; à savoir :

- une prise de conscience de la dimension langagière et sémiotique de toute discipline et de tout apprentissage disciplinaire ;
- une prise de conscience des relations entre langue commune et langages spécifiques ;
- une prise de conscience des genres textuels et des formats communicationnels propres à chaque matière et des caractéristiques langagières des opérations, à portée souvent transversale, liées au fonctionnement de ces mêmes matières (observation, argumentation, explication, exemplification, démarche expérimentale, raisonnement, rhétoriques particulières, démonstration, etc.) ;
- une familiarisation active et réflexive avec ces genres, formats et opérations pour ce qui touche tant à leurs spécificités disciplinaires qu'à leur éventuelle portée transversale.

[Pour d'autres informations, voir le texte « *Langue des autres matières* »

2.4. Droits concernant les relations entre les matières scolaires et entre celles-ci et les élèves

Les disciplines scolaires sont catégorisées et souvent cloisonnées entre elles, et ce pour des raisons qui peuvent être d'ordre épistémologique, mais qui tiennent aussi aux cultures et traditions éducatives. Sans avoir à remettre en cause ces découpages, il est normal que les contacts, relations, convergences et différenciations entre les domaines de connaissances soient explicités, chaque fois que cette explicitation contribue à la construction cohérente des connaissances et au développement des compétences des élèves. Chaque fois aussi qu'elle favorise la mise en relation, d'une part, avec leurs propres (pré)conceptions et, d'autre part, avec la société où ils ont à se situer. Ce qui cerne des droits

- à ce que les représentations et conceptions « naïves » spontanées des élèves puissent être verbalisées, prises en compte, retravaillées, remises en cause ou complexifiées;
- à ce que les passerelles entre les matières (qu'il s'agisse des langues et/ou d'autres matières) soient mises en relief et exploitées (transversalités, similarités, spécificités ...) dans une perspective d'économie langagière, cognitive et curriculaire ;
- à ce que soit soulignée la pertinence des acquis disciplinaires scolaires en relation aux usages et aux genres sociaux extérieurs à l'école.

Il va de soi que cette forme d'inventaire de droits (2.1. à 2.4.) est à situer en regard des attentes que la société place dans les systèmes éducatifs (cf. 1.1.). C'est dans les modalités d'articulation entre, d'un côté, droits de tout individu à une éducation de qualité et, de l'autre, finalités sociales collectives assignées à l'école que se jouent notamment les politiques linguistiques éducatives. Mais l'important est bien que lesdites finalités, actualisées ou non en termes de profils à atteindre, de socles de compétences à garantir, de standards de performance à définir, soient aussi adossées aux droits qu'a l'individu scolarisé à une éducation langagière qui l'aidera dans son parcours scolaire et bien au-delà. C'est dans cette perspective que se situera le document « *Droits, expériences d'apprentissage et publics scolaires* », étroitement complémentaire au présent texte (en cours d'élaboration).