



Sociétés et jeunes en difficulté

Revue pluridisciplinaire de recherche

n°4 | Automne 2007

Circulations juvéniles et usages adolescents de l'espace

Danièle Moore , *Plurilinguismes et école*

Editions Didier, collection LAL, Paris, 2006, 320 pages, 20,90 €

Françoise Hickel



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/sejed/1093>

ISSN : 1953-8375

Éditeur

École nationale de la protection judiciaire de la jeunesse

Référence électronique

Françoise Hickel, « Danièle Moore , *Plurilinguismes et école* », *Sociétés et jeunes en difficulté* [En ligne], n°4 | Automne 2007, mis en ligne le 25 mars 2008, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/sejed/1093>

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.



Sociétés et jeunes en difficulté est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Danièle Moore , Plurilinguismes et école

Editions Didier, collection LAL, Paris, 2006, 320 pages, 20,90 €

Françoise Hickel

RÉFÉRENCE

Danièle Moore , *Plurilinguismes et école*, Editions Didier, collection LAL, Paris, 2006, 320 pages, 20,90 €

- 1 Les villes et leurs banlieues se caractérisent aujourd'hui par le contact des langues et des cultures et constituent ainsi des environnements plurilingues, pluriculturels et plurigraphiques pour les gens qui y vivent. Ce phénomène est mondial : avec près de 8 000 langues parlées aujourd'hui dans le monde, pour quelques 200 pays, les contacts de langues sont multiples, fréquents et fortement diversifiés. Ils mettent en présence des langues ou des variétés de langues, parlées et écrites, territoriales et déterritorialisées, ancestrales, autochtones ou étrangères, aux statuts et prestiges inégaux et aux portées communicatives différentes.
- 2 Comment l'école d'aujourd'hui peut-elle accueillir et développer au mieux ce capital d'expériences linguistiques et culturelles que portent les enfants qui la fréquentent ? Comment gère-t-elle cette diversité alors qu'elle est le lieu privilégié du contact des langues et des cultures des élèves ? Comment peut-elle faire découvrir et construire le plurilinguisme comme un atout d'apprentissage et un objectif éducatif, pour tous ?
- 3 L'ouvrage de Daniel Moore se situe à la croisée des recherches et expérimentations en sociolinguistique et en didactique. Il revisite les fondements théoriques et retrace l'évolution des courants de recherche centrés sur l'étude des bi-/plurilinguismes pour mettre en perspective les tendances actuelles de la pratique éducative en milieu plurilingue.

- 4 L'école est un lieu où l'intégration des langues se pose à la fois au niveau institutionnel, par exemple dans l'établissement des programmes scolaires, et au niveau des pratiques sociales quotidiennes, dans les modes de gestion des interactions en classe. Souvent, les enseignants restent dépourvus face aux plurilinguismes de la classe, qui mettent en jeu des compétences linguistiques et culturelles complexes, mal connues ou reconnues. Ces compétences se construisent aussi en dehors des murs de l'école, et il est difficile, dès lors, de les réinvestir dans les pratiques pédagogiques.
- 5 Plusieurs questions-clés vont tisser la trame du livre pour dégager des connaissances des recherches récentes et développer une démarche heuristique permettant de prendre en compte le caractère social, culturel et historiquement marqué de tout apprentissage :
- quelles sont les caractéristiques et les spécificités des locuteurs bi-/plurilingues, notamment quand, à l'école, leur pratique plurielle des langues et leurs cultures d'apprentissage s'inscrivent en rupture avec la langue et la culture de l'école ?
 - que devient l'apprentissage scolaire d'une autre langue dans ces contextes ?
 - comment articuler l'enseignement de la langue de l'école, le développement des langues familiales, quand celles-ci sont différentes, et l'apprentissage des langues étrangères ?
 - de quelle marge d'action disposent les enseignants dans leur classe face à la pluralité des langues et des cultures des élèves ?
 - comment décrire et comment aider au développement, chez les apprenants, de compétences plurilingues ?

Comprendre les contextes de développement des plurilinguismes

- 6 La perspective sociolinguistique définit la notion de plurilinguisme en prenant l'individu comme centre des contacts de langues. Ceux-ci se font en contextes, qui peuvent se décrire selon des paramètres d'ordres divers, depuis les déterminations sociales les plus larges (politiques linguistiques et éducatives, statuts historiques et actuels des langues en présence, etc.), jusqu'aux contextes locaux, réseaux et contacts interpersonnels, en passant par le degré de proximité/distance des langues en présence, les conditions de leur apprentissage (formel ou informel), etc.
- 7 Les cadres ainsi définis sont largement (re)construits par les locuteurs dans l'action et dans leurs représentations, et recouvrent des situations qui peuvent se révéler significativement complexes. Ainsi, des enfants d'origine sicilienne, scolarisés dans les écoles de Zürich, utilisent dans les interactions familiales le parler sicilien du village d'origine des parents, apprennent le *hochdeutsch* comme langue de l'école, l'italien standard comme « langue d'origine » et le suisse alémanique pour les interactions quotidiennes avec leurs voisins suisses.
- 8 L'image que les locuteurs se font de leurs langues, les valeurs qu'ils leur accordent et les loyautés affichées sont largement affectées par les processus sociaux qui entourent la mobilité migratoire, et peuvent évoluer au cours du temps et des contextes. La prise en compte de ces variations amène les théoriciens, en linguistique comme dans d'autres disciplines, à concevoir l'identité non pas comme un état fixe de l'individu dans ses relations au monde qui l'entoure, mais dans des modèles plus dynamiques qui permettent d'en décrire les aspects multiples et mouvants, fortement contextualisés et négociables dans l'interaction. On parlera alors d'*actes d'identité* pour désigner les comportements langagiers par lesquels les interlocuteurs révèlent ou revendiquent les multiples composantes d'une identité complexe. L'intérêt se déplace aussi de la notion de

communauté linguistique (homogène ou non) vers la notion de communauté de pratiques (langagières), qui renvoie à des analyses en termes de réseaux sociaux et de système dynamique d'interactions, ainsi qu'aux façons dont la (les) langue(s) lient (ou pas) les individus, réellement, virtuellement (cf. le *net*), ou imaginativement.

Apprentissages spontanés et apprentissages scolaires

- 9 La perspective didactique va alors réinscrire l'apprenant dans un contexte historique et social, et intégrer dans l'analyse de ses activités d'appropriation des éléments socio-affectifs. En mettant à contribution l'étude des réseaux des locuteurs, elle cherche à construire un pont entre les expositions linguistiques dans et hors l'école, comme lieux de la circulation, de la production et du renforcement de certaines représentations des langues et de leur apprentissage.
- 10 On donnera comme illustration de ce qui précède l'apprentissage spontané du chinois d'une petite fille, Anaëlle, et son utilisation comme nouveau capital symbolique d'appartenance et d'intégration. Anaëlle et son amie Marion ont entrepris leur apprentissage du chinois, d'abord à l'école, au sein d'une activité de sensibilisation aux langues et aux écritures, entreprise sur une courte période par la maîtresse en cours préparatoire en France. Cette activité ponctuelle est maintenue par les deux fillettes qui entreprennent un apprentissage du chinois écrit à partir de sources diverses (dont les apports de la grand-mère de Marion). Le chinois prend pour elles une valeur cryptique de langue secrète qui leur permet de maintenir le lien qui les unit. Le chinois prend ainsi place dans leur répertoire plurilingue en France, plurilinguisme qui valide les frontières de leur monde, imaginé. Lorsque Anaëlle est ensuite scolarisée à Vancouver en anglais, elle va mobiliser et reconstruire cette expérience en nouant son nouveau groupe de pairs autour d'enfants chinois. Le déplacement de la France vers le Canada et l'expérience de la mobilité transforment les rôles attribués, contextuellement, aux langues en présence : Anaëlle exhibe son expertise en chinois, jusque-là tenue secrète, pour se préserver dans la déstabilisation linguistique qu'elle connaît, son expertise en français ne trouvant plus de légitimité, et son expertise dans le lire/écrire en anglais restant à construire même si elle le parle. Tous les travaux mentionnés invitent à revisiter la notion de *contextes d'apprentissage* et à réinterroger les rapports entre « la classe » et ses environnements. La notion de réseau, centrale en sociolinguistique, permet de se mettre dans une perspective écologique de l'étude des classes de langues, pour comprendre les pratiques de transmission et les trajectoires d'appropriation, « dans » mais aussi « à côté » de la classe.

Décrire des répertoires plurilingues

- 11 La sociolinguistique s'est attachée ces dernières années, en France comme dans d'autres pays européens, à décrire les répertoires plurilingues, les usages qu'en font les locuteurs selon les contextes et les interlocuteurs, les valeurs et effets de sens que prennent les passages d'une langue à une autre. En France, les études des pratiques langagières familiales montrent que la communication dans les familles est essentiellement bilingue et met en jeu à la fois le français et une ou plusieurs autres langues (notamment africaines). De façon plus générale, les usages familiaux obéissent au moins à deux types de tension : la politique linguistique familiale (idiosyncrasique), consciente ou non, des échanges entre parents et enfants d'une part, et la politique linguistique du groupe qui se

manifeste par les pratiques de langues dans la constellation des réseaux périphériques de la famille d'autre part. Les différentes études montrent des pratiques variées et variables, où les choix de langues en famille dépendent des langues parlées respectivement par le père et par la mère, des langues du milieu, des interlocuteurs en présence, de leur sexe, des moments, des sujets de conversation, de l'âge des enfants, des valeurs accordées aux langues en présence, des projets d'insertion dans la société d'accueil et de l'idée qu'on se fait du retour au pays si l'on vient d'ailleurs.

- 12 Un autre point central concerne l'élargissement parfois constaté du nombre de locuteurs d'une langue minorée. Les études sur les langues parlées dans les groupes de pairs adolescents font apparaître plusieurs phénomènes. En France, les jeunes issus de migrations diverses composent des groupes linguistiques hétérogènes au sein d'un même quartier ; l'adhésion à un parler panaché d'emprunts aux diverses langues en présence dans le groupe assure la cohésion du groupe et en signale les membres et les non-membres. Ces parlers des groupes de pairs, variables selon les lieux et les communautés en présence, marquent l'émergence de nouvelles langues, et permettent de manifester une différence jeunes-monde environnant. En Allemagne et en Angleterre, des travaux montrent que les jeunes qui souhaitent être acceptés dans des réseaux d'adolescents très fermés peuvent développer des compétences dans les langues en usage dans ces groupes, même si ces langues ne font pas partie, *a priori*, de leurs répertoires habituels. Ces efforts d'apprentissage sont parfois mal perçus par les locuteurs « légitimes », qui peuvent s'estimer expropriés de leur patrimoine langagier ou vivre ces phénomènes de « transgression linguistique » comme des déplacements de frontières de groupes. Ces « transgressions linguistiques » ou « passages linguistiques » lorsqu'ils sont autorisés (*crossing*) ont été définis comme l'utilisation d'une langue par un locuteur « non autorisé », qui implique le passage illégitime de frontières sociales d'un groupe à l'autre et qui doit être négociée. Selon l'ensemble de ces études, il reste donc hâtif de considérer que les langues parentales, en situation migratoire, soient vouées à disparaître à plus ou moins long terme des répertoires des jeunes générations.

Une nouvelle conception de la personne bi-/plurilingue

- 13 Un changement important dans l'évolution de la recherche autour des bi-plurilinguismes a été marqué par une nouvelle définition des bilingues, tenant compte du fait qu'il est peu fréquent, et rarement nécessaire, de développer des compétences équivalentes pour chaque langue, et qui met l'accent sur l'aspect de synthèse de deux (ou plus) langues et cultures qu'effectue la personne bi-/plurilingue. Les personnes bi-/plurilingues sont alors décrites comme « les personnes qui se servent de deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours. Ceci englobe les personnes qui ont une compétence de l'oral dans une langue, de l'écrit dans une autre, les personnes qui parlent plusieurs langues avec un niveau de compétence différent dans chacune d'elles (et qui ne savent ni lire ni écrire dans l'une ou l'autre) ainsi que, phénomène assez rare, les personnes qui possèdent une maîtrise parfaite de deux ou plusieurs langues ». La personne bi-/plurilingue se caractérise par trois traits distinctifs : « a) elle participe, au moins en partie, à la vie de deux cultures (deux mondes, deux réseaux culturels majeurs, deux environnements culturels) et ceci de manière régulière ; b) elle sait adapter, partiellement ou de façon plus étendue, son comportement, ses attitudes, son langage à un environnement culturel donné ; c) elle combine et synthétise des traits de chacune des deux cultures. En effet,

certains traits (attitudes, croyances, valeurs, goûts et comportements) proviennent de l'une ou l'autre culture et se combinent, tandis que d'autres n'appartiennent plus ni à l'une ni à l'autre, mais sont la synthèse des deux. C'est cet aspect de synthèse qui reflète sans doute le mieux l'être bi-culturel. » La compétence plurielle qui caractérise ainsi le sujet bi-/plurilingue lui permet de faire face à des situations qui s'échelonnent sur un *continuum* où il aura à s'exprimer dans une langue seulement (par exemple lors d'interactions avec les interlocuteurs qui ne partagent avec lui qu'une seule de ses langues, ou dans des situations où le degré de formalité appelle un fonctionnement dans un mode unilingue seulement), jusqu'aux situations où il sera admis que les interlocuteurs en présence recourent à l'ensemble des potentialités langagières qui sont à leur disposition, et alternent ou mélangent les langues qu'ils ont en commun au cours de la conversation. La compétence inclut cette capacité à faire varier son répertoire langagier le long de ce continuum, selon des tracés et des tissages, originaux et singuliers, marquant et construisant le feuilleté des identités.

- 14 La notion de langue maternelle commence à être remise en question pour son inadéquation à s'adapter à la description des pratiques plurilingues dans les situations de contacts de langue. En contexte plurilingue en effet, il devient hasardeux de réussir à identifier ou à caractériser la langue maternelle des individus, sans enfermer la compétence des locuteurs dans des catégories préconstruites et étanches, qui ne peuvent rendre compte de la dynamique et de la fluidité discursive des passages entre les langues. Au regard des témoignages de locuteurs plurilingues, les essais de définition recouvrent cinq critères : l'origine (la [les] langue[s] apprise[s] en premier lieu), la compétence (la [les] langue[s] la [les] mieux connue[s]), la fonction (la [les] langue[s] qu'on utilise le plus), l'identification interne (la [les] langue[s] avec la[les]quelle[s] on s'identifie), l'identification externe (la [les] langue[s] qui serve[nt] à d'autres pour identifier le locuteur en tant que natif). Selon la définition choisie comme pertinente, la même personne peut avoir des langues maternelles différentes ; la langue maternelle d'une personne peut changer durant sa vie, cela plusieurs fois, si l'on prend en compte n'importe laquelle des définitions avancées, sauf celle concernant l'origine ; enfin, les définitions peuvent dépendre du degré d'ouverture aux droits linguistiques d'une société donnée. De plus, la langue maternelle relève de procédures symboliques d'identification et d'investissements culturels, qui entretiennent des rapports avec le temps et la mémoire, et sont à bien des endroits, largement déterminées par des représentations de territorialisation et d'appartenance à une nation. À ce titre, la notion est investie d'idéologie et largement imaginée.

Pratiques plurilingues et rapports à l'écrit et aux écritures

- 15 Les rapports à l'écrit et aux écritures jouent également des rôles déterminants dans la définition des compétences plurielles des locuteurs, et dans la configuration de leurs répertoires linguistiques et culturels. La confrontation avec la version standardisée scolaire de la langue de référence, et en particulier sa forme écrite, est, de manière générale, analysée dans le système scolaire comme la source majeure des difficultés scolaires des enfants qui grandissent avec plusieurs langues. Parmi les facteurs qui retiennent l'attention, on peut citer l'écart perçu entre les pratiques littéraires¹ valorisées par l'école, et l'idée généralement admise dans les sociétés de contact que les populations bilingues sont peu lettrées dans leur langue d'origine. Le niveau socio-

économique souvent faible des parents s'accompagne effectivement souvent aussi d'un degré de scolarisation peu élevé, mais c'est loin d'être toujours le cas. Une même personne peut être considérée « illettrée » dans une certaine culture et « lettrée » dans une autre. La littéracie relève ainsi d'une construction sociale, souvent non négociée, où la littéracie scolaire donne la mesure, et évince toute autre forme de savoirs. Par exemple, les pratiques religieuses liées à l'écrit sont souvent très importantes pour certaines communautés et elles endossent de fortes valeurs symboliques et religieuses. Les enfants peuvent être familiarisés très tôt, souvent avant leur scolarisation, avec les systèmes d'écriture parfois très différents de celui de la langue de l'école

- 16 Si l'on considère que l'apprenant utilise les outils culturels, les symboles, les textes et les manières de penser pour construire le sens et la réalité, dans un processus interactif sans cesse redéfini et négocié, alors ce cadre permet de s'éloigner de la dichotomie traditionnelle qui sépare littéracie et illettrisme, pour englober une double perspective, qui prend en charge à la fois les aspects individuels et sociaux de l'appropriation du code écrit. La question posée par l'accès à l'écrit pour les groupes linguistiques à tradition orale permet en particulier une autre prise de distance vis à vis de cette dichotomie. Ainsi, en France, le rapport Cerquiglini de janvier 1999 recense 75 langues répondant aux critères de la Charte européenne, DOM-TOM compris. Les différents groupes linguistiques entretiennent des rapports très variés avec des formes écrites de leurs langues, et les pratiques littéraciées des langues autochtones (dans les DOM-TOM ou en métropole) dépendent fortement de l'histoire des groupes et des langues. En outre, des études récentes montrent qu'il existe un *continuum* oral-littéracié qui permet de gommer la trop grande insistance généralement portée sur les différences entre ordres de l'écrit et ordres de l'oral (en termes de degrés de contextualisation, de cohésion ou de correction) pour se concentrer davantage sur les circonstances et les contextes de leurs choix par les locuteurs.

Compétence plurilingue et dynamiques d'apprentissage

- 17 Un premier mouvement de rapprochement entre études sociolinguistiques et didactiques a créé un champ de recherche plus récent, portant sur les alternances de langues en classe de langue étrangère. La classe est considérée comme un lieu social singulier, où le bilinguisme est en cours de construction et où les interactants disposent de compétences très asymétriques dans les langues concernées. Ces travaux offrent une vision de l'alternance des langues qui s'écartent de visions normatives condamnant les recours à leurs langues dans les productions d'apprenants. Ils amènent à faire l'hypothèse que l'alternance joue un rôle dans l'appropriation linguistique et dans celle d'autres savoirs.
- 18 Ces perspectives trouvent des échos dans les travaux qui interrogent les liens entre les langues dans le développement de la compétence langagière. Ils remettent en question la nécessité de d'abord développer une compétence minimale dans une langue pour asseoir les apprentissages dans une autre. La compétence en L1 et en L2 est considérée comme commune et interdépendante, sous-tendant les deux langues en présence. Sur le plan didactique, cette conception induit plusieurs implications importantes : d'abord, il est possible de construire une compétence commune, par le biais d'une L1 autant que par celui d'une L2 (si on apprend à compter en L1, on n'a pas besoin de réapprendre que 2 et 2 font quatre en L2). Ensuite, l'alternance didactique des langues favorise les mouvements

d'abstraction et de généralisation nécessaires pour la mise en place des concepts et la construction des savoirs.

- 19 Toutes les discussions qui ont précédé permettent de penser l'enseignement et l'apprentissage des langues selon une vision résolument bilingue, en réinterrogeant la définition et la caractérisation de la compétence plurilingue. Plus généralement, il s'agit d'assumer délibérément le fait que la grande majorité des apprenants n'atteindra jamais un degré de maîtrise quasi natif en L2, mais devra toujours se débrouiller avec des compétences approximatives. Si l'on veut bien prendre au sérieux l'exigence d'un plurilinguisme et non pas d'un simple bilinguisme pour de larges secteurs de la population, ce répertoire embrassera des compétences inégales, partielles, dans plusieurs langues dont la maîtrise changera en fonction des besoins toujours nouveaux le long d'une vie... Les apprenants doivent pouvoir être fiers de/ et avoir confiance en leurs compétences approximatives et avoir envie de les exploiter au maximum dans les situations complexes de la vie quotidienne. Ils doivent posséder les moyens de tirer profit de toutes les occasions d'emploi de L2, L3, etc., pour continuer leur acquisition. Cette exigence nécessite la prise en compte d'un ensemble plus large et plus complet des contacts effectifs de langues. La recherche doit désormais pouvoir prendre en compte l'ensemble des potentialités linguistiques des apprenants soumis aux études : les pratiques dans des langues familiales, dans des langues régionales, et dans des langues nationales ou internationales. Il convient alors de poser la question des rôles et des statuts des différentes composantes du répertoire dans les processus d'appropriation. Ce qui revient à questionner sous un autre jour la possibilité d'un « atout bilingue » chez les plurilingues.
- 20 Les études menées en ce sens semblent montrer que, *dans un contexte didactique favorisant*, les plurilingues usent de l'ensemble des ressources de leur répertoire comme savoirs d'appui dans la découverte et la manipulation des faits langagiers. Ils apparaissent plus ouverts et plus flexibles devant les fonctionnements des langues qu'ils apprennent, ce qui stimule chez eux la formation d'hypothèses, susceptibles à tout moment d'être remises en cause. Mais l'expérience plurilingue - scolaire et/ou sociale - ne suffit pas à garantir la flexibilité propice pour apprendre une nouvelle langue. Si la culture métalinguistique favorisée à l'école reste construite à partir de la réflexion sur une seule langue, les outils qu'elle offre ne sont pas suffisamment adaptés pour favoriser des transferts heuristiques. Seul un cadre didactique qui associe expérience plurilingue, culture métalinguistique et culture éducative favorisantes pourra encourager une posture particulière pour l'enseignement-apprentissage, visant des compétences diversifiées et des rituels privilégiés d'interaction.

Pour une didactique sociale du plurilinguisme

- 21 On passe ainsi d'une représentation monolingue ou bilingue à une représentation plurilingue de l'apprentissage et de ses objectifs. En didactique des langues, on distingue trois types d'approches plurilingues, dont les frontières ne sont pas nécessairement tranchées. Tout d'abord la didactique intégrée des langues apprises, qui vise l'établissement de liens réfléchis entre les enseignements d'un nombre limité de langues prévues dans le *cursus* scolaire, les compétences visées pouvant rester différentes ; ensuite, l'intercompréhension entre langues parentes, qui propose un travail parallèle sur plusieurs langues de la même famille, en favorisant le développement intensif de

certaines compétences (par exemple de compréhension écrite) ; enfin l'éveil aux langues, qui favorise la manipulation de systèmes linguistiques et la réflexion métalangagière à partir d'un vaste ensemble de langues que l'école n'a pas nécessairement l'ambition d'enseigner. Dans tous les cas, il s'agit de réfléchir sur la langue pour favoriser l'apprentissage et de développer des atouts pour l'apprentissage chez les apprenants, en leur proposant des outils heuristiques pertinents pour l'analyse des phénomènes langagiers et la maîtrise du marché des langues, à l'école et dans la société. Ces atouts d'apprentissage sont envisagés sous l'angle du développement de connaissances métalinguistiques, visant un ancrage dans ce que l'apprenant sait déjà pour développer des compétences transversales, les élargir et les modifier, et mettre en place des processus de facilitation dans la construction de savoirs, potentiellement transférables d'une langue à l'autre. Il s'agit de favoriser l'émergence d'une conscience linguistique, c'est-à-dire une attitude réflexive sur les objets linguistiques et leur manipulation, une capacité à réfléchir sur le langage et les langues.

- 22 Pour construire une didactique sociale du plurilinguisme, le premier des déplacements est donc le passage d'une représentation monolingue (ou bilingue) à une représentation plurilingue de l'apprentissage et de ses objectifs. Dans cette conception, les compétences en jeu ne se conçoivent pas comme un ensemble fixe ; le répertoire est complexe, pluriel et dynamique. Les contacts de langues et de cultures, et les formes d'alternances peuvent constituer des ressources, dont on peut exploiter le potentiel d'apprentissage ; les représentations sociolinguistiques sur l'usage et la valeur des langues entretiennent des liens avec les pratiques linguistiques et culturelles ; en ce sens, elles constituent aussi des ressources pour le locuteur ; l'exploitation de ces ressources dessine de nouveaux territoires plurilingue-apprenant-enseignant. Une telle perspective encourage à considérer le plurilinguisme comme un principe de l'éducation des langues, comme un objectif partagé et comme un projet transversal pour l'enseignement, en incluant langues et cultures minoritaires et étrangères. La promotion des langues et l'ouverture aux cultures, comme ressources et comme moyens pour développer une « expérience experte multilingue » pour chaque élève, ouvrent la voie à l'expression d'identités multiples pour les apprenants et à une véritable éducation interculturelle.

NOTES

1. Le terme « littéracie », emprunté à l'anglais « literacy », désigne les rapports du locuteur à toutes les pratiques qui entourent les différents systèmes d'écriture et à l'écrit dans un sens large. Son orthographe en français reste variable.