Éducation plurilingue et langue de scolarisation

Daniel Coste

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/6310>

DOI : 10.4000/rdlc.6310

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Daniel Coste, « Éducation plurilingue et langue de scolarisation », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 5 | 2008, mis en ligne le , consulté le 04 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/6310> ; DOI : 10.4000/rdlc.6310

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Éducation plurilingue et langue de scolarisation

Daniel Coste

ENS Lettres et Sciences humaines, France ; université Sorbonne nouvelle, Paris 3, France

Résumé

Dans l'évolution des travaux relatifs à la promotion du plurilinguisme, la notion de compétence plurilingue a été naguère avancée comme d'une capacité mobilisant l'ensemble des ressources langagières dont dispose l'acteur social, y compris le vernaculaire premier et la langue officielle / nationale de l'école. Mais il convient, dans une perspective réaliste d'éducation plurilingue, d'interroger plus précisément la place de la langue de scolarisation en rapport aux autres langues et variétés dans le système éducatif. Ce qui conduit à une relecture plus globale et plus complexe de l'éducation plurilingue, comme articulée à des valeurs éducatives.

Mots-clés

plurilinguisme, éducation, langue de scolarisation, école, compétence plurilingue, éducation plurilingue

Abstract

The notion of plurilingual competence has recently been put forward in studies related to plurilingualism and education as a capacity of the individual social agent to call upon and to make use of the whole set of language resources which he has at his disposal in his repertoire, including his own vernacular and the national / official language of the school. However in view of a realistic approach to plurilingual education, one has now to consider more closely the role of the language of schooling in relation to the other languages and language varieties present in the educational systems. And this leads to a more global and complex conception of plurilingual education, as strongly linked to educational aims and values.

Keywords

multilingualism, plurilingualism, education, language of schooling, school, plurilingual competence, plurilingual education

1. Introduction

La présente contribution ne saurait prétendre à l'originalité. Elle doit ce qui y importe à des travaux collectifs ou à l'apport d'autres collègues. Singulièrement dans le cadre des actions et des propositions de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe : expérience du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (dorénavant CECR), du *Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives* (Beacco & Byram, 2003), des analyses menées dans différents pays (Norvège, Lituanie, République slovaque, Irlande), du projet aujourd'hui engagé à propos des langues de scolarisation (voir http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_fr.asp), mais aussi à l'École normale supérieure Lettres et Sciences humaines, au sein de l'équipe Plurilinguisme et apprentissages ; sans oublier la réflexion longuement conduite - avec bien d'autres - au Val d'Aoste (Cavalli, 2005) ou celle amorcée par l'ADEB (Association pour le développement de l'éducation bi-plurilingue, <http://www.adeb.asso.fr>).

Dans tous ces domaines de recherche et d'intervention, c'est la perspective d'une éducation plurilingue qui se trouve explorée. Et la multiplication des approches et des contextes conduit plus à une complexification qu'à une réduction des problèmes et des enjeux.

Pour nourri d'influences multiples que soit mon propos, je lui donnerai ici un tour personnel, en proposant de reconstruire un parcours notionnel proposé en parallèle à des évolutions institutionnelles. Cette manière de récit introduit sans doute un ordre fictif dans des développements bien moins linéaires qu'ils ne seront présentés dans ce qui suit, mais, sans abuser de la référence à Paul Ricœur, même si le lieu s'y prête, on peut accorder quelque pertinence à un genre narratif que ne se pique pas de faire œuvre d'histoire.

Sommairement résumée, la trajectoire que je vais tracer prendra pour point de départ la mise en circulation de la notion de compétence plurilingue, à un moment où la visée institutionnelle portait principalement sur la diversification dans l'enseignement / apprentissage des langues ; elle accompagnera ensuite le mouvement qui, jouant à la fois sur le plurilinguisme comme compétence et le plurilinguisme comme valeur, donne sa pleine

ampleur au projet d'éducation plurilingue et rencontre alors – quasi inéluctablement – la langue de scolarisation.

2. Compétence plurilingue et diversification

L'étude intitulée *Compétence plurilingue et pluriculturelle* (Coste, Moore & Zarate 1997), d'abord préparatoire et périphérique au CECR, relevait du pari, voire du coup de force didactique (cf. Castellotti *et al.* à paraître). Il s'agissait de mettre sur le marché didactique une notion nouvelle (encore que prolongeant le potentiel premier que comportait chez Hymes [Hymes, 1972, Hymes, 1984] la compétence à communiquer). On désignait ainsi la capacité à mobiliser un répertoire de ressources langagières à la fois multiple et un : multiple dans sa composition (plusieurs variétés à des degrés variables de maîtrise), un dans sa gestion (alternances codiques, restructurations de contacts, traduction). Capacité à mettre en œuvre ce tout composite et évolutif baptisé compétence plurilingue, par extension et déplacement du concept de compétence bilingue (tel que défini notamment par Grosjean, 1982). Compétence posée comme d'un acteur social engagé dans des actions en contexte. En rupture pour le coup avec les usages quelque peu réducteurs auxquels avait donné lieu la transposition en didactique de la notion de compétence à communiquer (compétences cloisonnées et juxtaposées de langue à langue et non pas ensemble global de ressources langagières) (Coste, 2002).

L'introduction de cette notion, si elle comportait une dimension didactique (et d'éventuelles implications théoriques), s'inscrivait fortement aussi dans une préoccupation plus institutionnelle de stratégie éducative : donner un statut à ce répertoire diversifié, valoriser la compétence plurilingue, c'était aussi souligner qu'un des moyens d'assurer une diversification de l'offre (et de la "prise") de plusieurs langues étrangères consiste à admettre une différenciation des niveaux et des profils, des compétences "partielles" à l'intérieur d'une compétence postulée plurielle ; c'est suggérer que l'école a pour vocation de doter les apprenants d'un premier portefeuille plurilingue, différencié et déséquilibré à dessein, que l'acteur social pourra ensuite faire évoluer et (dés)équilibrer autrement, selon ses besoins et ses projets.

3. Valeurs, gestion de la pluralité, identités

Démon de l'analogie ou ambiguïté des métaphores, ce portefeuille de valeurs est à double entente : d'un côté il réfère évidemment à un capital ouvert (on n'a pas mis "tous ses œufs dans le même panier") qu'on peut faire fructifier ou en tout cas placer sur un marché économique, culturel, social ; d'un autre bord, il renvoie à des idéaux et des principes qui peuvent être ceux promus par l'institution, tels que : droits de l'homme, citoyenneté démocratique, protection des minorités, cohésion et inclusion sociales, toutes valeurs constitutives de la mission d'une instance comme le Conseil de l'Europe.

Or, la défense et l'illustration de ces valeurs principielles sont réactivées à un moment où, après l'effondrement de l'empire soviétique, les questions touchant aux minorités et à la citoyenneté se posent avec acuité – quand ce n'est pas violence – dans nombre d'espaces de l'ancien bloc (que l'on songe à la situation, parmi d'autres, des Pays baltes et à celle résultant de l'éclatement de la Yougoslavie). Le CECR en vient à servir aussi de référence pour des examens linguistiques d'accès à la citoyenneté (ou bientôt pour l'accueil... ou le rejet des migrants).

Dans cette évolution, la notion de compétence plurilingue pénètre le champ des politiques linguistiques. Il ne s'agit plus "seulement" de promouvoir une diversification de l'offre et de la demande en langues dans les contextes scolaires. Le problème est de gérer une pluralité qui est bien là et donne lieu à tensions et conflits possibles à l'intérieur de territoires où se sont opérés des renversements de rapports de domination ou des affirmations nouvelles de minorités anciennes. Un plurilinguisme que l'on pourrait dire dès lors déneutralisé, déseuphémisé se trouve de fait placé en rapport tendu avec d'autres types de pluralité : pluralité des statuts des langues, pluralité des cultures, des communautés, pluralité des appartenances, pluralité des instances de socialisation (Beacco, 2005 ; Coste et al., 2007).

Du coup, au gré de ses usages institutionnels, la notion de compétence plurilingue, prise dans différents environnements, se complexifie de résonances qui, d'abord didactiques et psycho / sociolinguistiques, deviennent aussi sociologiques et politiques. Et parallèlement, pour le plan individuel, la compétence plurilingue est dès lors à relire sous l'angle de la pluralité des valeurs du répertoire dont elle dispose, composantes de diverses origines et dont les fonctions et statuts diffèrent grandement dans leurs dimensions cognitives, affectives, communicationnelles, publiques ou plus intimes, choisies ou contraintes, revendiquées ou

dissimulées, sources ou non d'insécurité (Castellotti & Moore, 2005 ; Moore, 2006, Moore & Castellotti, 2008).

Et, d'entre ces composantes, faut-il dire, comme on l'entend souvent, que certaines seraient plus "identitaires" que les autres ? Ou bien plutôt considérer que c'est leur ensemble qui, de plus en plus dans nos sociétés, est facteur d'identités plurielles, où l'altérité trouve sa place ? Se produit ainsi un nécessaire déplacement des représentations de soi et du rapport identité / altérité. Longtemps, l'autre a été celui qui est de l'autre côté de la frontière. Puis, celui qui est du même côté de la frontière, à côté de moi, dans mon même espace. Il reste enfin à le penser comme "en moi" et comme aussi constitutif de mon identité.

On admettra volontiers que ce dernier déplacement ne concerne pas que les représentations individuelles et qu'il importe pour les collectivités. À l'heure où, loin d'en arriver à cette troisième étape, il s'opère des retours à la première, l'autre se trouvant d'autant plus facilement repoussé de l'autre côté des frontières, que de nouvelles se trouvent établies, chacun constate que le troisième temps, pour légitime et nécessaire qu'il paraisse, ne va pas pour autant de soi (Coste, 2005). D'où il se confirme que, sous cet angle, la notion de compétence plurilingue rejoint aussi des enjeux qui outrepassent décidément le domaine didactique. Mais il convient toutefois de ne pas perdre de vue celui-ci.

4. Digression didactique

Considérée en effet avec un certain recul, la notion (peu à peu le concept ?) de compétence plurilingue s'avère remettre en cause quelques figures dominantes de la tradition méthodologique (Coste 2004) :

- celle du locuteur natif comme modèle idéal de la visée d'apprentissage, les profils de plurilingues, dans leur diversité, se distinguant du mythique monolingue natif (mais il est vrai que, chassé par la porte, le natif semble parfois revenir par la fenêtre à l'aide des échelles de niveaux : quiconque satisferait à la totalité des descripteurs C2 du CECR aurait certainement franchi tous les degrés du *gradus ad Parnassum*) ;
- celle de la vertu de la seule immersion, si on admet que la compétence plurilingue n'est pas juxtaposante mais intégrative et que contacts et alternances y ont tout leur rôle, alors que l'immersion, dans son principe, repose sur le cloisonnement entre les langues ;

- celle des conceptions exclusivement binaires de l'acquisition, ne jouant que sur le couple L1 / L2, alors que le développement d'une compétence plurilingue comporte probablement des jeux, des combinaisons, des médiations et rétroactions plus complexes entre L1, L2, L3, la première langue étrangère apprise pouvant par exemple devenir pivot, référence, source de transferts dans l'approche d'autres langues (Castellotti, 2001 ; voir aussi Cenoz & Genesee, 1998 ; Cenoz & Jessner, 2000 ; Hufeisen & Neuner, 2004) ;
- celle des argumentaires purement fonctionnels / communicationnels dans la promotion du plurilinguisme, alors que, dans leur différenciation, les composantes de la compétence plurilingue relèvent de valeurs distinctes, loin d'être toutes liées à la seule perspective d'un usage rentable ; l'argument de l'utilité, si fréquemment mobilisé, est certes porteur mais de portée limitée ;
- celle d'une homologie et d'un parallélisme dans les modalités d'enseignement de différentes langues : l'économie curriculaire et l'entretien ou le renouvellement de la motivation à apprendre ont plus besoin d'une différenciation que d'une uniformisation des approches méthodologiques, y compris dans la visée d'extension de l'offre et de la demande, posée comme à l'origine du cheminement ici retracé (Cortier, 2006 ; Coste, 2006 ; Cavalli, 2007).

Ces assertions, dont le caractère quelque peu provocateur appellerait discussion, invitent, en tout état de cause, à se recentrer ici sur l'école et à focaliser le propos sur l'éducation plurilingue.

5. Finalités éducatives et éducation plurilingue

À ce point du parcours, il devrait être clair que le développement d'une compétence plurilingue, au sens plus complexe pris par la notion, ne relève plus seulement d'une stratégie de diversification des langues en contexte scolaire mais doit trouver toute sa place au cœur du projet éducatif.

L'école – cela a été rappelé plus haut □ n'est certes pas la seule instance d'éducation ni, *a fortiori*, de socialisation ; et l'évolution du répertoire langagier de l'enfant puis de

l'adolescent, avant l'école et en dehors de l'école, dépend d'abord d'un processus de socialisation. Mais l'école, dans la mesure de ses moyens, a un rôle spécifique à jouer.

Il est permis de distinguer six ordres de finalités dont elle a la charge à l'égard des élèves individuels qu'elle accueille comme à l'égard de la collectivité (cette dernière devant bien entendu être sous-catégorisée : la collectivité que constituent les parents des élèves d'une école ne se confond pas, dans sa composition comme dans ses intérêts, avec la collectivité nationale représentée par des "décideurs" politiques). Tout système éducatif est appelé à :

- assurer le succès scolaire des élèves qu'il accueille, garantir à tous un certain niveau de réussite, porteur d'avenir ;
- mettre en place des connaissances, capacités, dispositions de nature à permettre, à l'issue de ce parcours scolaire, une insertion, une circulation et un rôle dans un espace social en transformation ;
- participer à la construction identitaire de chaque enfant comme à la transmission et à l'évolution d'un ensemble de références collectives.
- contribuer au développement d'une société de la connaissance et de l'innovation ;
- préparer les populations qu'il reçoit à l'exercice de la citoyenneté démocratique ;
- œuvrer à l'inclusion et à la cohésion sociales.

À l'intérieur de chacun de ces ordres de finalités, il y a pluralité, lectures différentes, tensions internes, tout comme, plus clairement encore, entre les différentes finalités. Pour s'en tenir aux deux dernières mentionnées, promouvoir une "société de la connaissance" (qui déjà ne se confond pas avec une "économie de la connaissance") ne s'articule pas immédiatement et parfaitement avec une orientation volontariste du système vers "l'inclusion et la cohésion sociales".

Mais, quelle que soit cette complexité, il est désormais plausible, pour chaque ordre de finalités, de mettre en avant □ et de manière argumentée □ le choix de l'éducation plurilingue comme non seulement compatible mais convergent, approprié, voire de plus en plus nécessaire et urgent, qu'il s'agisse de citoyenneté, d'identité, de compétences, de société de la connaissance ou bien encore de cohésion sociale (Coste et al, 2007). Sur tous ces plans le développement d'une compétence plurilingue, loin de constituer une fin en soi et à la marge

des autres, apparaît comme une contribution précieuse quand ce n'est pas un facteur indispensable pour leur poursuite.

À une nuance près toutefois, et de taille : la première finalité, celle d'une réussite académique de tous des élèves, non seulement passe pour dépendre d'une maîtrise assurée de la langue majeure de scolarisation – ce qui ne saurait être contesté □ mais serait, dit-on, compromise par le développement – surtout s'il est "prématuré" □ de capacités plurilingues. Ce n'est pas un hasard si, dans la plupart des États-nations européens, c'est la langue nationale officielle qui, tout spécialement au niveau primaire, se trouve en charge de toutes les finalités distinguées ci-dessus. Certes, une demande sociale forte, en particulier de la part des parents, pousse à l'enseignement d'une langue étrangère (pas n'importe laquelle) aux jeunes enfants. Mais, le plus souvent, comme à la marge, sans intégration véritable au projet éducatif d'ensemble et non sans rencontrer quelque réticence de la part de nombre d'enseignants.

6. Langue commune et options pour l'éducation plurilingue

Parce que la langue nationale a statut de langue commune et est celle de la norme (pas seulement linguistique) de l'écrit et de la transmission culturelle, elle opère comme vecteur quasi exclusif de la construction des capacités et des connaissances et devient ainsi "naturellement" condition nécessaire de la réussite scolaire. Il ne saurait être question de remettre en cause ce statut privilégié, objet d'un large consensus social. Mais on perçoit bien les risques encourus dès lors que cette langue de scolarisation, que l'école présente, enseigne et en partie fabrique comme langue commune, opère de telle manière que trois facteurs de pluralité se trouvent oblitérés :

- les répertoires diversifiés dont les enfants scolarisés sont porteurs et, au-delà même de ces répertoires, une bonne part des usages sociaux effectifs en dehors de l'école (Castellotti, 2008) ;
- la variabilité interne à la langue de scolarisation elle-même, par-delà les représentations homogénéisantes qui en sont proposées (Bertucci & Corblin, 2004) ;
- l'ouverture aux langues et aux cultures comme composante forte d'un projet éducatif articulé aux finalités éducatives majeures (Candelier, 2003a et b).

Posée comme langue commune et pensée comme suffisante à la cohésion et à l'inclusion sociale parce qu'elle est nécessaire – quant aux variétés et genres qu'elle privilégie □ à la réussite du parcours scolaire, la langue de scolarisation en vient souvent, non seulement à bloquer les évolutions considérées par ailleurs souhaitables vers une éducation plurilingue, mais aussi à jouer – de fait et paradoxalement □ un rôle de sélection et d'exclusion d'une partie des enfants et des adolescents scolarisés.

Nulle raison de caractériser cette situation en termes de querelle des conservateurs et des progressistes. La situation, variable selon les contextes, relève partout d'enjeux fondamentaux et complexes. On posera donc plutôt trois options de principe.

- Dans la mesure où elle prend une place centrale dans la réussite scolaire et dans partie de l'environnement social, la maîtrise de la langue de scolarisation importe au premier chef parmi les objectifs de tout projet éducatif. Il s'agit là d'une donnée incontournable.
- Tout aussi clairement, l'école doit aujourd'hui ouvrir et s'ouvrir à la pluralité des langues et des cultures et ceci moins pour des raisons de fonctionnalité pratique qu'en raison de finalités plus globales touchant au futur de nos sociétés.
- Concilier ces deux exigences ne saurait relever du compromis : le défi est de faire en sorte que ce qui, dans l'école, se pratique en dehors et à côté de la langue de scolarisation bénéficie à cette dernière et, inversement, que la manière dont celle-ci est travaillée et développée ouvre aussi sur la pluralité.

Ce qui revient à constater que toute langue de scolarisation est de fait plurielle, c'est-à-dire que la langue commune n'est pas une. Penser la langue de scolarisation dans la perspective d'une éducation plurilingue consiste donc à "décanoniser" les représentations de cette composante centrale de l'école, à les défiger, tout en soulignant et en travaillant les régulations et règles qui en structurent la diversité des usages, et d'abord en contexte scolaire.

À cette condition, la langue de scolarisation devient la clé de voute de l'éducation plurilingue. Mais complémentirement, cette éducation plurilingue n'a de chance de se développer dans les systèmes éducatifs que si elle s'y installe aussi au bénéfice de la langue de scolarisation (Perregaux, 2004 ; Bertucci & Corblin, 2004).

7. Espaces langagiers et éducation plurilingue

Peut-être convient-il de replacer les questions relatives à l'éducation plurilingue à l'intérieur d'une distinction plus générale, plus globale, entre différents espaces langagiers présents dans l'école. La désignation "espace langagier" n'est pas des plus heureuses, mais recouvre ici, provisoirement et faute de mieux, des domaines d'usages langagiers, déjà mentionnés au fil des pages qui précèdent et 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 connaissances disciplinaires autres, les langues vivantes étrangères, les usages sociaux extrascolaires.

- Le premier de ces espaces c'est celui que constituent les répertoires langagiers des apprenants, des élèves. C'est ce répertoire discursif déjà pluriel, voire plurilingue, qui, tout au long de la scolarité, va se trouver au contact des variétés de la langue de scolarisation et va – du moins on l'espère – s'en enrichir, s'en restructurer, s'en complexifier.
- Le second espace correspond à la langue "commune" de l'école en tant que matière d'enseignement, qui, dans ses pratiques effectives en classe, se présente, rappelons-le, 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 matières dites à tort "non linguistiques" du curriculum ; on sait que 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 ; et il n'est pas rare de considérer que ces apprentissages disciplinaires tiennent un peu de la découverte de langues autres (Vollmer, 2006).
- Le quatrième espace, c'est celui de la ou des langues étrangères que l'école enseigne et qui peuvent aussi (et de plus en plus) avoir une présence et être accessibles dans l'environnement. C'est d'abord pour ces langues que des instruments transversaux et des modèles généraux ont été élaborés, tels le CECR et le *Portfolio européen des langues* ; c'est là

d'abord que la notion de compétence plurilingue a été valorisée, même si elle englobe aussi la langue majeure de l'école et la langue première des apprenants ; d'autre part, c'est à propos et à partir des langues étrangères que des convergences didactiques ont pu être recherchées, soit entre ces langues et la langue de scolarisation comme matière (didactique intégrée des langues), soit entre langues voisines (intercompréhension), soit entre langues et disciplines "non linguistiques" (enseignements bi-plurilingues). Les références sur ces différentes approches sont multiples.

- 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 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 contact et 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 recoupements, des transferts existent et doivent exister entre langue comme matière et langue comme vecteur d'enseignement et inversement ; entre ces deux espaces et les usages sociaux, d'un sens et de l'autre ; entre langues étrangères, autres disciplines et usages sociaux....

Mais, dans la perspective d'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.

Et, toujours dans la perspective d'une éducation langagière ouverte, c'est l'espace de la langue comme matière qui, au centre du dispositif, tout à la fois subit la pression la plus forte et régule en large part l'ensemble : tour à tour et selon les contextes "*gate keeper*", médiatrice, passeuse....

8. Questions

Je suis bien conscient que le récit annoncé a progressivement perdu de sa linéarité et que le passage des premières approches de la notion de compétence plurilingue à une vision plus intégrative de l'éducation plurilingue ne va pas sans soulever des questions multiples. Du point de vue théorique, ce sont les notions de compétence, de répertoire et de langue dont les limites, la structure et les relations se trouvent à bien des égards interrogées. Mais ce n'est certes pas le seul lieu d'analyse et d'intervention où elles le soient.

En termes plus opérationnels, tenons-nous en aux trois ordres de questionnement qui suivent.

- Jusqu'à quel point les pistes que tracent les orientations actuelles, que nombre de chercheurs et d'instances envisagent avec attention (ce colloque de l'Acedle en est une manifestation notable), relèvent-elles de l'utopie ? Nous conviendrons peut-être qu'il est à la fois normal et souhaitable de s'inscrire dans des perspectives ambitieuses et d'avancer à petits pas, notamment en pratiquant les "approches plurielles" dont Michel Candelier fait état et qui sont riches de propositions concrètes et de démarches éprouvées. Les zones de contact entre espaces langagiers à explorer restent celles qui concernent la langue comme vecteurs d'autres disciplines (le projet "Langues de l'éducation" y contribue ; voir notamment Beacco 2007, Vollmer 2007) et, plus généralement, ce qui relève de la bi- / plurilittératie (cf. notamment Hornberger, 2003 ; Sollars, 2004 ; Moore, 2006 ; Duverger 2004, 2007).
- Peut-on estimer que le travail de convergence engagé en bien des lieux pour les langues étrangères entre elles touche aussi le rapport à la langue de scolarisation ? Il est intéressant de relever que, dans le projet suisse HarmoS (<http://www.edk.ch/dyn/11737.php>), exemplaire à plus d'un titre, la langue de scolarisation et les langues secondes sont traitées selon des modèles distincts pour ce qui est de la compétence. Ailleurs, malgré les replis et les fermetures que présentent bien des mouvements institutionnels de "retour aux fondamentaux", cloisonnant et figeant la langue de scolarisation en elle-même et pour elle-même, les choses bougent. J'en prendrai pour seule marque (sans revenir sur les travaux d'équipes universitaires articulant sociolinguistique et didactique) la

parution récente de numéros de revues d'associations comme *Le français aujourd'hui* et *Les langues modernes*, thématisant fortement les rapports entre langues à l'intérieur de l'école (*Les Langues Modernes*, 2007 ; *Le français aujourd'hui*, 2007).

- Les associations justement, La FIPF et la FIPLV, ont sans doute un rôle à jouer et des responsabilités à assurer dans les mises en contact qui s'amorcent sous le signe de la défense / promotion du multi-/plurilinguisme, la réflexion sur les représentations et les pratiques des enseignants de langues "maternelles" et de langues secondes et étrangères constituant probablement un élément clé de toute évolution. Et quelle stratégie adopter pour une association comme celle qui nous réunit ici ?

Références

Bibliographie

Beacco, J.-C. (2005). *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme "manière d'être" en Europe*. Étude de référence, Division des politiques linguistiques. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible en ligne. <http://www.coe.int>.

Beacco, J.-C. (éd.) (2007). Un cadre descriptif de référence pour les compétences communicatives / langagières impliquées dans l'enseignement / apprentissage de l'histoire. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques. Disponible en ligne. <http://www.coe.int>.

Beacco, J.-C. & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques. Disponible en ligne. <http://www.coe.int>.

Bertucci, M.-M. et Corblin, C. (éds.) (2004). *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris : L'Harmattan.

Bertucci, M.-M. & Corblin, C. (éds.) (2007). Le Français Aujourd'hui, n° 157. Enseigner les langues d'origine, septembre 2007.

Candelier, M. (dir.) (2003a). *Evlang - l'éveil aux langues à l'école primaire*. Bruxelles : De Boek - Duculot.

Candelier, M. et al. (2003b). *Janua Linguarum - La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Castellotti, V. (2008). "L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels ?". In Chiss, J.-L. (dir.). *Immigration, Ecole et didactique du français*. Paris : Didier.

Castellotti, V. (éd.) (2001). *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. Rouen : Presses universitaires de Rouen.

Castellotti, V., Cavalli, M., Coste, D. & Moore, D. (à paraître). "À propos de la notion de compétence plurilingue en relation à quelques concepts sociolinguistiques ou Du rôle de l'implication et de l'intervention dans la construction théorique" in Actes du 5^e colloque RFS.

Castellotti, V. & Moore, D. (2005). "Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation". In Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F. & Véronique, D. (dir.). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF. pp. 107-132.

Castellotti, V. & Py, B. (éds.) (2002). *La notion de compétence en langue*. Lyon : ENS-Éditions, *Notions en Questions*, 6.

Cavalli, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris : Didier.

Cavalli, M. (2007). "Du bilinguisme au plurilinguisme : De nouveaux défis pour les politiques linguistiques éducatives". In Moore, D. et Castellotti, V. (éds). *La compétence plurilingue : regards francophones*. Berne : Peter Lang. pp. 27-50.

Cenoz, J. & Genesee, F. (eds) (1998). *Beyond Bilingualism, Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon : Multilingual Matters.

Cenoz, J. & Jessner, U. (eds) (2000). *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon : Multilingual Matters.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. Disponible en ligne. <http://www.coe.int>.

Cortier, C. (2006). "FLS à l'école : d'un bilinguisme de transition à la promotion du plurilinguisme". *Éducation et sociétés plurilingues*, n° 19. pp. 31-52.

Coste D. (2005). "Propos borduriers et limitrophes". In S. Galligani, V. Spaëth, F. Yaiche (éds). *Synergies France*, n° 4, *Contacts des langues et des espaces. Frontières et plurilinguisme*. pp. 232-237.

Coste, D. (2002). "Compétence à communiquer et compétence plurilingue". *Notions en Questions*, 6. Lyon : ENS Éditions. pp. 115-123.

Coste, D. (2004). "De quelques déplacements opérés en didactique des langues par la notion de compétence plurilingue". In A. Auchlin et al. (éds). *Structures et discours. Mélanges offerts à Eddy Roulet*. Québec : Nota Bene. pp. 67-85.

Coste, D. (2006). "Scénarios pour les langues dans l'école valdôtaine – Finalités et curriculum". In Coste, D., Sobrero, A., Cavalli, M. & Bosonin, I. *Multilinguisme, Plurilinguisme, Éducation – Les politiques linguistiques éducatives*. Aoste : IRRE-VDA.

Coste, D., Cavalli, M., Crişan A. & Van de Ven, P. H. (2007). *Un document européen de référence pour les langues de l'éducation ?* Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques. Disponible en ligne. <http://www.coe.int>.

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Études préparatoires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Duverger, J. (2004). "Lire, Écrire, Apprendre en deux langues". *Les Actes de Lecture* 85.

Duverger, J. (2007). "Enseignement plurilingue et enseignement de la lecture / écriture". Paris : ADEB. <http://www.adeb.asso.fr/tours2007/>

Grosjean, F. (1982). *Life with two Languages – An Introduction to Bilingualism*. Cambridge (Mass.) and London : Cambridge University Press.

Hornberger, N. (ed.) (2003). *Continua of Biliteracy. An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon : Multilingual Matters.

Hufeisen, B. et Neuner, G. (eds) (2004). *Le concept de plurilinguisme : apprentissage d'une langue tertiaire – l'allemand après l'anglais*. Graz : CELV.

Hymes, D. (1972). "On communicative competence". In J. B. Pride & J. Holmes (éds). *Sociolinguistics*. London : Penguin.

Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier-Crédif.

Les Langues modernes 4/2007. "Dossier : Les langues en Primaire : quelles articulations ?"

Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.

Moore, D. & Castellotti, V. (2008). "Perspectives de la recherche francophone autour de la notion de compétence plurilingue". In *La compétence plurilingue : regards francophones*. Berne – Fribourg : Peter Lang. pp. 11-24.

Moore, D. & Castellotti, V. (dir.) (2008). *La compétence plurilingue : regards francophones*. Berne – Fribourg : Peter Lang.

Perregaux, C. (2004). "Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune". *Repères* n° 29, pp. 147-166.

Sollars, V. (éd.) (2004). *Aspects de l'alphabétisation multilingue*. Graz, CELV.

Vollmer, H. J. (2006). *Vers un instrument européen commun pour la/les langues de scolarisation*. Division des Politiques linguistiques, Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible en ligne. <http://www.coe.int>.

À propos de l'auteur

Daniel Coste est professeur émérite à l'École normale supérieure Lettres et sciences humaines, membre de l'équipe ICAR, et directeur de recherches à l'Université Paris 3 – Sorbonne nouvelle, membre de l'équipe DILTEC. Ancien directeur du CREDIF (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français) et responsable de l'équipe de recherche "Plurilinguisme et apprentissages". A été professeur ordinaire de linguistique appliquée à l'Université de Genève et directeur de l'école de langue et de civilisation françaises de cette même université. Est actuellement associé à certains des travaux de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe.

Courriel : dcoste@ens-lsh.fr ; dlcoste2@wanadoo.fr.

Adresse : ENS-LSH, parvis René Descartes, BP 7000, 69342 Lyon Cedex 07.