

Répertoires plurilingues et pluriculturels

Leur valorisation pour une meilleure intégration scolaire¹

Véronique Castellotti | Tours F

Danièle Moore | Vancouver CDN / Paris F

This study, as part of the project to produce a European document for the linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds, aims to shed light on the educational principles, concepts, orientations and goals behind capitalising on the plurilingual repertoires of children from minority and migrant backgrounds at school. It also aims to provide policymakers and practitioners with practical ways of activating and developing plurality on the basis of respect for persons and needs, as part of an ethical approach geared to commitment and social cohesion.

Introduction

L'éducation plurilingue et interculturelle² convoque des valeurs humanistes, construites sur l'accès à la citoyenneté, la confrontation à la diversité et à l'altérité, la relativisation des connaissances et leur contextualisation, ainsi qu'un recentrage sur les élèves en tant qu'acteurs sociaux. Inscrite dans un idéal démocratique, elle s'adresse conjointement à tous les élèves et n'est pas réservée à une population particulière. Le principe fondamental de cette vision éducative est que le plurilinguisme est un atout, sous certaines conditions que l'école a le devoir de mettre en place dans une perspective d'intégration et de développement d'une participation citoyenne de tous.

Cette conception découle de la manière dont on définit le plurilinguisme, comme caractérisé par des compétences de types et de niveaux différents dans le cadre d'un répertoire d'usages et de pratiques linguistiques et culturels, qui intègre le fait que les savoir-faire de l'apprentissage, les expériences linguistiques et interculturelles ainsi que les différentes formes de la connaissance sont transférables et, à ce titre, constituent des atouts et des leviers pour mieux apprendre (Dabène, 1994; Coste, 2002; Coste, Moore & Zarate, 1997). Ces options s'inscrivent dans une vision holistique de l'apprentissage et de la compétence, et correspondent à une orientation plus fondamentale d'un point de vue politique qui considère que «le plurilinguisme est une condition de la participation aux processus démocratique et social dans les sociétés multilingues» (Beacco & Byram, 2007).

Au-delà des disparités caractérisant les modalités d'intégration des enfants et adolescents migrants au sein des différents systèmes éducatifs, il est important de réfléchir au développement d'orientations générales communes qui envisagent cette intégration non pas comme une «assimilation» à un modèle préexistant, figé, stable et homogène, mais comme une rencontre constructive pour tous en considérant que les individualités se développent dans un rapport à l'altérité (Byram, 2009); rencontre entre les traditions, les valeurs, les pratiques diversifiées qui se font jour, non sans difficultés, dans la confrontation et l'interprétation conjointe des expériences et des usages.

L'objectif est d'intégrer la diversité linguistique et culturelle et de valoriser, mobiliser et développer le plurilinguisme, en lien avec la (les) langue(s) de scolarisation, dans le quotidien de la classe et de la vie des élèves. Il s'agit en particulier de renforcer: l'inter-relation et la complémentarité des langues et des apprentissages; le transfert des connaissances et des compétences; le recours à l'expérience (linguistique et culturelle) comme appui cognitif; la valorisation critique de la pluralité, de la diversité et de l'hétérogénéité; l'appui sur l'activité réflexive, la décentration et la distanciation comme leviers au service des apprentissages scolaires. Ces orientations peuvent se matérialiser selon diverses directions, à géométrie variable, en les contextualisant selon les caractéristiques des enjeux et objectifs des systèmes éducatifs et des élèves concernés. Chaque environnement et chaque public imposent de réimaginer des méthodes et outils qui lui soient adaptés.

Légitimer des histoires et des parcours de mobilité / diversité

Une éducation plurilingue et interculturelle contribue à questionner les états stables, sédentaires, habituels, souvent considérés par les enfants comme

Le fait de permettre aux élèves de mobiliser leurs capacités dans plusieurs langues à la fois les engage dans la communication scolaire et les rend confiants dans leurs capacités à s'investir aussi dans la langue de scolarisation.

étant la «normalité». Elle aide à réfléchir sur ce qui apparaît a priori comme familier et à s'interroger, en retour, sur toutes les expériences de confrontations, agréables ou douloureuses, à la pluralité. Elle concourt ainsi à revaloriser les compétences construites antérieurement et à leur donner un rôle important dans le développement des nouvelles capacités nécessaires à une intégration scolaire réussie.

Dans cette orientation, les démarches portfolio, et notamment les biographies langagières et d'apprentissage, favorisent la réflexivité et l'engagement de l'élève dans son processus d'apprentissage, tout en valorisant les expériences et les stratégies plurilingues et le lien entre les apprentissages (voir notamment Castellotti & Moore, 2006). Les *Portfolios européens des langues* ont été complétés récemment par l'*Autobiographie de Rencontres Interculturelles*, dont les finalités visent plus directement la prise de conscience et la construction des capacités de gestion de la diversité culturelle, dans la perspective du développement d'une citoyenneté active, par la valorisation de la rencontre et du dialogue interculturels (Byram *et al.*, 2009). Un autre type d'illustration de cette dimension historico-biographique est constitué de toutes les formes de journaux et démarches biographiques, réalisés au moyen de différents supports (écrit, oral, audio-visuel, en dessins, en photographies, etc.) et sous différentes formes (ateliers d'écriture, blogs, vidéos, projets d'école, etc.). C'est ici le processus de décentration et de déplacement du point de vue qui est mis en avant, comme élément intégré à un parcours de formation, qui permet d'interroger le/son plurilinguisme et le rapport à l'altérité, et de modifier les comportements d'apprentissage.

On peut voir par exemple le travail réalisé par les élèves d'une classe primaire (Cl.in) qui allie dessins et narrations des expériences de migration sur le site de l'école³, ou encore le projet de plurilittérature développé sous la forme de textes identitaires produits par de jeunes élèves plurilingues dans les classes canadiennes (Cummins *et al.*, s.d.⁴).

Construire et développer une compétence plurilingue et pluriculturelle à l'école

Différentes approches didactiques visent explicitement le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle à l'école. Généralement regroupées sous la dénomination d'*approches plurielles des langues et des cultures*, elles se caractérisent par une conceptualisation globale plutôt que cloisonnée de l'éducation langagière, mettant en œuvre, selon différentes modalités, plusieurs variétés linguistiques et culturelles (Candelieri, 2007). Elles mettent en avant des compétences valables quelles que soient les langues et cultures considérées, y compris celles de l'école et/ou des compétences portant sur les relations entre celles-ci. On soulignera en particulier les différentes formes de **l'éveil aux langues** (Language Awareness, Evlang, Jaling, EOLE, etc.) qui encouragent une exposition critique à des langues et cultures que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner, dans l'optique de favoriser le développement de représentations informées de la pluralité des langues et des cultures, du plurilinguisme et de l'apprentissage. Ces différentes modalités encouragent, de manière implicite ou

explicite, une réflexion sur les langues de l'école et un renforcement des capacités dans celles-ci. Une première structuration de ces approches est proposée dans le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures⁵ (CARAP, 2007) sous la forme d'un référentiel visant à en coordonner les mises en synergie et les finalités. Ce référentiel propose une série de descripteurs précisant les compétences, les savoirs, savoir-faire et savoir-être visés pour faciliter le développement et l'enrichissement continu de la compétence plurilingue et pluriculturelle des individus apprenants.

L'avantage principal de ces approches est de redonner droit de cité aux usages et aux expériences des enfants, de multiplier les perspectives et les points de vue et, ainsi, de développer leurs capacités de réflexion critique pour leur faire prendre conscience que la dévalorisation de leurs pratiques linguistiques et culturelles n'est pas un aspect «naturel», qui leur serait nécessairement attaché, mais qu'il témoigne d'une hiérarchisation historique et sociale. Elles encouragent l'appui sur les langues connues des élèves, la décentration et la réflexion sur les normes, et le transfert des connaissances, des compétences et des stratégies d'une langue à d'autres.

Ainsi, le développement de capacités **d'intercompréhension** travaille la mise en liens des langues «voisines» (romanes ou autres) pour construire des stratégies permettant de comprendre l'autre (au moins en partie) sans nécessairement parler «sa langue». Des activités pédagogiques exploitent plus particulièrement ces capacités, comme le manuel européen⁶ EURO-MANIA, visant la construction intégrée d'activités scolaires dans différentes disciplines de l'école (sciences, technologie, mathématiques, histoire) dans 6 langues romanes conjointement (espagnol, français, ita-

lien, occitan, portugais, roumain)⁷. D'autres activités plus ponctuelles d'intercompréhension existent aussi dans les matériaux pédagogiques d'appui à l'éveil aux langues. En allant de la réception vers la production, les transferts et appui se construisent aussi avec des modalités de **didactique intégrée**, qui peuvent être mises en œuvre de différentes manières. Ce type de modalité s'inscrit dans une double perspective, visant à la fois et de manière conjointe l'appui sur les savoirs et savoir-faire antérieurs et une meilleure appropriation des langues de l'école. La dimension réflexive explicite, associée à ces activités, contribue grandement à faire travailler les enfants sur leurs représentations de la différence.

On insistera aussi sur les modalités mobilisant la **décentration et le détour**: certaines langues comme l'anglais, langue de diffusion internationale par excellence (même si elle n'est pas la seule) peuvent jouer un rôle de passerelle dans les apprentissages et faciliter les premiers contacts et la gestion de tâches scolaires (consignes simples, recommandations, explications, etc.); l'entrée plus rapide dans une langue de scolarisation transcrite au moyen du même alphabet et, pour un certain nombre, partageant des proximités lexicales; la valorisation en classe de langue vivante où, pour une fois, les enfants concernés peuvent faire valoir leurs connaissances au même titre que les autres (voir Castellotti, 2008; Forlot, 2009). Cette fonction de «détour», consistant à focaliser l'attention sur un objet moins important mais mieux connu pour ensuite la diriger vers le centre des apprentissages que constitue la langue principale de scolarisation, peut aussi être occupée par les connaissances disciplinaires antérieurement acquises. En effet, même si les traditions éducatives diffèrent, les connaissances et savoir-faire acquis en mathématiques, biologie ou géographie par exemple, lors d'une scolarité dans un autre pays, peuvent servir de passerelle pour s'approprier les discours qui les construisent et les accompagnent dans la nouvelle langue de scolarisation.

On travaillera également sur la mise en relais des apprentissages, y compris du point de vue linguistique. Dans la vie quotidienne des migrants (comme d'ailleurs dans les environnements multilingues «ordinaires»), les usages ne se construisent pas de manière disjointe. Les personnes plurilingues vivent, communiquent, s'identifient, se présentent en mobilisant une combinaison de diverses ressources linguistiques et culturelles, en les articulant en fonction des situations dans lesquelles elles se trouvent et de leurs interlocuteurs, sans les cloisonner: elles «mélangent les langues». Il est donc important que, dans les classes aussi, ces pratiques puissent être reconnues et légitimées, d'autant que, tout à la fois, elles constituent des leviers pour l'apprentissage et jouent des rôles identitaires importants (Castellotti & Moore, 1997; Moore & Castellotti, 1999). Le simple fait de solliciter les expériences diversifiées des élèves, leurs savoir-faire et leurs savoirs, de ne pas stigmatiser leurs productions mélangées ou approximatives, de valoriser au quotidien les ressources plurilingues dont ils disposent est très important pour leur intégration sociale et scolaire. Mais ces pratiques peuvent aussi déboucher sur la mise en œuvre de séquences d'apprentissage plurilingues qui valorisent les atouts stratégiques de ces enfants et adolescents en acceptant et en sollicitant leurs productions interlinguistiques, et en leur montrant concrètement comment ils peuvent s'appuyer sur ce qu'ils connaissent et pratiquent déjà pour progresser, en usant de tous leurs savoir-faire. Les enseignants, dans ce cas, peuvent avoir recours eux-mêmes à des éléments connus dans les langues des élèves,

pour autoriser ces productions plurielles et expliciter les relais possibles qu'elles peuvent constituer, sans nécessairement disposer d'une grande compétence dans de nombreuses langues. Le simple fait de permettre aux élèves de mobiliser leurs capacités dans plusieurs langues à la fois, voire d'encourager ces productions croisées, les engage dans la communication scolaire et les rend confiants dans leurs capacités à s'investir aussi dans la langue de scolarisation. Un autre pas peut être franchi en organisant un travail réflexif explicite sur les différentes variétés linguistiques présentes en classe, notamment au moyen d'activités grammaticales contrastives ancrées dans les productions des élèves, comme le propose Auger (2005).

Ces approches gagneront également à être articulées avec un travail de relation au milieu environnant.

Rapprocher les familles, l'école et les partenaires sociaux

Les difficultés de compréhension mutuelle sont nombreuses. Il est donc important de donner des clefs d'interprétation de l'école aux parents des enfants migrants et/ ou issus de minorités, tout comme il est important d'aider les enseignants à mieux comprendre leurs propres valeurs et pratiques éducatives, ainsi que celles des parents des enfants auxquels ils sont amenés à enseigner. Il est aussi primordial d'associer les partenaires communautaires dont les actions et les services touchent les jeunes et leurs familles. On peut s'inspirer à cet effet de différents matériels, comme le guide d'utilisation *Rapprocher les familles et l'école primaire* (2004) (http://www.mels.gouv.qc.ca/ecolemontrealaise/Rapprocher_fam_prim.htm) ou le manuel *Odyssée* (Perregaux 1994, version allemande Nodari *et al.*, 1998).

Il importe également d'inclure dans les pratiques ordinaires de classe différents modes d'organisation des connaissances ainsi qu'une variété de modes de transmission de celles-ci, de manière à favoriser une culture plurielle de l'apprentissage (bibliothèques et médiathèques interculturelles à l'école, espaces de lecture interculturels et plurilingues dans la classe). Ces activités engagent une meilleure intégration des parents, sollicités pour participer à la création de l'espace interculturel de la classe, de la traduction

ou de la création des livres, et invités à intervenir dans les classes pour lire ou raconter les histoires, les jouer, les oraliser, les écrire. C'est à la fois l'occasion pour les enfants allophones de voir leurs langues et expériences valorisées dans le cadre scolaire et, pour les autres enfants, elles sont l'occasion de découvrir l'univers du récit au travers d'autres langues et d'autres systèmes d'écriture, mais aussi différentes formes discursives de la narration, les formes culturelles de l'illustration ou du dialogue. Dans cette perspective, le projet «Sac d'histoires», par exemple, vise la promotion des langues des élèves migrants dans l'accès à la littérature scolaire, l'ouverture à l'altérité pour l'ensemble des élèves de la classe, et la collaboration entre les familles et l'école. Il joue un rôle de passerelle en impliquant les familles directement dans la confection des histoires (par exemple en les invitant à les traduire et les lire dans leurs langues) et des jeux qui les accompagnent, tout en les invitant à s'asseoir ensemble pour lire les contes (une activité facilitée même pour les parents non-lecteurs grâce aux enregistrements fournis, qui indiquent de manière sonore quand tourner les pages)⁸.

Intégrer des perspectives multiples dans les apprentissages

De telles approches suggèrent aussi que les contenus de l'enseignement doivent être reliés aux épistémologies familiales aux jeunes et à leurs familles, qu'ils prennent en compte leurs ancrages culturels comme leurs «savoirs quotidiens», qui peuvent être intégrés aux activités régulières. Il s'agit ainsi de s'appuyer sur les connaissances et savoir-faire implicites des pratiques ordinaires, non seulement dans leurs aspects «traditionnels», mais aussi dans les formes mélangées et évolutives construites dans les parcours migratoires. L'idée n'est pas de favoriser un système de connaissances aux dépens d'un autre mais de multiplier les points de vue, par un processus de relations en confrontation permettant de rompre

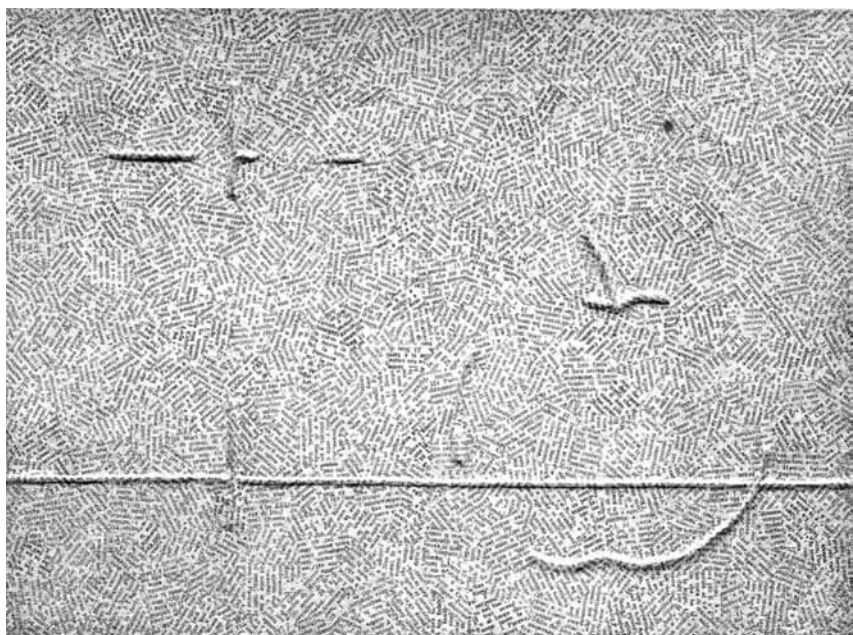
avec les options universalistes de l'enseignement, pour mieux reconnaître la complémentarité des approches et des objectifs et mieux encourager l'intégration réussie des jeunes issus des minorités et des migrations, dans un processus d'enrichissement réciproque (Moore, 2006). Il s'agit alors d'intégrer cette diversité pour l'ensemble des élèves et dans une dynamique interdisciplinaire. L'intégration de différentes perspectives dans les apprentissages valorise ainsi les expériences diverses de la relation au savoir comme lieux d'expérience de l'altérité et permettent les mises en relais avec les savoirs expérientiels des jeunes issus des minorités.

Conclusion

Les modèles éducatifs privilégiés ici, fondés sur le respect et la valorisation du/des plurilinguisme(s) et des modes culturellement diversifiés d'apprentissage et de transmission du savoir, encouragent le développement des articulations entre les expertises familiales, sociales et scolaires, ainsi que des ressources dont tout enfant devrait pouvoir bénéficier: une approche expérientielle, inté-

grée et holistique de l'éducation plurilingue et interculturelle, appuyée sur la valorisation et le partage des savoirs d'expérience des apprenants, et un positionnement réflexif porté sur ceux-ci dans la perspective de mieux préparer les élèves à réussir à l'école. Ils invitent à penser autrement la relation entre les langues et les savoirs à l'école, afin de mieux encourager la mise en relais des systèmes de connaissance et la prise en compte de compétences et de traditions diversement situées, de favoriser les évolutions constructives, de réfléchir le contact et de construire le plurilinguisme comme un atout d'apprentissage pour tous.

L'enjeu est alors de construire un projet éducatif explicite, où l'accès aux ressources sociales et scolaires gagne à s'opérer dans plusieurs langues pour un bénéfice réciproque dans l'appropriation des connaissances. La valorisation de la diversité linguistique et culturelle contribue ainsi à renforcer la cohésion et l'intégration sociales, pour que «tout ce qui 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 permette aussi l'ouverture sur la pluralité» (Castellotti, Coste & Duverger, 2008: 12)



Jiri Kolar, La pomme et la croix, 1982.

Notes

¹ Ce texte reproduit et reformule partiellement des extraits de l'étude publiée par le Conseil de l'Europe: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ListDocs_Geneva2010.asp#TopOfPage

² L'éducation plurilingue et interculturelle définit un projet éducatif dont les finalités visent la protection des droits fondamentaux de chaque apprenant à une éducation de qualité et sont fondées sur des valeurs destinées à assurer sa formation comme individu et comme citoyen: la cohésion et la solidarité sociales, la démocratie participative, la compréhension réciproque, le respect et la valorisation de la diversité linguistique et culturelle (Cavalli *et al.*, 2009).

³ <http://demonstrations.free.fr/>

⁴ <http://www.curriculum.org/secretariat/files/ELLidentityTexts.pdf>

⁵ <http://www.ecml.at/>: activités à programmes 2004-2007 à C à C4. *ALC – A travers les Langues et les Cultures*

⁶ <http://www.euro-mania.eu/index.php>

⁷ Voir également <http://www.eu-intercomprehension.eu/activities.html>

⁸ http://www.geneve.ch/enseignement_primaire/sacdhistoires/

Bibliographie et sitographie utile

Auger, N. (2005). *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés*. Montpellier: SCEREN-CRDP.

Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007). De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue – *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe (www.coe.int/lang/fr).

Byram, M. (2009). *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels: le projet de l'éducation interculturelle*. Strasbourg: Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe. → (www.coe.int/lang/fr) → Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle → Boîte «l'apprenant et les langues présentes dans l'école».

Castellotti, V. (2008). L'école française et les langues des enfants: quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels? In J.-L. Chiss (dir.). *Immigration, école et didactique du français*, (pp. 231-279). Paris: Didier, Collection «Langues et didactique».

Castellotti, V., Coste, D. & Duverger, J. (2008). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Paris: ADEB. www.adeb.asso.fr/publications_adeb/brochure_tours2007.pdf

Castellotti, V. & Moore, D. (2006). Parcours d'expériences plurilingues et conscience réflexive: le portfolio européen des langues pour le collège. In M. Molinié (dir.). *Le français dans le monde, recherches et applications*, janvier 2006 «Biographie langagière et apprentissage plurilingue» (pp. 54-68).

Castellotti, V. & Moore, D. (dir.) (1997). *Études de linguistique appliquée*, 108, «Alternances des langues et apprentissages» (numéro entier).

Cavalli, M., Coste, D., Crisan, A. & Van de Ven, P.-H. (2009). *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. (www.coe.int/lang/fr) → Plateforme de ressources et de références → Boîte «l'apprenant et les langues présentes dans l'école».

Coste, D. (2002). Compétence à communiquer et compétence plurilingue, *Notions en Questions*, 6, 115-123.

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997 – rev 2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: Études préparatoires*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe. (www.coe.int/lang/fr) → ressources/publications)

Cummins, J. *et al.* (s.d.). *ELL students speak for themselves: Identity texts and literacy engagement in multilingual classrooms*, <http://www.curriculum.org/secretariat/december7.shtml>

Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, les situations plurilingues*. Vanves: Hachette, Références.

Eurydice (2009). *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*. Bruxelles: Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture», http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php

Forlot, G. (dir.) (2009). *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et passerelles linguistiques*. Paris: L'Harmattan, Collection Espaces discursifs.

Gajardo, A. & Dasen, P. (2007). Des ethnomathématiques à l'école? Entre apprentissages mathématiques et apprentissages interculturels. *Cercle de réalisations et de recherche pour l'éveil au langage et l'ouverture aux langues à l'école (Creole)*, 13, 2-4. voir <http://www.unige.ch/fapse/sse/teachers/dasen/home/pages/doc/creole.pdf>

Moore, D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Paris: Didier / Credif, Collection LAL.

Moore, D. & Castellotti, V. (éds.) (1999). *Cahiers du français contemporain*, 5, «Alternances de langues et constructions des savoirs». *Enseignements*, Paris (numéro entier).

Nodari, C., Perregaux, C. & Neugebauer, C. (1998). *Odyssée. Ansätze eine interkulturellen Pädagogik*. Zürich: Lehrmittelverlag Kt.

Perregaux, C. (1994). *Odyssée, Accueils et perspectives interculturelles*. Neuchâtel: Corome.

Des documents pédagogiques, des sites utiles et des récits d'expériences sont présentés dans la version de l'étude publiée en ligne sur le site du Conseil de l'Europe. Voir: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ListDocs_Geneva2010.asp#TopOfPage

Véronique Castellotti

est Professeure des universités à l'université François Rabelais à Tours (France).

Danièle Moore

est Professeure titulaire à la Faculté d'Éducation de l'Université Simon Fraser à Vancouver (Canada), et Directeur de recherche à Paris 3 – Sorbonne Nouvelle (France).

Leurs recherches, en sociolinguistique et en didactique des langues et du plurilinguisme, s'attachent à décrire les conditions de construction et de gestion des compétences plurilingues et pluriculturelles, dans différents contextes de contacts de langues et de cultures. Elles collaborent depuis plus de 15 ans et ont écrit de nombreux articles et ouvrages ensemble.