

Daniel Coste
Lyon / Paris

La langue de scolarisation dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle*

Within the general process tending to promote plurilingualism, the notion of plurilingual competence has recently been proposed and characterized as a capacity to mobilize the whole of the linguistic resources which a social agent possesses, including his first vernacular and the official/national language of schooling. However, from the viewpoint of plurilingual education, one has to query more precisely the place and role of the language of schooling with regard to the other languages and varieties in the educational system. This implies a more global and complex conception of plurilingual education, as related to educational values.

Introduction

Pour nourri d'influences multiples que soit mon propos¹, je lui donnerai ici un tour personnel, en proposant de reconstruire un parcours notionnel proposé en parallèle à des évolutions institutionnelles.

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.

La compétence plurilingue au service de la diversification

L'étude intitulée *Compétence plurilingue et pluriculturelle* (Coste, Moore & Zarate, 1997), d'abord préparatoire et périphérique au CECR, relevait du pari (cf. Castellotti *et al.*, 2008). Il s'agissait de mettre sur le marché didactique une notion nouvelle (encore que prolongeant le potentiel premier que comportait chez Hymes (1972; 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, traduc-

tion). Autrement dit, une 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 (Coste, 2002).

L'introduction de cette notion, si elle comportait une dimension didactique, s'inscrivait d'abord 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.

Des valeurs à l'identité

Ce portefeuille de valeurs est à double entente: il réfère évidemment à un capital ouvert (on n'a pas mis «tous ses œufs dans le même panier») qu'on peut placer sur un marché économique,

culturel, social; mais il renvoie aussi à des idéaux et des principes promus par l'institution: 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 principales 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 dans nombre d'espaces de l'ancien bloc.

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 dès lors déneutralisé se trouve 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 deviennent aussi sociologiques et politiques. Et parallèlement, pour le plan individuel, la compétence plurilingue est 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 dans leurs dimensions cognitives, affectives, communicationnelles, publiques ou plus intimes, choisies ou contraintes, revendiquées ou dissimulées, sources ou non d'insécurité (Castellotti &

[...] 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.

Moore, 2005; Moore, 2006; Moore & Castellotti, 2008).

Et, d'entre ces composantes, faut-il dire 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 doit trouver sa place?

L'éducation plurilingue au regard des finalités éducatives

A 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 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, en instances aux intérêts non toujours convergents). Tout système éducatif est appelé à:

- assurer le succès scolaire des élèves

qu'il accueille et 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.

A 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: promouvoir une «société 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 plausible 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.

A 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 Etats-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.

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 obliérés:

- 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 sociales parce qu'elle est nécessaire – pour les 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 dans bien des pays – de fait et paradoxalement – un rôle de sélection et d'exclusion d'une partie des enfants et des adolescents scolarisés.

Caractériser cette situation en termes de querelle des conservateurs et des progressistes serait aussi sommaire que vain. La situation, variable selon les contextes, relève partout d'enjeux fondamentaux et complexes. On posera donc plutôt trois options de principe:

- 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.
- 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.
- Le défi est dès lors 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.

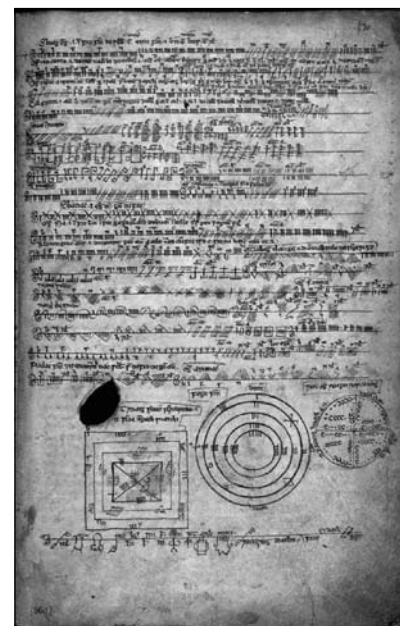
Cela revient à constater que toute langue de scolarisation est de fait plurielle,

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 complémentaiement, 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).

Quelle langue de scolarisation?

S'interroger sur la langue de scolarisation dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle revient aussi à replacer les questions relatives à l'éducation plurilingue à l'intérieur d'une distinction plus générale, plus globale, entre différents



Libro di Ballymote: antico irlandese.

**Le développement
d'une compétence
plurilingue, au sens plus
complexe pris par la
notion, ne relève plus
seulement d'une stra-
tégie de diversification
des langues en contexte
scolaire mais doit trou-
ver toute sa place au
cœur du projet éducatif.**

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 qui se trouvent en contact et en intersection à l'intérieur de la sphère scolaire. On peut en postuler 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. Il est pluriel dans la mesure où il résulte de la participation du jeune à diverses communautés de pratiques (famille, groupe de pairs, communautés autres, sphère médiatique) dont chacune, à la fois tant soit peu culturellement normée et langagièrement codifiée, présente certaines spécificités (par exemple quant aux genres et styles discursifs, quant aux comportements attendus).
- 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 comme moins homogène et une qu'elle n'est symboliquement représentée. Normes langagières et genres discursifs varient selon les activités, les cultures éducatives, les programmes et les méthodologies.
- 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). Là aussi, on peut poser que l'introduction à chacune de ces disciplines relève d'un début d'initiation à une communauté de pratiques particulière, académique en la circonstance.

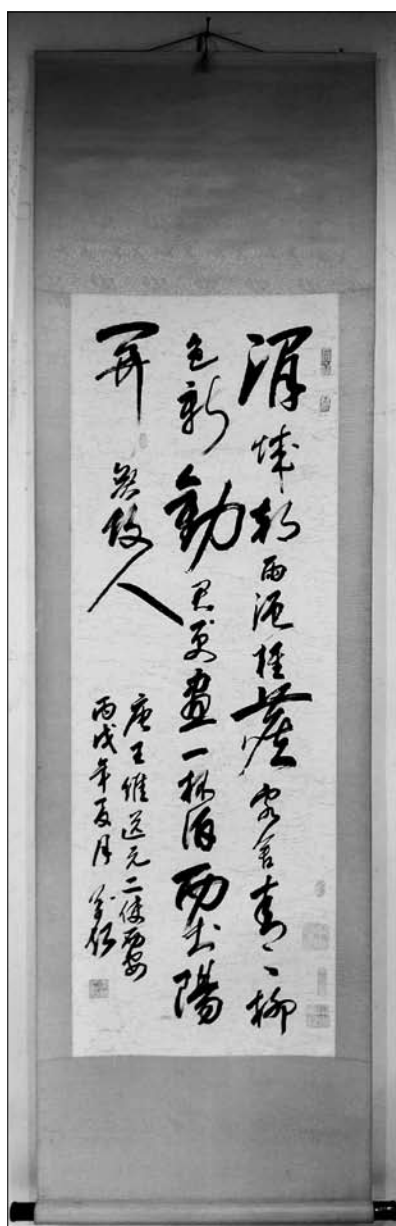
- Le quatrième espace, c'est celui de la ou des langues étrangères que l'école enseigne et qui peuvent aussi (et de plus en plus) avoir une présence et être accessibles dans l'environnement. C'est d'abord pour ces langues que des instruments transversaux et des modèles généraux ont été élaborés, tels 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 et par les langues autres qu'elle enseigne.

La langue de scolarisation, dans sa diversité interne à l'école et, si elle est aussi la langue dominante de l'environnement, dans les variétés et usages qu'elle y présente, occupe donc largement ces espèces d'espaces, sommairement distingués et caractérisés. 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 à l'intérieur du cadre scolaire, comment ils s'équilibrent ou se déséquilibrent 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 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 se trouve comme au centre du dispositif et, tout à la fois, subit la pression la plus forte et régle en large part l'ensemble: tour à tour et selon les contextes «gate keeper», médiatrice, passeuse...



Poesia cinese su rotolo di seta.

Références

- 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>.
- Bertucci, M.-M. & Corblin, C. (éds.) (2004). *Quel français à l'école? Les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris: L'Harmattan.
- Candelier, M. (dir.) (2003a). *Evleng - 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, collection Langues et didactique.
- Castellotti, V., Cavalli, M., Coste, D. & Moore, D. (2008). 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 Pierozak, I. & Eloy, J.-M. (dir.), *Intervenir: appliquer, s'impliquer?* (pp. 95-104). Paris: L'Harmattan.
- 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* (pp. 107-132). Paris: PUF.
- Cavalli, M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris: Didier, collection LAL.
- 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>.
- Coste, D. (2002). Compétence à communiquer et compétence plurilingue. *Notions en Questions*, 6, 115-123. Lyon: ENS Éditions.
- 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.
- 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>.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two Languages - An Introduction to Bilingualism*. Cambridge (Mass.) and London: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative com-

petence. In J. B. Pride & J. Holmes (éds), *Sociolinguistics*. London: Penguin.

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

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

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

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

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

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>.

Notes

* Cet article reprend sous une forme réduite, révisée et actualisée, une intervention faite lors d'un colloque de l'ACEDLE en 2008 et accessible en ligne dans le numéro 5 des *Cahiers de l'acedle* ([acedle.org](http://www.acedle.org)).

¹ 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 (voir <http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default.fr.asp>); sans oublier la réflexion longuement conduite – avec bien d'autres – dans l'équipe de recherche «Plurilinguisme et apprentissages», celle menée 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>).

Daniel Coste

est professeur émérite de l'Ecole normale supérieure de Lyon. Ancien responsable de l'équipe de recherche «Plurilinguisme et apprentissages». A été professeur de linguistique appliquée à l'Université de Genève. Est actuellement associé aux travaux de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe.