

Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire



*Association pour le Développement
de l'Enseignement Bi/plurilingue*



*Equipe de recherche
DYNADIV*

ADEB
5, rue de la Huchette
75005 Paris

mars 2008

La reproduction de ce texte est autorisée à la condition que la source en soit citée.

Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire

Document de travail coordonné par
Véronique Castellotti, Daniel Coste et Jean Duverger

avec le soutien

- de la DGLFLF

(Direction générale à la langue française et aux langues de France)

- du MAEE/DGCID

(Ministère des Affaires étrangères et européennes, Direction générale de la coopération internationale et du développement)



*Association pour le Développement
de l'Enseignement Bi-/plurilingue*



*Equipe de recherche
DYNADIV*

Sommaire

Introduction	7
1. Problématique	9
1.1 Quelques postulats de départ	9
1.2 Des tensions actuelles	10
1.3 La langue de scolarisation au centre des débats	11
1.4 Une option fondamentale	11
2. Principes	13
2.1 Géométrie variable et extension des contextes	13
2.2 Quatre principes de base	13
2.3 Sept principes opérationnels	14
3. Parcours, profils et perspectives	17
3.1 Pourquoi engager l'éducation plurilingue et pluriculturelle au niveau primaire ?	17
3.2 Quelles expériences l'école primaire peut-elle assurer aux enfants dans une perspective d'éducation plurilingue et pluriculturelle ?	18
3.3 Quelles sont les capacités visées à travers, notamment, ces expériences ?	20
3.4 Quelles approches méthodologiques et stratégies didactiques utiliser, qui seraient de nature à favoriser l'émergence et le développement de l'éducation plurilingue ?	21
3.5 Configurations linguistiques environnementales et école élémentaire : quelques constats	23
3.6 Quelques cas possibles pour les organisations curriculaires	24
<i>Remarques transversales sur les différents cas</i>	28
3.7 Deux exemples de scénarios (en partie) contrastés	29
Conclusions provisoires	33
Propositions bibliographiques	34
Liste des participants	42

Introduction

Ce document résulte d'un séminaire international organisé à l'Université François Rabelais de Tours, les 28 et 29 août 2007, par l'ADEB (Association pour le Développement de l'Enseignement Bi-/plurilingue) et l'équipe de recherche JE 2449 DYNADIV (Dynamique et enjeux de la diversité linguistique et culturelle) avec le concours du ministère des Affaires étrangères et européennes et celui de la Délégation générale à la langue française et aux langues de France. On trouvera en annexe une liste des participants à cette rencontre, ainsi que les noms d'autres personnes concernées qui, n'ayant pu y prendre part, se sont déclarées intéressées à sa préparation et aux suites auxquelles elle pourra donner lieu.

Nous tenons à souligner que cette liste n'a rien de limitatif et que la démarche engagée avec le séminaire de Tours a aussi pour objet de rassembler, autour de quelques prises de position et de perspectives (ici encore soumises à discussion), celles et ceux qui, enseignants, chercheurs, formateurs, responsables administratifs, sont convaincus de l'importance de l'éducation au plurilinguisme et entendent contribuer à sa promotion dans les systèmes éducatifs, en particulier au niveau de l'enseignement primaire.

L'ambition initiale de la rencontre était en effet, en premier lieu, d'identifier et observer ce qui se passe dans ces premières phases de la scolarisation, avec prise en compte particulière de l'enseignement des / en langues régionales, de l'éveil aux langues, de l'introduction d'une langue étrangère, de l'intercompréhension entre langues voisines, de formes diverses d'enseignement bilingue pouvant aller jusqu'à l'immersion. Il s'agissait :

- de dégager, s'ils existent, des principes communs à ces différentes formes de pluralité des langues dans l'école, dès lors que l'on s'inscrit dans l'économie d'un curriculum scolaire plurilingue (curriculum se prolongeant bien entendu au-delà du primaire) ;
- de travailler donc à un décloisonnement et à une circulation entre des courants distincts de réflexion, des initiatives diversifiées, des contextes innovateurs mais trop souvent isolés les uns par rapport aux autres et marginalisés à l'intérieur des systèmes éducatifs ;
- d'aborder de front les interrogations relatives aux rapports entre, d'une part, l'enseignement / apprentissage de la langue nationale ou officielle, langue majeure de la scolarisation, langue dominante de l'instruction et vecteur majeur de construction des savoirs scolaires, et, d'autre part, la présence ou l'introduction dans l'école d'autres langues et / ou d'autres formes d'ouverture aux langues et aux cultures.

En d'autres termes, **il s'agissait d'examiner les diverses démarches qui, au niveau de l'enseignement primaire, peuvent contribuer à l'amorce réaliste d'une éducation plurilingue articulée au développement de la langue commune et majeure de scolarisation.** Ceci en tenant compte des expériences plurielles de traitement de la pluralité des langues qui peuvent avoir droit de cité dans l'école.

L'objectif était ainsi, dans le respect de la diversité des contextes et des approches méthodologiques mais dans une perspective de réflexion transversale, de parvenir à un document qui rassemble des principes généraux communs, des exemples de variation dans les agencements curriculaires, tout en proposant des éléments de ce que pourrait être un socle minimal de compétences plurilingues (savoirs, savoir faire, attitudes et dispositions) en fin de scolarité élémentaire.

Les pages qui suivent constituent un premier état d'un tel document. Elles renvoient aussi à des textes autres, accessibles en ligne sur le site de l'ADEB (www.adeb.asso.fr/tours2007) et proposés avant la rencontre par nombre des participants pressentis.

Le présent développement s'ordonne en trois sections :

Problématique - Principes - Parcours, profils et perspectives.

Véronique Castellotti, Daniel Coste, Jean Duverger

1. Problématique

1.1 Quelques postulats de départ

On peut poser que tout système éducatif a en charge six ordres de finalités :

- garantir à tous les enfants un niveau reconnu de réussite scolaire ;
- participer à la construction identitaire de chaque enfant comme à la transmission et à l'évolution d'un ensemble de références collectives ;
- assurer l'apprentissage et le développement par les élèves de savoirs, de savoir-faire et de dispositions les mettant en mesure de s'intégrer et d'agir dans le contexte social, culturel et économique actuel ;
- contribuer au développement d'une société de la connaissance et de l'innovation ;
- préparer celles et ceux qu'il reçoit à l'exercice responsable de la citoyenneté démocratique ;
- œuvrer, pour ce qui lui revient, à l'inclusion et à la cohésion sociales.

Au-delà des « querelles » autour des langues et même si des langues continuent à disparaître faute de transmission à de nouveaux locuteurs, le multilinguisme s'impose comme une « norme » mondiale.

Le langage est une dimension fondamentale de toute éducation scolaire, tant comme objet que comme vecteur d'apprentissage. Ceci vaut particulièrement pour les phases initiales du processus de scolarisation.

L'école est aussi un lieu et un facteur majeur d'organisation, de hiérarchisation, de sélection des langues et variétés langagières qui s'y trouvent présentes comme éléments de ses programmes et de ses pratiques et/ou comme composantes des répertoires langagiers des enfants qu'elle accueille.

Trois traits particulièrement déterminants caractérisent la langue de scolarisation ¹, notamment dans les Etats-nations officiellement monolingues :

- C'est la langue dans laquelle, pour la plupart des enfants, **l'entrée formelle dans l'écrit** s'opère (au-delà de ce que peut être la première littératie en contexte familial ou dans d'autres environnements). Graphie, écriture, lecture sont des objectifs forts de la scolarisation première et l'école primaire apparaît ainsi d'abord comme quasi identifiée à cet accès à une forme seconde de symbolisme langagier. Cette focalisation sur l'écrit, souvent associée à la réflexion grammaticale systématisée, renforce le rôle central de la langue majeure dans le dispositif éducatif. C'est aussi par ce quasi monopole de l'accès à l'écrit en milieu scolaire que la langue majeure opère comme vecteur privilégié et souvent unique de la construction des savoirs disciplinaires.
- C'est la langue « un peu à part » qui présente des spécificités et des variations tenant, par exemple, aux formes didactiques et aux genres et rhétoriques des différentes matières ou encore, aux normes de la communication scolaire. Laissées à l'implicite, ces particularités et ces diversités internes sont, pour bien des élèves, autant de sources de difficultés.

1. Dans la mesure où on désigne ici comme « langue de scolarisation » la langue qui est à la fois matière enseignée et vecteur d'enseignement d'autres matières, il y a quelque simplification à maintenir constamment le singulier, dès lors qu'existent des situations scolaires (formes d'enseignement bilingue, certains contextes régionaux ou de minorités) où plus d'une langue répond à cette définition. Selon les cas ces situations peuvent être considérées comme plus ou moins favorables à une éducation plurilingue, au sens où on l'entend ici. La troisième section du présent document prendra en compte certaines de ces situations.

- Mais c'est aussi la langue qui, en raison notamment de la normalisation et de la standardisation formelles associées à l'écrit partagé, est non seulement posée comme **langue commune**, celle de la communauté scolaire dans son fonctionnement ordinaire, mais aussi (re)présentée comme **une et unifiée**, quelle que soit par ailleurs la variation que, de fait, elle comporte, y compris dans ses usages scolaires. Grâce fortement à l'école et à l'écrit, elle se trouve « objectivée » et parfois sanctuarisée en un système réputé homogène et unifiant, facteur et garant d'une forme de cohésion et d'une appartenance collective.

La combinaison de ces traits a souvent pour effet une vision et des pratiques normatives de la langue commune de scolarisation, susceptibles d'entraîner, notamment chez les apprenants issus de milieux défavorisés ou de l'immigration, des formes d'insécurité linguistique.

1.2. Des tensions actuelles

En principe, les six ordres de finalités distingués ci-dessus ont toujours fait partie du contrat de l'école dans les Etats démocratiques modernes. Et dans la plupart d'entre eux, le postulat a aussi été que la poursuite de ces visées dépendait largement de la maîtrise d'une langue commune, unificatrice, condition de la réussite individuelle, de la transmission / construction des connaissances et compétences, du vivre ensemble, de la participation à la gestion de la cité, de la formation et du développement des identités.

Complémentairement, la pluralité des langues et la variation inhérente à chacune ont été souvent considérées comme de nature à compromettre l'atteinte des objectifs assignés à l'école, tout particulièrement pendant les premières années de la scolarisation. C'est ainsi que l'introduction d'une langue vivante étrangère à l'école, pour de jeunes enfants, a longtemps donné lieu à débats multiples, même si elle répond aujourd'hui, dans la plupart des pays, à une demande sociale forte (avant tout, il est vrai, pour l'anglais).

La situation est désormais plus complexe, du fait :

- de la prise en compte progressive et relative de la diversité des origines des enfants scolarisés ;
- de la reconnaissance des droits linguistiques des locuteurs de langues minoritaires, régionales ou de migration ;
- d'une promotion du plurilinguisme individuel, au-delà d'une simple reconnaissance d'un multilinguisme sociétal trop souvent cloisonné en juxtaposition de monolinguisms s'ignorant les uns les autres ;
- d'une tendance à pleinement tenir compte des acquis antérieurs pour l'introduction de nouveaux apprentissages.

D'où le développement d'argumentaires tendant à articuler les finalités scolaires et une éducation langagière plus ouverte à la pluralité des langues :

- l'accès aux sources de connaissances et l'appropriation des connaissances gagnent à s'opérer dans plusieurs langues ; l'hypothèse est celle du bénéfice double : pour les langues, mises pleinement en œuvre et à l'épreuve dans la construction de concepts, et aussi pour les disciplines, renforcées dans leur appareillage conceptuel par le recours à plus d'une langue et les variations sémantico-culturelles que cette pluralité peut comporter ;
- l'intégration active dans l'espace social, économique et culturel d'un monde en mouvement dépend aussi de l'étendue et de la différenciation des capacités langagières ;
- la cohésion sociale suppose une sensibilisation à et une valorisation de la diversité des langues présentes dans la collectivité ;
- l'exercice de la citoyenneté dans les sociétés multiculturelles et compte tenu des circulations individuelles et des mouvements de populations ne peut que bénéficier des capacités plurilingues des

acteurs sociaux ;

- la construction et l'affirmation des identités individuelles et collectives passent par la reconnaissance des autres et l'interaction avec eux ; les identités contemporaines sont plurielles et se posent dans leurs rapports à l'altérité ; à ce niveau aussi le plurilinguisme importe.

1.3. La langue de scolarisation au centre des débats

Demeure toutefois, au-delà de ce qui peut passer pour des slogans généreux ou des exemples d'une langue de bois consensuelle, la conviction largement répandue que, quant au premier ordre de finalités rappelé en 1.1, celui du droit de chacun à la réussite scolaire et du devoir complémentaire, pour tout système éducatif, de garantir cette réussite (ou, à tout le moins, d'offrir à tous les conditions les plus favorables à cette réussite), ce qui importe d'abord et avant tout, c'est une bonne maîtrise fonctionnelle (et réflexive) de la langue majeure de scolarisation. Et ceci tout particulièrement pour les enfants de milieux défavorisés et les enfants de l'immigration. Conviction que partagent non seulement la très grande majorité des enseignants, mais aussi la plupart des parents concernés, quels que puissent être par ailleurs leur intérêt pour les langues étrangères proposées par l'école et/ou leur volonté de maintenir, le cas échéant, les langues et cultures d'origine.

Corollairement, lorsque les enfants se trouvent en situation d'échec ou de retard scolaire, c'est leur maîtrise insuffisante de la langue de scolarisation qui est incriminée et, dans la même logique, c'est l'école et d'abord l'école primaire qui se trouve implicitement ou explicitement taxée d'insuffisance, voire de rupture de contrat. Notamment parce qu'elle aurait laissé s'installer ou mal rectifié des déficiences linguistiques imputées à l'incidence de pratiques langagières qui lui sont extérieures.

La réponse généralement proposée dans ces circonstances consiste en un renforcement des « fondations », un retour aux « bases » : graphie et orthographe, vocabulaire, grammaire formelle, entraînement systématique à la lecture, focalisation sur le niveau de la phrase ; avec une approche centrée sur le seul fonctionnement du système et la dimension normative de la langue et au détriment de l'expression personnelle spontanée et de l'usage de toute langue autre (ou encore avec recul de l'introduction d'une première langue étrangère). L'essentiel du temps disponible est alors consacré au travail de et dans la langue majeure de scolarisation, objectif prioritaire.

On voit ainsi se réactiver les arguments anciens - ce qualificatif ne les invalide pas - selon lesquels réussite scolaire, solidité des mises en place de concepts, stabilisation des identités, bonne intégration sociale et responsabilité citoyenne passent par l'appropriation d'une langue commune et normée, dont la maîtrise est d'autant plus nécessaire que les circonstances extrascolaires (familiales et environnementales) ne semblent pas favorables à son entretien et à son développement.

D'où une scène éducative qui, dans bien des contextes, est riche de tensions et d'ambiguïtés. Celles-ci affectent différents niveaux de la scolarité, le traitement de la langue de scolarisation, comme matière autonome ou comme médium d'autres apprentissages, se trouvant au centre de controverses souvent vives. Notamment quant à la place à lui réserver par rapport à l'ouverture à d'autres variétés et d'autres langues dont l'école a *volens nolens* aussi la charge, soit qu'elle les enseigne soit qu'elle les reçoive avec les élèves qu'elle accueille.

1.4. Une option fondamentale

Ces tensions et polémiques ne sauraient donner lieu à interprétation hâtive en termes de querelle des anciens et des modernes, des conservateurs et des progressistes, voire des puristes et des laxistes. Il convient de ne pas caricaturer, simplifier, dichotomiser des questions complexes qui tiennent à la visée même de l'éducation. On posera donc les affirmations suivantes :

- Il est clair que, dans la mesure où elle joue un rôle central dans la réussite scolaire et dans l'envi-

ronnement social, la maîtrise de la langue majeure de scolarisation importe au premier chef parmi les objectifs de tout projet éducatif. Il s'agit là d'une donnée incontournable.

- Il est non moins clair que l'école doit aujourd'hui (s')ouvrir à la pluralité des langues et des cultures et ceci peut-être moins pour des raisons instrumentales de fonctionnalité pratique que pour des enjeux globaux tenant à l'avenir de nos sociétés.

- « Tenir les deux bouts » ne saurait relever du compromis ni du dosage ou d'un partage territorial. **Le défi est de faire en sorte 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.** Approche intégratrice donc, mais sans perte des repères et des spécificités de chaque matière ou composante du programme scolaire.

- Selon les contextes, cette intégration ou cette synergie peut prendre différentes formes, répondre à des scénarios diversifiés, s'opérer à des degrés variables. On se gardera donc de tout maximalisme.

2. Principes

2.1. Géométrie variable et extension des contextes

Il s'agira ici de principes permettant d'envisager une éducation plurilingue et pluriculturelle et des enseignements bi-/plurilingues à géométrie (très) variable suivant le contexte, éducation qui exploiterait les opportunités qui y sont offertes et qui prendrait en compte toutes les langues présentes, malgré les différences tenant à :

- leur ordre d'acquisition : L1, L2, L3,
- leur utilisation à l'école : langue(s) de scolarisation (première voire deuxième), langue étrangère,
- leur statut : langues nationales, langues régionales, langues officielles, langues minoritaires, langues de l'immigration ...
- leur degré de standardisation : (variétés de) langues, parlers vernaculaires, « dialectes » ...

Ceci sans se cantonner à certaines situations où les premières recherches et applications dans le domaine de l'éducation plurilingue sont nées. On se réfère ici à deux types d'expériences :

- les situations minoritaires où sont à l'œuvre des politiques linguistiques dépendant du contexte et liées aux enjeux politiques de sauvegarde de groupes ou de langues minoritaires (entre autres, Catalogne, Pays Basque et Galice en Espagne, Val d'Aoste en Italie, ou encore, mais différemment, l'immersion canadienne, etc.) ;
- les enseignements bi-/plurilingues trop souvent réservés à des publics limités - comme, par exemple, dans les écoles européennes, certain(e)s des écoles et lycées internationaux, les écoles et sections bilingues.

Ces deux types d'expériences, souvent très originales et très riches, ont ouvert la voie de l'éducation et des enseignements plurilingues : elles ont beaucoup apporté aussi bien en termes de recherches, de réflexions théoriques, de pratiques didactiques expérimentées dans les classes, de matériels produits qu'en termes de questions soulevées, de réponses trouvées ou restant à découvrir. Et elles continueront d'alimenter et d'enrichir le terrain de l'éducation plurilingue de leurs apports originaux. Mais il est grand temps que l'éducation plurilingue et pluriculturelle s'ouvre à d'autres perspectives et prenne en compte les besoins du plus grand nombre. Il est grand temps aussi que les acquis « contextualisés » de ces premières expériences plurilingues soient « sortis » de leur contexte premier pour être repensés et éventuellement utilisés avec profit ailleurs, dans d'autres situations, en lien avec d'autres approches innovantes qui, parallèlement, ont été mises en place dans des contextes plus « ordinaires ».

2.2. Quatre principes de base

Dans tous les cas, les six ordres de finalités de tout système éducatif (cf. 1.1) sont à prendre en compte. On sait que cela ne va pas de soi et que, dans les faits, selon les contextes et leurs contraintes et latitudes, selon les choix privilégiés, telle ou telle finalité se trouve favorisée ou sacrifiée. Mais le principe demeure.

L'éducation plurilingue et pluriculturelle, à quelque degré et sous quelque forme qu'elle se présente, doit - et fondamentalement peut - bénéficier au développement des capacités langagières dans leur ensemble et tout particulièrement, au niveau de l'enseignement primaire, à celui de la langue majeure de scolarisation.

La pluralité des langues et des variétés linguistiques est à replacer à l'intérieur du cadre général des rapports entre variation et normes. Il y a lieu de passer de représentations selon lesquelles il existe **une norme** par rapport à laquelle se situeraient des **variations** à une conception où **la variation** est posée comme consti-

tutive de tout phénomène langagier, **des normes** diverses en synchronie et variables en diachronie venant réguler cette variation.

La langue majeure de scolarisation est à considérer dans cette même perspective : elle sélectionne et privilégie certaines variétés, genres et normes, et en développe d'autres (notamment pour la mise en place des connaissances disciplinaires). Toute langue de scolarisation est plurielle, la langue commune n'est pas une. On peut être « plurilingue » à l'intérieur et à partir d'une seule langue. Ou encore, formulé de manière moins provocatrice et pour reprendre le constat déjà posé sous une forme légèrement différente en 1.1 et l'option retenue en 1.4 :

- d'un côté, il existe un continuum de diversité linguistique et discursive interne à la langue de scolarisation, y compris dans ses usages scolaires effectifs : la langue de scolarisation se caractérise comme un espace de variation ; régulée certes, mais variation d'abord ;
- d'un autre côté, dans son fonctionnement sociologique et didactique, cette variation interne se trouve comme obliée, on dirait presque refoulée, au profit d'une représentation unifiante et singulière, patiemment mise en place par un appareil métalinguistique et pédagogique qui tend à canoniser, notamment à l'écrit, cette langue de scolarisation.

Cette tension est en quelque sorte au cœur même de la langue de scolarisation. Plutôt que de la nier ou de basculer d'un bord ou de l'autre, il vaut de la gérer en connaissance de cause. On pose ici que c'est ce que permet de faire une éducation plurilingue. En effet, à condition que celle-ci intègre pleinement la langue de scolarisation à son dispositif d'ensemble, elle peut tout à la fois, d'une part, en faire le centre de gravité reconnu et le principal bénéficiaire du processus intégratif, et, d'une autre part, en défiger les représentations tout en contribuant à une compréhension et à une maîtrise de ses fonctionnements diversifiés et de ses normes régulatrices.

2.3. Sept principes opérationnels

Premier principe : *Du plurilinguisme limité à certaines situations, souvent à connotation élitiste, au plurilinguisme pour tous*

Il s'agirait, comme déjà annoncé (2.1.), d'un côté d'élargir les expériences d'éducation plurilingue et pluriculturelle à d'autres contextes et, de l'autre, de les démocratiser. En effet, de plus en plus fréquemment, les enjeux de ce genre d'éducation outrepassent les buts que se donnent les expériences juste évoquées, à certains égards exemplaires et privilégiées, pour répondre, non seulement aux demandes langagières des économies contemporaines, mais aussi à des finalités et des valeurs plus larges, notamment d'inclusion et de cohésion sociales.

Deuxième principe : *Du plurilinguisme négligé des répertoires des apprenants et de la communauté proche à un plurilinguisme inclusif reconnu et valorisé par l'école*

Le principe précédent se couple à ce deuxième principe. Souvent, l'école tend à négliger les langues des répertoires des apprenants. Or la construction d'une éducation plurilingue et pluriculturelle ne peut s'effectuer sur une base solide sans valorisation de ces répertoires. De façon analogue, dans de nombreuses situations, le plurilinguisme proche (constitué par les langues des minorités linguistiques présentes sur le territoire national ou bien encore par les échanges fréquents avec les pays limitrophes et l'utilisation transfrontalière de leurs médias) est, parfois et paradoxalement, déprécié au profit d'un plurilinguisme fait de langues territorialement et culturellement plus éloignées.

Troisième principe : *De l'apprentissage de différentes langues vers une éducation langagière générale ouverte à la diversité linguistique et culturelle et aux enseignements plurilingues*

La dimension de l'apprentissage d'une langue étrangère devrait être clairement envisagée en relation avec l'enseignement de la L1 ou de la langue de scolarisation afin de viser une éducation langagière ouverte à la

diversité linguistique et culturelle, largement fondée sur des valeurs éducatives générales et susceptibles de prendre des formes diverses telles que des apprentissages plurilingues partiels, comme dans le cas de l'exploitation de proximités formelles et/ou représentationnelles entre plusieurs langues.

Quatrième principe : *De l'enseignement cloisonné de différentes langues vers une conception holistique des enseignements langagiers*

Le principe précédent prend appui sur une conception holistique des enseignements linguistiques (facilitant les transferts de capacités et de connaissances) et se réalise à travers différentes approches : la didactique intégrée des langues, l'éveil aux langues et l'ouverture aux cultures, l'intercompréhension de langues d'une même famille, ...

Cinquième principe : *D'une politique linguistique centrale à des politiques linguistiques partagées et donc partiellement décentralisées*

Dans la logique qui est ici proposée, qui est celle de l'élaboration d'une politique linguistique adaptée aux besoins spécifiques et particuliers de chaque contexte, il s'agirait de penser - pour une partie au moins du curriculum linguistique - largement autant en termes de politiques linguistiques locales (voire d'établissement) qu'en termes de politique linguistique centrale et centralisée (d'un état, d'une région). Combiner de fait, selon des pondérations variables, une approche pour partie *top-down* concernant les grands principes et orientations à suivre et pour partie *bottom-up* en ce qui concernerait la mise en œuvre locale ².

Sixième principe : *De la logique de l'ajout de langues au curriculum à celle d'un curriculum intégré des langues*

Ces politiques linguistiques - aussi bien locales que centrales - auraient intérêt à être (re)pensées moins en termes (quantitatifs, d'heures et de nombre) de langues étrangères qu'il s'agirait d'ajouter au curriculum, qu'à travers un processus cohérent et conscient d'agencement efficace des langues à enseigner (y compris la/les langue(s) de scolarisation) orienté par des finalités éducatives précisément établies. Il importe en outre de sortir d'une simple logique de programmes qui dicteraient et orienteraient l'enseignement des différentes langues et leurs contenus, pour adopter une logique de construction curriculaire qui impliquerait l'ensemble des langues, y compris, quand c'est le cas, dans leur dimension d'outil pour l'acquisition de connaissances non linguistiques.

Septième principe : *D'une vision du style « tout et tout de suite » à une politique linguistique réaliste « des petits pas »*

Toute politique linguistique a ses coûts : il ne faudrait pas que l'éducation plurilingue et pluriculturelle devienne une dimension totalisante de l'école, malgré son importance centrale dans le processus de formation de l'apprenant. Elle doit être envisagée de façon réaliste, recensant les moyens et les ressources disponibles et celles repérables y compris sur le territoire, se donnant des ambitions atteignables, mais faisant preuve aussi de créativité et, malgré tout, aussi et paradoxalement, d'un peu d'utopie.

Ces sept principes n'intéressent pas seulement l'école primaire. Ils peuvent même, tels qu'énoncés ici, paraître, pour certaines de leurs implications, concerner plus directement d'autres niveaux de la scolarité. Mais c'est souligner que le curriculum d'éducation plurilingue, quelles qu'en soient les déclinaisons en contexte et les différenciations internes, devrait être pensé comme un tout et en fonction de principes à essayer de mettre en œuvre, ne serait-ce que modestement, dès les premières étapes. Car celle-ci sont décisives à plus d'un titre.

2. Il est clair que cela n'est faisable que dans la mesure où les établissements scolaires jouissent d'une certaine autonomie. Il est vrai aussi que, dans les cas où cette autonomie existe, des mesures doivent être prises pour que cela ne conduise pas à une ségrégation sociale (par l'origine, par l'argent) et que des moyens soient donnés pour que les opportunités qu'elle offre soient pleinement saisies (formation, soutien, évaluation, ...).

3. Parcours, profils et perspectives

3.1. Pourquoi engager l'éducation plurilingue et pluriculturelle au niveau primaire ?

Dès lors qu'on s'inscrit dans la problématique développée en 1, se pose la question de la gestion d'ensemble du parcours éducatif et, notamment, s'il y a à la fois complémentarité et tension possible entre maîtrise de la langue de scolarisation et ouverture à la pluralité des langues et des cultures, l'interrogation sur le pourquoi d'un travail simultané de ces deux dimensions de la scolarisation dès les premières années. Il ne manque pas d'exemples de contextes où, tout en affichant un accord « de principe » avec les principes opérationnels listés ci-dessus, on estime qu'ils ne peuvent vraiment entrer en ligne de compte qu'au niveau secondaire, la priorité au primaire étant d'asseoir fermement la langue de scolarisation.

Les réponses qu'on peut donner en faveur de cette ouverture « précoce » sont assez évidentes mais valent, sans souci d'exhaustivité, d'être rappelées ici :

- Tous les enfants scolarisés possèdent déjà un répertoire langagier diversifié ; ils ont de plus en plus une expérience directe d'un environnement plurilingue (famille, groupe de pairs, communauté, quartier, médias) dès avant leur entrée à l'école. La structuration langagière que l'école opère ne peut ignorer cet état de fait.
- D'autant que les images de soi en tant qu'apprenant importent pour la réussite scolaire ; elles se construisent et se détruisent très tôt et dépendent aussi de la manière dont l'école accueille ou ignore les ressources et l'expérience linguistiques et culturelles que, dans leur diversité, possèdent les enfants.
- C'est au moment où les repères individuels se mettent en place que le contact et l'interaction avec l'altérité permettent l'affirmation des identités.
- C'est dès le plus jeune âge que les préjugés à l'égard de l'étranger et du différent doivent être interrogés et que la reconnaissance de l'autre passe aussi par la prise de conscience d'une pluralité ordinaire, diminuant les risques de l'ethnocentrisme et de l'égo-centrisme.
- L'inclusion et la cohésion sociales supposent que l'école, dès les premières années, entretienne les contacts et les échanges et combatte, dans la mesure de ses moyens, diverses formes de ségrégation et d'exclusion. La considération apportée aux langues et cultures autres (représentées ou non dans l'école) va dans ce sens, ainsi que la reconnaissance donnée aux porteurs de ces langues et cultures.
- On a aussi pu souvent souligner que l'apprentissage des langues étrangères se fait d'autant mieux qu'il est engagé à un jeune âge. Avéré ou non (tout dépend de ce que sont les objets d'apprentissage), cet argument doit aussi être rappelé, même s'il semble moins déterminant que les considérations qui précèdent.
- C'est à ce niveau que la réflexion sur la langue, et plus particulièrement la langue de scolarisation, ne peut que bénéficier d'une exposition à la variation et à d'autres fonctionnements linguistiques (ce qui pose le problème des outils d'un travail métalinguistique intégré).

Pour tous ces aspects, il convient d'insister sur le pouvoir de validation et de valorisation symbolique de l'école. D'autres instances de socialisation ouvrent à la diversité des langues et des cultures, et cela de plus en plus fréquemment et intensément dans les sociétés contemporaines. Mais il reste à l'école cette fonction et ce pouvoir de donner droit de cité à cette pluralité, de la réfléchir, d'en faire prendre pleine conscience, notamment par le biais, au contact et aussi pour le bénéfice de la langue de scolarisation.

3.2. Quelles expériences l'école primaire peut-elle assurer aux enfants dans une perspective d'éducation plurilingue et pluriculturelle ?

On a dit la grande variabilité des contextes d'enseignement primaire et l'impossibilité (heureuse) de proposer un parcours type ou standard unique. Les rapports entre langue(s) de scolarisation, langues régionales, d'origine, de minorités diffèrent non seulement d'un pays à un autre, d'une région à une autre, mais aussi d'une école à une autre. Sans préjuger du degré d'autonomie et des moyens dont peut disposer chaque établissement scolaire, chaque contexte local, on voudrait simplement proposer ici une liste brève de ce que tout système éducatif s'engageant dans une perspective d'éducation plurilingue devrait garantir à ses usagers en termes d'expériences, tant pratiques que réfléchies, au cours de l'enseignement primaire. On postule que c'est la somme, ou plutôt l'effet combiné de ces expériences qui peut engager effectivement le processus d'éducation que prolongeront, sous des formes elles aussi diverses, les cycles d'études ultérieurs.

La liste qui suit ne prétend pas à une grande cohérence typologique. Elle mêle à dessein, peut-être provisoirement, caractérisations abstraites et désignations plus immédiatement empiriques. Sous le terme générique « expérience », elle rassemble des éléments possibles de curriculum susceptibles de donner lieu à des approches didactiques et à des pratiques pédagogiques diverses. Selon les cas et les environnements, ces expériences peuvent consister en un apport de données et démarches nouvelles pour les apprenants ou en une prise de conscience réflexive de ressources, savoirs ou savoir faire qu'ils possèdent déjà. Pour l'essentiel, il peut ne s'agir que de séquences légères, ne pesant pas sur les programmes (quand elles n'en font pas déjà partie sous une forme ou sous une autre). La visée d'ensemble est bien que la combinaison de ces expériences :

- influe sur les représentations et attitudes que les apprenants ont à propos des langues, de leurs fonctionnements et de leurs fonctions ;
- affecte leurs dispositions et leurs stratégies d'apprentissage en les dotant d'un certain nombre d'instruments heuristiques simples ;
- développe leurs capacités langagières, notamment pour ce qui est de la langue de scolarisation.

Une telle liste pourrait comporter notamment les points suivants :

a) expérience de la diversité des langues et des variétés

- Expérience de la variation et des variétés de la langue majeure de scolarisation (variation sociale, sociolinguistique, historique, fonctionnelle, etc.), en particulier à travers la diversification des textes, des genres.
- Expérience complémentaire de la pluralité des normes régulant la langue de scolarisation et du poids social différent de ces normes, de leurs degrés respectifs de contrainte.
- Expérience, même élémentaire, de la distance et de la proximité d'autres langues par rapport à la langue majeure de scolarisation et/ou entre elles ; cela aussi bien quant aux représentations sociales de cette distance / proximité que quant aux traits linguistiques à mettre en rapport avec ces représentations culturellement et historiquement marquées.
- Expérience des décalages de fonctionnement entre systèmes syntaxiques, morphologiques, lexicaux de différentes langues, voire entre variétés d'une « même » langue. Ainsi que des décalages de découpage et/ou de marques entre écrit et oral.

b) expérience de l'appropriation plurilingue

- Expérience des appuis, passages, transferts d'une langue à d'autres, ou entre diverses variétés, notamment de l'alternance des langues dans la communication, et des possibilités d'intercompréhension entre langues plus ou moins voisines.
- Expérience de l'apprentissage d'une langue étrangère, non de manière cloisonnée, mais avec des mises en relation avec la langue de scolarisation et, éventuellement, avec des langues et variétés

autres appartenant au répertoire des enfants.

- Expérience de l'accès à des savoirs ou savoir faire dans une langue autre que la langue de scolarisation majeure.
- Expérience de modes d'écriture différents (systèmes phono-graphiques plus ou moins complexes, autres systèmes qu'alphabétiques et que latins).
- Expérience de moyens verbaux visuo-gestuels (langue des signes).
- Expérience de moyens de communication autres que verbaux : formes sémiotiques tels que tableaux, graphes.
- Expérience des jeux avec les mots, de la créativité linguistique, de formes poétiques, dramatiques, des rapports entre langage et formes artistiques, sans se limiter à la langue de scolarisation.
- Expérience de la variation culturelle à travers nombre des expériences qui précèdent.
- Expérience de la prise de risque, oser faire et dire, accepter l'insécurité dans la communication, l'expression, l'interprétation.

c) expérience de la mise en commun des éléments de la diversité que chacun porte en soi

- Expérience de l'apport et du partage d'informations et d'expériences.
- Expérience de l'expression et du récit de soi.
- Expérience de la co-construction d'une expérience collective, de la mise en mots des lectures complémentaires que chacun peut en faire.
- Découverte progressive de la complexité des identités : celles des autres et de soi-même.

L'hypothèse retenue est que, distribuées sur les années d'école primaire (et dès l'école maternelle / enfantine ou le jardin d'enfants), ces « expériences » n'ont pas évidemment à être instituées en « matières » ou en contenus formalisés avec programmation prédéterminée³.

Il y a toutefois lieu de marquer que, dans la perspective éducative retenue, quatre composantes présentes dans quasiment tous les programmes du primaire, quel que soit le contexte, se trouvent directement concernées par les « expériences » ici suggérées :

- Le travail sur la langue de scolarisation, par la relation établie entre variation et norme ; la langue de scolarisation, même présentée et « mythifiée » comme telle, n'est pas « une et unifiée » : **diversifiée** dans les répertoires des apprenants, elle l'est aussi dans les variétés qu'introduisent les différentes disciplines scolaires.
- L'apprentissage d'une langue étrangère, dans la mesure où il est en partie décompartimenté (contacts avec la langue de scolarisation et, mêmes minimales, avec d'autres langues) et entre ainsi dans un processus plus large d'éducation langagière.

3. Le contact avec la langue des signes, par exemple, s'il convient qu'il soit réfléchi et bien organisé, ne suppose, ni de la part des enseignants ni de celle des apprenants un travail approfondi : l'objet est simplement de mettre en évidence qu'il y a là effectivement une langue codifiée, dans laquelle des individus communiquent. Signer quelques énoncés simples en faisant apparaître des régularités dans la valeur et l'enchaînement des gestes suffit au propos et désamorce la bizarrerie que pourraient présenter les locuteurs de langue des signes aux yeux de jeunes enfants. De même, autant l'expérience d'intercompréhension entre langues voisines et celle d'apprentissages (de contenus de connaissances autres aussi que linguistiques) ou l'expérience de performances non uniquement linguistiques (jeux, sports) grâce au vecteur d'une langue « autre » ne sauraient être improvisées ou « bricolées », autant elles n'ont pas à donner lieu à séquences pédagogiques prolongées. Des matériaux existent qui permettent ce genre de travail qui a aussi pour finalité une prise de conscience de démarches possibles et devient occasion de commentaires et échanges plus réflexifs dans la langue de scolarisation.

- Le rapport à l'écrit, du fait qu'il ne s'inscrit pas uniquement dans une norme standard de la langue majeure de scolarisation, mais apparaît comme un mode conventionnel de codification qui comporte des changements historiques, des variations dans le rapport entre oral, écrit, signification ; comme un mode de représentation qui peut compléter d'autres systèmes sémiotiques, s'y substituer ou, inversement, s'effacer à leur profit.

- Les apprentissages de contenus disciplinaires, dès lors que des documents en langues autres (langues régionales, langues étrangères, langues du répertoire d'enfants d'origine étrangère) peuvent aussi servir - à petite dose - de support dans la construction de connaissances, avec mention particulière mais certes non exclusive pour l'éducation artistique et l'éducation physique, en raison de leur compatibilité reconnue avec des formes légères et ludiques d'enseignement bilingue.

En bref, il est question ici de « naturaliser », fût-ce à dose homéopathique et à moindres frais, la pluralité des langues et de leurs usages dans le contexte de l'enseignement primaire, étant bien compris par ailleurs que la langue majeure de scolarisation reste la maîtresse des lieux, celle dont on part et à laquelle on revient, celle qui tire aussi profit de ces ouvertures multiples. C'est autour d'elle et en fonction d'elle que l'ensemble s'ordonne, ainsi qu'il importe à ce niveau de la scolarité, même si les bénéficiaires, qu'on pourrait dire secondaires, pour les autres composantes de la scolarisation sont eux aussi notables et si le tout entend bien répondre aux finalités générales du projet éducatif.

3.3. Quelles sont les capacités visées à travers, notamment, ces expériences ?

Une éducation plurilingue est donc sous-tendue par les principes généraux énoncés ci-dessus, qui se traduisent par deux orientations majeures sur le terrain de l'école primaire :

- une conception globale de l'éducation aux langues (ou éducation linguistique / *educazione linguistica*) qui intègre l'enseignement et l'apprentissage de toutes les langues et variétés, mais aussi une réflexion décloisonnée sur les phénomènes de la « sphère linguistique », se développant de manière trans- et interlinguistique ;

- une prise en compte opératoire de la transversalité de la dimension linguistique / langagière dans toutes les composantes du curriculum scolaire.

La finalité première étant le développement d'une compétence permettant de « fonctionner » (travailler, communiquer...) adéquatement, efficacement et en connaissance de cause dans un environnement pluriel, en termes de langues, mais aussi de modes d'expression, oraux, écrits et non verbaux.

Récapitulées d'une autre manière, les principales ressources et capacités relevant des finalités et programmes de l'école primaire et contribuant plus particulièrement à construire cette compétence et cette conscience pourraient être présentées comme suit :

Savoirs

- Savoir que les langues appréhendent la réalité de manière conventionnelle, symbolique et arbitraire
- Savoir qu'il existe des différences de fonctionnement entre les langues, les discours, les modes de communication, etc.
- Avoir des connaissances sur les relations entre langues, cultures, sociétés
- Savoir qu'il existe une grande diversité linguistique et culturelle
- Savoir que la variation est constitutive des langues

Savoir faire

- Savoir mobiliser ses connaissances et expériences linguistiques pour en aborder de nouvelles
- Savoir tirer parti de situations nouvelles pour réfléchir en retour sur les connaissances antérieures

et les modifier

- Savoir comparer les phénomènes linguistiques / langagiers
- Savoir utiliser ce que l'on sait dans une / plusieurs langues pour comprendre ou produire dans une autre langue
- Savoir tenir compte du répertoire de ses interlocuteurs et des caractéristiques sociolinguistiques pour communiquer efficacement et à bon escient
- Savoir percevoir / reproduire des éléments linguistiques non familiers

Dispositions et attitudes

- Avoir une attention et une sensibilité à la diversité et à la variation
- Etre curieux et ouvert vis-à-vis des différences linguistiques et culturelles
- Accepter l'altérité linguistique et culturelle
- Accepter de modifier ses certitudes linguistiques et culturelles
- Etre disposé à s'engager dans l'apprentissage de nouvelles langues
- Prendre conscience de la pluralité des identités dans son entourage

L'évaluation et la reconnaissance de ces ressources et capacités pourront s'effectuer, notamment, au moyen de portfolios réorganisés autour de cette dimension d'éducation plurilingue, mettant en évidence les liens entre une éducation linguistique générale et transversale et l'évolution des compétences dans la langue majeure de scolarisation. De tels portfolios devraient permettre de prendre en compte et de valoriser les éléments de pluralité biographique, individuelle et collective, qui peuvent jouer un rôle clé dans la dynamique de ce projet éducatif :

- comme point de départ (parmi d'autres) et facteur de motivation pour les démarches d'apprentissage ;
- comme modalité parmi d'autres de prise de conscience et de réflexion métalinguistique, métacommunicative et métacognitive, d'enclencheur et d'activateur de l'appropriation ;
- comme modalité parmi d'autres de mise en visibilité, de reconnaissance, de valorisation et d'évaluation.

3.4. Quelles approches méthodologiques et stratégies didactiques utiliser, qui seraient de nature à favoriser l'émergence et le développement de l'éducation plurilingue ?

La liste qu'on vient de dresser en 3.2. d'« expériences » que l'école primaire peut apporter est à croiser avec un rappel, lui aussi provisoire, de propositions élaborées ayant déjà donné lieu à réflexions, à essais, à mises en œuvre concrètes.

On relèvera ainsi des **stratégies communes d'ordre didactique** utilisables dans tous les modes d'organisation de l'école élémentaire, conduisant à des pratiques pédagogiques qui permettent d'optimiser l'éducation plurilingue tout en renforçant l'apprentissage de la langue de scolarisation :

- Partir des réalités langagières des enfants-élèves : identifier par conséquent très vite leur biographie langagière, leur répertoire plurilingue ; recourir par exemple pour ce faire à des instruments de type *Portfolio européen des langues adaptés* ; valoriser ces répertoires dans leurs composantes autres que les variétés reconnues et présentes dans le curriculum scolaire, en s'y référant et en les mobilisant à l'occasion.

- Faire prendre conscience de la langue officielle de scolarisation dans ses régularités et dans sa variation ; travailler donc à la fois les formes et les fonctionnements totalement contraints (morphologie et accords grammaticaux de base) et ce qui relève de la diversité des genres et des modes de communication auxquels les enfants sont exposés et qu'ils ont à pratiquer dans le cadre scolaire ou à bien maîtriser au dehors.
- Avoir le souci de mettre en place des dispositifs particuliers (projets pédagogiques, rencontres, travail sur la toile) qui permettent d'exposer périodiquement les élèves à plusieurs langues, y compris celles dont certains sont porteurs.
- Cultiver ainsi et aussi le « méta », la réflexion sur le langage et les langues, le plus tôt possible ; d'abord dans des situations fortuites de contacts de langues, puis à partir de situations provoquées (à l'aide par exemple de supports pédagogiques de type *Evlang* ou *Eole*).
- Développer oral et écrit parallèlement ou, plus exactement, ne pas négliger l'écrit sous prétexte de ne pas oublier l'oral et la communication orale ; l'école reste le lieu privilégié de l'écrit, les connaissances à l'école passent largement par l'écrit et il convient peut-être de rompre quelque peu avec cette pratique qui consiste à faire systématiquement de l'oral avant de faire sa place à l'écrit, à « passer » de l'oral à l'écrit.
- Complémentairement, veiller à ce que la pratique de l'oral ne se réduise pas à du pseudo-conversationnel et intègre aussi les genres relevant d'un oral formel / « académique » qui ne s'acquiert pas si facilement en dehors de l'école et qui a de très fortes relations avec l'écrit (notes, planification, etc.)⁴.
- Travailler, quand c'est possible, l'enseignement / apprentissage de la lecture / écriture avec deux langues, dans la perspective d'acquérir au plus vite la conscience graphique, compétence transversale indispensable pour le lecteur / scripteur ; plus largement, travailler sur la diversité des systèmes d'écriture.
- Œuvrer dans le sens d'une approche plus intégrative des langues, en cessant notamment de considérer les langues étrangères ou régionales ou de minorités, ou les langues des migrants, comme des « disciplines » ou des « systèmes » totalement disjoints de la langue de scolarisation, mais en prenant pleinement en compte le fait que c'est un même apprenant qui développe un répertoire de moyens langagiers, certes distincts, mais en contact et en interrelation les uns avec les autres ; des projets supposant le recours à plusieurs langues ont aussi leur place à l'école primaire et leur préparation comme leur suivi font travailler la langue commune de scolarisation.
- Utiliser les langues autres que la langue de scolarisation pour apprendre des savoirs non linguistiques, des savoir faire, dans tous les cas de figure (au-delà des configurations bilingues par conséquent), mais selon des modalités naturellement spécifiques et pas seulement dans des disciplines réputées de faible coût cognitif comme l'éducation physique ou l'éducation artistique. Cela suppose aussi, bien entendu, que les écoles proposant une immersion dans une langue régionale ou de minorité ne s'en tiennent pas continûment à l'immersion « totale ».

Dans nombre des démarches ici rapidement mentionnées, c'est une sorte de « métastratégie » du détour (selon la portée donnée à ce dernier terme dans les projets déjà cités, tels qu'*Evlang* ou *Eole*) qui se trouve mobilisée. Ce détour consistant à travailler sur un objet pour (aussi) mieux en appréhender un autre.

Au cours de ces dernières années, **des approches méthodologiques innovantes** ont ainsi été expérimentées.

4. Contrairement à bien des idées reçues, les jeunes enfants, à quelque milieu qu'ils appartiennent, sont sensibilisés à cette diversité des genres oraux (ne serait-ce que par les médias), au point d'en jouer parfois parodiquement dans leurs pratiques ludiques.

tées et évaluées, en relation avec la recherche didactique ; ces approches sont insuffisamment connues ; ce sont des ressources méthodologiques précieuses qui visent à développer l'éducation au plurilinguisme et les différents cas de figure ci-après proposés devraient pouvoir les utiliser de manière plus ou moins systématique.

Parmi celles-ci :

- celles qui permettent de mettre en relation les langues pour mieux en comprendre les fonctionnements (*Evlang*, *Eole* déjà citées...)
- celles qui mettent l'accent sur l'intercompréhension, tant orale qu'écrite, entre langues d'une même famille (*Itinéraires romans*, *Euromania*, *Eurom4*, *Galatea*, *Galanet*, *Eurocom*, ...)
- celles qui, à des degrés divers, utilisent deux langues d'enseignement / apprentissage (Sections bilingues, CLIL-EMILE...)
- celles qui mettent l'accent sur les entrées et approches culturelles dans le monde des langues (projet *Carap*)...

3.5. Configurations linguistiques environnementales et école élémentaire : quelques constats

Il est sans doute impossible de recenser tous les cas de figure, car les contextes varient considérablement ; difficile par conséquent d'en faire une typologie. On peut toutefois repérer quelques grandes familles de configurations ; par exemple :

- les configurations où la langue de scolarisation est la langue unique ou très dominante de l'environnement : cas le plus général des pays monolingues centralisés, l'enseignement y est donc monolingue mais des cours de langue étrangère se mettent en place dans tous ces pays, de manière plus ou moins timide (selon des précocités et des rythmes et intensités fort variables) ;
- les configurations où langue nationale et langue régionale coexistent dans l'environnement : dans certains de ces contextes se sont créés soit des dispositifs bilingues, soit des écoles d'immersion en langue régionale, mais de tels cas restent peu attestés⁵ ; ils ne prennent pleinement corps en Europe que dans des régions jouissant d'une forte autonomie et à même de mettre en place leur propre politique linguistique⁶ ;
- les configurations, voisines des précédentes, où, à l'intérieur d'un pays donné, existent une ou des minorité(s) reconnue(s) pouvant disposer d'écoles où leur propre langue est langue majeure de scolarisation et où la langue dominante du pays est soit simplement matière d'enseignement, soit aussi, à différents degrés et moments, vecteur d'enseignement de certaines disciplines⁷ ;
- les configurations où langue majeure de scolarisation et langue du voisin (langue frontalière) sont bien présentes dans l'environnement : cas particuliers proches des configurations précédentes et

5. C'est, en France, le cas de l'enseignement paritaire langue nationale / langue régionale pour certaines langues régionales dans l'enseignement public, ou d'écoles d'immersion dans l'enseignement associatif.

6. On songera ici à des régions telles que la Catalogne ou le Pays Basque en Espagne.

7. Par exemple : minorité polonophone en Lituanie, minorité hungarophone en République slovaque. Une des différences avec certaines des configurations précédentes est que la langue des minorités concernées est aussi la langue nationale d'un autre pays, voisin et frontalier, et que ces cas relèvent de situations historiques complexes, où la minorité d'aujourd'hui peut avoir été la population dominante d'hier (ainsi des minorités russophones dans les Pays Baltes).

mêmes dispositifs possibles ⁸ ;

- les configurations où langue de scolarisation et langues de l'immigration coexistent dans l'environnement (avec des variantes selon le nombre de ces langues, selon les dominances et les statuts de chacune de ces langues) : cas de plus en plus nombreux, avec possibilité de création de structures spécifiques (classes d'accueil, d'initiation, enseignement de langues et cultures d'origine) ;

- les configurations où la langue dominante de scolarisation n'est pas la langue du pays ou de l'environnement immédiat ni la langue première de très nombreux élèves : ainsi les écoles « françaises » hors de France, et, à certains égards, les écoles d'immersion au Canada ;

- les configurations où il existe deux langues de scolarisation dont une seule est présente dans l'environnement : par exemple, les écoles bilingues de type CLIL / EMILE, les sections ou filières bilingues, les écoles internationales, peu nombreuses il est vrai au niveau de l'enseignement élémentaire public...

On reprendra ces configurations ci-dessous.

3.6. Quelques cas possibles pour les organisations curriculaires

L'éducation plurilingue et pluriculturelle au niveau de l'enseignement primaire n'est conçue ici, comme souligné en 3.2., ni comme un alourdissement notable des programmes, ni comme le recours à une approche privilégiée unique. On postule plutôt que le seul enseignement d'une langue étrangère ou la seule immersion en langue régionale, ou encore le seul appui sur une forme d'éveil aux langues ne sauraient, pris isolément, suffire à définir une amorce d'éducation plurilingue. C'est une combinaison et une mise en relation d'expériences, les unes ponctuelles, les autres (telle le début d'apprentissage d'une langue étrangère) plus étendues, qui paraissent de nature, avec les choix touchant à la langue de scolarisation, à mieux caractériser les « ingrédients » possibles d'une éducation plurilingue au primaire.

Ces ingrédients (cf. 3.2.), même légers et pour partie « saupoudrables » dans les programmes (selon des « posologies » évaluées par des expérimentations sérieuses) ont à trouver place à l'intérieur d'organisations curriculaires intégratrices et cohérentes convenant à un contexte donné.

En relation avec les différentes configurations linguistiques évoquées en 3.5., les approches méthodologiques et les stratégies didactiques identifiées ci-dessus (3.4.), il est permis d'avancer quelques exemples d'organisations curriculaires possibles, en distinguant, le cas échéant, au sein de l'école élémentaire, différents cycles successifs, en fonction des âges des enfants (découpage variable naturellement selon les pays).

Cas 1: *Ouverture au plurilinguisme dans les configurations où la langue de scolarisation est la langue unique ou très dominante de l'environnement, avec apprentissage d'une langue étrangère selon des modalités très variables*

Ce cas est aujourd'hui assez fréquemment attesté en Europe ⁹. Chaque pays essaie sa formule, selon ses

8. On distinguera évidemment les cas où les langues du ou des voisins en question ont statut officiel dans la région ou le pays considéré Trentin-Haut-Adige (allemand à côté de l'italien) ou Val d'Aoste en Italie (français à côté de l'italien), voire Luxembourg (luxembourgeois, allemand, français), de ceux où ce n'est pas le cas (allemand en Alsace). Les situations de langues minoritaires reconnues correspondent d'ailleurs souvent à des zones frontalières, comme, *mutatis mutandis*, pour la zone polonophone en Lituanie ou les groupements hungarophones en Slovaquie.

9. Pour la France, voir textes officiels récents (BO n°8, 30 Août 2007, intitulé « Langues vivantes à l'école primaire : cycle 2 (CE1) et 3 ». Les résultats ne sont pas tous convaincants (cf. pour la France, le rapport publié par la DEPP intitulé « Les acquis des élèves en anglais et en allemand en fin d'école en 2004 et les contextes favorables à ces apprentissages ». Les dossiers évaluations et statistiques - D.E.P.P. - N°187, septembre 2007).

traditions. La langue choisie est presque toujours l'anglais ; quelquefois d'ailleurs, cette langue est imposée¹⁰. Les enseignants de langues étrangères peuvent être soit le maître titulaire de la classe, s'il/elle est habilité(e), soit un intervenant venu d'ailleurs (autre maître de l'école, maître d'un collège, intervenant natif).

Remarques et propositions.

- Chaque pays dans ce cas donne en général des instructions en termes de programmes, contenus et horaires ; agissant de cette façon, les résultats sont souvent évalués maintenant à l'aide de l'échelle proposée par le CECR (Cadre européen commun de référence pour les langues) ; le niveau A1 est le plus souvent visé. A évaluer ainsi, on privilégie naturellement les résultats en termes de communication, de savoirs langagiers (performances assez aisément mesurables). On ne se préoccupe guère par contre de savoir si l'élève a fait l'expérience de la diversité des langues (proximité / distance, transparence / résistance, fausse transparence de la langue de scolarisation, relativité des normes, etc.), de savoir si elle/il a vécu l'expérience de l'altérité des écrits en plusieurs langues, de l'apprentissage linguistique en général. Et qu'en est-il de l'évaluation des compétences culturelles ?

- Quelle que soit la langue choisie, comment utiliser dans le curriculum les méthodologies citées ci-dessus (cf. 3.2. et 3.3.) ? L'idée centrale, dans la perspective d'une « véritable » éducation plurilingue, serait sans doute de pratiquer une pédagogie intégrée, c'est-à-dire de mettre cette langue en relation avec la langue de scolarisation, mais aussi avec d'autres langues, prises dans la classe, l'environnement proche ou plus lointain, avec des approches de type Eulang. La visée étant évidemment double : développer l'éducation au plurilinguisme et améliorer la connaissance de la langue de scolarisation, par effet de loupe, d'écho, par le recours à un travail comparatif / contrastif, une stratégie du recul, du détour.

- Pourquoi ne pas utiliser aussi ponctuellement la langue étrangère, notamment au troisième cycle, mais aussi bien avant, dans des activités disciplinaires, celles supposées à faible coût cognitif (du moins quant au traitement langagier) ? Ce qui suppose bien sûr que le maître titulaire de la classe soit responsable de l'enseignement de cette langue étrangère, afin qu'il puisse en introduire l'usage à des moments choisis en fonction de l'actualité de la vie de la classe et qu'il puisse recourir de manière raisonnée à une pédagogie d'alternance codique.

- Pour ce qui est des textes officiels, n'y a-t-il pas lieu de généraliser une mesure à portée à la fois symbolique et instrumentale : « rassembler » en un même chapitre tous les textes relatifs aux langues, y compris la langue majeure de scolarisation et non les disjoindre en disciplines séparées ?

Cas 2 : Ouverture au plurilinguisme dans les configurations où langue de scolarisation et langue régionale coexistent dans l'environnement

Dans ces contextes se sont parfois créés des dispositifs bilingues à répartition horaire paritaire, mais ces dispositifs sont souvent très minoritaires¹¹. Ils reposent sur la présence de deux langues dont une langue régio-

10. Le débat ouvert à ce propos est connu : si l'on vise la diversité linguistique, est-il judicieux de choisir l'anglais à l'école élémentaire ? Le risque est grand en effet que les élèves n'apprennent pas sérieusement d'autres langues (notamment, bien sûr, si le système éducatif n'exige qu'une seule langue obligatoire, comme c'est le cas dans de nombreux pays en Europe, en dépit des recommandations des instances européennes) ; l'anglais étant réputé incontournable, pourquoi ne pas l'aborder qu'au collège ? A-t-on pu prouver que les résultats en seraient plus mauvais ?

11. Pour la France, voir BO Spécial n°9, 29 septembre 2007 : Programmes langues régionales pour l'école élémentaire. Dans ces classes bilingues à parité horaire, les deux langues sont présentes et actives à tout moment et pour toutes les activités.

- Dès le premier cycle du primaire, activités orales et ludiques dans les deux langues.

- Au second cycle, les apprentissages de la lecture / écriture se font en utilisant les deux langues.

- Au troisième cycle du primaire, utilisation systématique des deux langues pour l'enseignement des disciplines. Au troisième cycle également, introduction d'une langue étrangère, en utilisant des stratégies de même nature que dans le premier cas de figure. Mais ici, pour une visée d'éducation au plurilinguisme, l'idée centrale d'intégration semble plus facile à mettre en œuvre que dans le cas précédent, puisque deux langues existent déjà.

nale dans l'ensemble des activités scolaires et offrent des perspectives fortes pour amorcer et stimuler le développement du plurilinguisme dès le début de la scolarisation grâce à :

- une mise en confrontation de deux langues, favorisant une approche comparative qui, au niveau cognitif, stimule la réflexion métalinguistique et contribue au développement d'une conscience métalinguistique ;
- un travail particulier et bénéfique sur la langue de scolarisation amené par le détour de l'autre langue. Le fait de travailler sur une langue régionale, contribue à une meilleure connaissance non seulement de la langue majeure de scolarisation mais aussi des autres langues ;
- un accès aux savoirs, et aux disciplines non linguistiques en particulier, assuré par l'utilisation de l'une et/ou l'autre langue comme véhiculaire pédagogique. La langue est utilisée comme outil, les dimensions linguistiques et disciplinaires « intégrées » de ce fait, les dimensions langagières de la construction des connaissances se trouvant ainsi mises en évidence ;
- une ouverture à l'altérité : une « double altérité consubstantielle » (variantes dialectales à prendre en compte ; langue minoritaire, mais vernaculaire de locuteurs bi-/pluri-lingues).

La configuration ouvre facilement à une troisième langue, instaure une dynamique pluri-lingue.

Cas 3 : *Ouverture au plurilinguisme dans les configurations où langue de scolarisation et langue du voisin (langue frontalière) sont présentes dans l'environnement : cas particulier proche de la configuration précédente : mêmes dispositifs possibles*

Ce cas semble assez proche du précédent, dont il pourrait constituer une variante ; voir, pour ce qui est de la France, des situations comme celles de l'Alsace avec l'Allemagne, mais aussi, avec des configurations particulières, Pays catalan français, Pays basque français avec l'Espagne, Trentin-Haut-Adige en Italie.

On pourra considérer aussi comme cas particulier un exemple comme celui du Val d'Aoste : deux langues de scolarisation, dont l'une est présente dans l'environnement (italien) et l'autre (le français) également présente, mais de manière minoritaire et aussi comme langue du voisin (suisse ou français), cependant qu'une autre langue patrimoniale (le francoprovençal) est assez largement pratiquée (voir à ce propos les publications de l'IRRE-VDA sur le site www.irre-vda.org).

Cas 4 : *Ouverture au plurilinguisme dans les configurations où langue de scolarisation et langues de l'immigration coexistent dans l'environnement social et scolaire (avec des variantes selon le nombre de ces langues, selon les dominances et les statuts de chacune de ces langues)*

Ce cas est de plus en plus fréquent. Il donne lieu à des prises en compte extrêmement diversifiées, selon les politiques nationales ou régionales¹². Ces situations sont sensibles et fortement à l'ordre du jour dans de nombreux pays européens, mais prennent souvent des colorations particulières, du fait, d'une part, que des pays ou régions historiquement marqués par l'émigration se trouvent aujourd'hui en position de recevoir des immigrés, et, d'autre part, que les migrants / immigrés sont d'origines très diverses, fluctuantes, extra ou intra-Union européenne. Leurs projets sont aussi très variables quant à leur durée de séjour dans le pays « receveur », quant à l'éducation de leurs enfants et quant aux relations avec le pays d'où ils viennent.

12. On songe notamment, en France, aux structures de type ELCO (enseignement des langues et cultures d'origine), classes d'accueil, classes d'initiation (voir la circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002 « Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages », Bulletin officiel de l'Éducation nationale Spécial n°10) mais aussi, plus généralement, tous les environnements scolaires accueillant un nombre significatif d'élèves allophones, de manière à envisager des dispositifs qui s'adressent à l'ensemble des élèves.

Comment faire, dès lors, pour que les dispositifs d'accueil et d'insertion en contexte scolaire s'articulent mieux avec le curriculum général des élèves ? Comment faire pour éviter les phénomènes de marginalisation ? Comment faire pour que les élèves issus de la migration conservent et étendent leur répertoire langagier, bénéficient des ouvertures d'une éducation plurilingue et soient dotés des connaissances et compétences qui leur permettront aussi bien de tirer parti au mieux de leur scolarisation dans le pays d'accueil que de se réinsérer efficacement, le cas échéant, dans le système éducatif de leur pays d'origine ?¹³ Comment faire aussi pour que la présence d'enfants de la migration soit didactiquement intégrée au cursus d'études et contribue à l'éducation plurilingue et à l'ouverture interculturelle des élèves « autochtones » ?¹⁴

Dans ce cadre, les organisations curriculaires relèvent généralement de plusieurs ordres, compte tenu de l'hétérogénéité des publics concernés. Elles peuvent viser, d'une part, la prise en compte des répertoires initiaux des enfants allophones pour améliorer leur appropriation de la langue de scolarisation et, d'autre part, parallèlement et/ou conjointement, valoriser les langues de l'immigration présentes en pratiquant une ouverture linguistique et culturelle auprès des autres enfants.

Pour ce qui concerne plus particulièrement les enfants allophones, tout ce qui relève des approches comparatives contrastives (Auger 2005) ou plus généralement des approches plurielles des langues et des cultures (voir Candelier 2007) peut permettre de mettre en place des parcours d'appropriation linguistique diversifiés, comprenant, d'une part, des activités communes avec les autres enfants allophones et francophones, relevant par exemple de l'éveil aux langues et de l'approche interculturelle et, d'autre part, sur la base d'une évaluation approfondie de leurs parcours, de leurs acquisitions antérieures et de leurs compétences, des activités plus ciblées comme de l'intercompréhension pour certains, de l'enseignement en classes bilingues ou sections européennes pour d'autres.

Il faut ajouter à cela le rôle intégratif que peut jouer pour ces enfants l'apprentissage antérieur d'une langue enseignée aussi comme langue vivante étrangère dans le pays d'accueil : ils ont alors des compétences parfois supérieures à celles de leurs camarades à valoriser.

Différentes expériences, en outre, proposent des parcours d'enseignement partiellement ou totalement bilingues avec la langue de scolarisation et une langue d'immigration : cours disciplinaire dispensés dans une langue d'immigration en Suisse (voir Matthey 2001) ou encore alphabétisation bilingue dans un programme de double immersion en Allemagne (voir Budach et Bardtenschlager 2008).

Cas 5 : *Ouverture au plurilinguisme dans les configurations où la langue dominante de scolarisation n'est pas la langue du pays ni la langue de très nombreux élèves*

C'est le cas, par exemple, des écoles « françaises » hors de France ou, dans une certaine mesure, des écoles d'immersion. Dans les écoles françaises hors de France (comme dans les établissements équivalents d'autres pays), la langue dominante de scolarisation est le français (ou la langue étrangère autre), mais la langue nationale du pays où se trouve l'établissement est omniprésente dans l'environnement et les langues parlées par les élèves scolarisés sont diverses.

On se référera par exemple ici aux textes officiels de l'AEFE (Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger) qui préconisent la prise en compte de la langue de l'environnement. Et on notera, plus générale-

13. Cf. par exemple Juquois in Conti, V. et De Pietro, J.-F. (éds). (2005) : *L'intégration des migrants en terre francophone. Aspects linguistiques et sociaux*. Actes du séminaire de Neuchâtel, Suisse, 4-5 décembre 2001. Le Mont-sur-Lausanne : Loisirs et pédagogie (LEP) ; Neuchâtel : CIIP, Délégation à la langue française (DLF).

14. A cet égard, deux pistes intéressantes parmi d'autres : (1) l'expérience qui a eu lieu à La Chaux-de-Fonds (Suisse) de cours ELCO intégrant les élèves francophones et portant sur le programme de connaissance de l'environnement figurant dans le curriculum « normal » ; (2) l'expérience EOL conduite à Genève : des enseignants-e-s d'ELCO passent dans les classes « normales » pour faire un peu d'ELCO (raconter une histoire en portugais, etc.).

ment, que cette prise en compte, dans les établissements nationaux (ou bi-nationaux) établis en territoire « étranger », est extrêmement variable. La mobilité des familles concernées, leurs souhaits d'une « continuité en déplacement » de la scolarisation de leurs enfants, voire, dans certains cas, les statuts relatifs des langues en présence, tels que représentés notamment par certaines de ces mêmes familles, sont autant de facteurs qui font que les conditions favorables à une éducation plurilingue et pluriculturelle de l'ensemble des élèves ne sont pas toujours pleinement exploitées. Mais divers indices donnent à penser que des changements dans le sens d'une plus grande ouverture sont et seront de plus en plus engagés.

Cas 6 : *Ouverture au plurilinguisme dans les configurations où il existe (au moins) deux langues de scolarisation et où une seule est vraiment dominante dans l'environnement*

Ce sont donc les cas où, en l'absence de langues étrangères omniprésentes dans l'environnement, on privilégie une langue 2, une langue qui servira à mettre en place un enseignement bilingue, comme par exemple dans les écoles bilingues hors de France avec le français comme langue 2 d'apprentissage dès l'école élémentaire, les écoles internationales (peu nombreuses il est vrai au niveau de l'enseignement élémentaire public, mais fréquentes dans l'enseignement privé).

A l'évidence, il semble bien que l'enseignement bilingue, c'est-à-dire le dispositif scolaire où une deuxième langue se joint à la langue de scolarisation en tant que langue d'apprentissage pour un certain nombre de disciplines scolaires, crée potentiellement un contexte favorable au développement d'une éducation plurilingue et pluriculturelle.

On peut l'observer au travers d'un certain nombre d'écoles bilingues dans le monde, mais aussi à grande échelle au niveau de pays ou régions comme le Luxembourg (langues luxembourgeoise, puis allemande, puis française, puis anglaise, au minimum) ou le Val d'Aoste, dans les écoles européennes et les écoles internationales, où les élèves deviennent au moins trilingues et souvent beaucoup plus.

Dans ce type de cas, on va retrouver, à des degrés divers, les approches et stratégies didactiques suggérées ci-dessus ; par exemple, ne pas hésiter à apprendre à lire / écrire avec les deux langues employées parallèlement, comme dans le cas précédent des écoles AEFÉ, adjoindre très vite les autres langues (langues des élèves, langue anglaise, autres langues de l'environnement) au cours de séquences particulières de mise en relations de ces langues à partir de documents authentiques traitant de mêmes sujets et adaptés aux préoccupations des élèves : pédagogie de projets interlangues et interdisciplinaires, etc.

Remarques transversales sur les différents cas

Dans tous les cas distingués (et on est bien conscient que les distinctions sont souvent délicates à établir et que chaque contexte peut présenter des spécificités), c'est l'exploitation possible des contacts entre langue de scolarisation et autres langues qui est posée comme de nature à mettre en branle des formes d'éducation plurilingue au niveau primaire tout en étayant le développement de la maîtrise de la langue majeure de l'école et en confirmant son rôle particulier dans le dispositif d'éducation.

Les modalités variables que peut présenter le fait d'utiliser - à des degrés très divers - deux langues (ou plus) pour travailler, apprendre, jouer, se prêtent à une expérience féconde de l'altérité linguistique, du caractère arbitraire du signe, de la relativité des lexiques, mais aussi de celle des grammaires, comme des relations entre langues et cultures...

Le fait de vivre au quotidien les problèmes de traduction, d'interprétation, le fait de chercher des relations entre les langues, des transparences, des dissemblances, des étymologies, toutes ces activités métalinguistiques permanentes ne peuvent naturellement que favoriser l'éducation au plurilinguisme.

Concrètement, c'est l'apprentissage et l'utilisation dans tous les domaines de la première langue « différente », c'est-à-dire de cette deuxième langue de travail, qui va opérer la décentration nécessaire par rapport à la pre-

mière, qui va introduire l'étrangeté, qui va ouvrir vers le grand large de la diversité linguistique.

Et ceci, il faut le souligner, quelle que soit linguistiquement la deuxième langue choisie : langue régionale, langue du voisin, langue lointaine, physiquement et/ou linguistiquement ; il suffit que le choix soit pertinent et positif pour l'apprenant...

Mais pour fertiliser une bonne éducation linguistique, un certain nombre de conditions doivent sans doute être remplies afin de ne pas en rester à un bilinguisme étriqué, clos, et réduit à la somme de deux monolinguismes juxtaposés.

La première est celle du choix de la première langue « étrangère » ; il convient de bien choisir la langue 2, son statut, en fonction de nombreux facteurs contextuels (géographiques, historiques, sociologiques...) et en annonçant explicitement que ce choix ne devrait pas hypothéquer l'avenir d'une nécessaire éducation plurilingue.

En second lieu, veiller à mettre en relation, régulièrement, les fonctionnements et usages des deux langues, la langue majeure de scolarisation (maternelle et/ou dominante) et la langue 2, « étrangère » : par exemple, en pratiquant explicitement une pédagogie intégrée ; par exemple ne pas hésiter à apprendre à lire / écrire avec les deux langues employées parallèlement, comme dans le cas précédent des écoles AEFÉ.

Complémentairement, aborder d'autres langues, au-delà par conséquent des deux premières, selon des approches singulières que la recherche didactique a pu esquisser grâce à la mise en œuvre de programmes européens.

Citons notamment (voir aussi 3.4.) :

- les programmes d'Eveil aux langues (Evlang, Eole)
- les programmes centrés sur l'intercompréhension entre langues voisines
- la fabrication et l'utilisation des Portfolios
- la mise en œuvre d'une pédagogie de projets plurilingues
- l'organisation d'échanges d'élèves.

Dans la dynamique d'une éducation plurilingue, la langue « 2 » privilégiée devient alors, en relation avec la langue majeure de scolarisation, une sorte de langue relais, à partir de laquelle l'apprenant pourra mettre en place et développer des capacités « méta » pour poursuivre les apprentissages et aborder d'autres langues ; il sera à même de mobiliser son expérience linguistique, d'explorer des stratégies de découverte pour aller plus vite, plus loin...

3.7. Deux exemples de scénarios (en partie) contrastés

En guise d'exemple des diverses formes que l'éducation plurilingue pourrait prendre et des diverses options qu'elle pourrait impliquer, nous allons brièvement proposer des amorces de scénarios possibles et quelque peu différenciés pour deux situations très différentes :

- a) une école dans une ville avec un taux assez élevé d'élèves nouveaux arrivants
- b) une école dans un village d'une région où une langue minoritaire, vernaculaire, est encore parlée, y compris par certains élèves et où quelques cas d'élèves primo-arrivants commencent à apparaître.

Ce qui est commun à ces deux situations peut se résumer ainsi :

1. pour tous les élèves il s'agit de solidement acquérir la langue de scolarisation qui constituera la base sur laquelle s'appuieront tous les apprentissages successifs dans les différentes matières

2. tous les élèves devront commencer un apprentissage de la première langue étrangère.

Certains **choix méthodologiques** aussi pourront ainsi être **communs** aux deux situations :

- l'approche « éveil aux langues et aux cultures » pourrait permettre de **prendre en compte et valoriser les répertoires d'élèves**

- soit parlant une langue minoritaire locale (b)
- soit parlant des (variétés de) langues autres dans le cas des élèves primo-arrivants (a et b).

Les langues composant les répertoires des apprenants fourniraient ainsi dans les deux cas la matière première pour cette éducation langagière générale dont il a été question dans les principes énoncés ci-dessus : cette dernière s'élargirait progressivement pour toucher d'autres langues, d'autres registres, d'autres phénomènes liés aux langues ...

Cette approche pourrait être utilisée dès l'école enfantine en partant d'activités langagières liées aux intérêts immédiats et à la vie quotidienne de l'enfant (compter, saluer, dire comment on s'appelle, remercier, dire les jours de la semaine, les noms et les cris de animaux, les comptines, les chansons ...). Au niveau du primaire, cette approche et ses contenus se complexifieraient suivant l'âge, le développement des enfants et les tâches scolaires (apprentissage de l'écrit, réflexion sur les spécificités entre code oral et code écrit, les différents alphabets, ...)

- dans les deux cas, il faudra **prendre en compte l'acquisition de la part des enfants nouveaux arrivants de la langue de scolarisation** à un niveau qui leur permette de suivre avec profit les enseignements dans les autres disciplines

- dans les deux cas, **la langue de scolarisation doit faire l'objet d'une attention particulière et d'un enseignement ciblé dans les disciplines non linguistiques** et ce, de façon généralisée, pour tous les élèves et, de façon spécifique et particulièrement attentive, pour les enfants dont elle n'est pas la L1 ;

- dans les deux cas, il s'agirait pour l'école de **faire œuvre d'information auprès des parents d'élèves** afin de :

- les persuader de la nécessité de ne pas occulter leur langue maternelle auprès des enfants à la maison (qu'il s'agisse de la langue vernaculaire locale ou la (variété de) langue parlée dans le lieu d'origine) ;
- les inviter, éventuellement, à profiter d'enseignements en langue d'origine ;
- discuter avec eux sur les façons de contribuer à la maison à l'éducation linguistique de leurs enfants y compris dans la langue de scolarisation ;
- les utiliser comme informateurs et experts dans les activités d'éveil aux langues ;
- ...

Concernant l'initiation à l'apprentissage d'une langue étrangère on pourrait imaginer une plus grande diversification des choix dans les deux situations :

- pour a) : on pourrait imaginer une première sensibilisation à une langue étrangère à partir déjà de l'école maternelle sur la base d'activités ludiques et interactives qui constitueraient des situations immersives tout à fait motivantes pour les élèves, mais sans oublier des rapprochements continus avec les langues des enfants et la/les langue(s) principale(s) de scolarisation ; au niveau du primaire, cet enseignement pourrait opter, au moins partiellement, pour un emploi véhiculaire dans les DNL, pour commencer dans les cours d'éducation physique, artistique, musicale etc., ; vers la fin du primaire, quand les compétences seront mieux assises, dans certaines activités d'autres disciplines plus conceptuelles (géographie, histoire, sciences, mathématiques). On peut aussi envisager cette démarche de manière moins exigeante, en utilisant des documents supports dans une ou plusieurs autres

langues, dans un enseignement qui resterait en langue majeure de scolarisation.

- pour b) : on pourrait penser que la focalisation initiale sur la langue vernaculaire et ses rapports avec la langue officielle avec un accent fort mis sur les différents types de variations linguistiques permettrait au niveau du primaire une sensibilisation étendue à une (voire deux en fin de primaire) langue étrangère proche (c'est-à-dire appartenant à la même famille) suivant une démarche d'inter-compréhension et un apprentissage délibérément plus rapide ; des situations de sensibilisation à une langue d'un autre groupe linguistique semblerait opportune.

Conclusions provisoires

Les moyens privilégiés d'atteindre les objectifs énoncés tout au long de ce document consistent clairement à mettre en œuvre des démarches pédagogiques comprenant certaines composantes et caractéristiques, en particulier :

- des activités de réflexion méta et sociolinguistiques fondées sur des matériaux linguistico-culturels pluriels et diversifiés, organisant des déplacements et des détours qui permettent de mieux revenir à une observation réfléchie de la langue majeure de scolarisation ;
- une expérience de la communication et de la culture dans des situations de contacts de langues et/ou de variétés, permettant à tous les enfants de prendre conscience de leur positionnement identitaire pluriel et de construire une culture sociolinguistique partagée ;
- des choix éducatifs s'appuyant sur une pédagogie de projet collaborative explicite et valorisant les expériences antérieures et/ou parallèles des élèves.

Les perspectives envisagées se déclinent alors selon deux dimensions :

- celle de projets concrets visant à mettre en œuvre ce type de démarches, susceptibles d'intéresser différentes institutions et à réaliser en fonction de demandes précises et en relation à des contextes particuliers, mais pouvant ensuite, moyennant adaptations et re-contextualisations, présenter une certaine portée transversale ;
- celle d'une réflexion plus générique mais de nature à aboutir à des propositions de mise en œuvre précises ; en relation notamment à des études de cas, cette réflexion est à poursuivre, autour de quatre zones majeures de questionnement :
 - la didactique du plurilinguisme et la didactique de la pluralité des démarches d'appropriation
 - l'articulation et la différenciation d'une éducation plurilingue selon et entre les cycles et filières d'études, au-delà du niveau primaire
 - les rôles, les formes et les modalités de l'évaluation dans une éducation plurilingue
 - la formation des enseignants à et par la pluralité.

Les participants à la rencontre organisée par l'ADEB et l'équipe de recherche DYNADIV, de par leurs domaines de compétence, leurs activités respectives, leurs responsabilités propres sont intéressés par les suites de cette réunion et conscients qu'il ne s'agissait là que d'une première mise en commun, de nature à engager d'autres formes d'action et de réflexion.

Ils savent aussi que diverses instances sont à l'œuvre sur les questions qui les intéressent et qu'un capital de réalisations et de travaux en cours existe, notamment en Europe. Il en est fait état au fil du présent document, dans les annexes qu'il comporte et sur bien des sites consultables. Le propos est donc d'ouverture, de collaboration et de partenariat. On retrouve, sur ce plan aussi, la valorisation souhaitée d'une pluralité dont il convient de tirer le meilleur part, au service de valeurs communes.

Propositions bibliographiques

Ouvrages généraux

- BAKER, C. (2001) : *Foundations of bilingual Education and bilingualism*, 3rd edition, Clevedon, Multilingual Matters 19 (first edition, 1993).
- BAKER, C. & PRYS JONES, S. (1998) : *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*, Clevedon, Multilingual Matters.
- BEACCO, J.-C. et 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.
- BERTUCCI, M.-M. et CORBLIN, C. (2004) : *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*, Paris, L'Harmattan.
- BILLIEZ, J. (éd.) (1998) : *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL-LIDILEM.
- CANDELIER, M. (dir.) (2003) : *Evlang - l'éveil aux langues à l'école primaire*, Bruxelles, De Boek - Duculot.
- CANDELIER, M. (coord.) (2007) : *A travers les langues et les cultures*, Rapport de recherche, Graz : Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes
- CASTELLOTTI, V. (2001) : *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE International.
- CASTELLOTTI, V. (2001) : « Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues ». In *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, Rouen, PUR, collection Dyalang, pp. 9-37.
- CAVALLI, M. (2005) : *Education bilingue et plurilinguisme*, Paris, Hatier - CREDIF « LAL ».
- CAVALLI, M. (a cura di) (1998) : *Pensare e parlare in più lingue – Esperienze di insegnamento e di formazione in Valle d'Aosta*, Aosta, IRRSAE-Valle d'Aosta.
- CENOZ, J., HUFSEISEN, B. & JESSNER, U. (eds.) (2001) : *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon, Multilingual Matters.
- CENOZ, J., HUFSEISEN, B. & JESSNER, U. (eds.) (2003) : *The Multilingual Lexicon*, The Netherlands, Kluwer Academic Publishers.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier / Conseil de l'Europe.
- COSTANZO, E. (2002) : *L'Education linguistique (educazione linguistica) en Italie, une expérience pour l'Europe ? Etude de référence*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- COSTE, D., MOORE, D. et ZARATE, G. (1997) : *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- COSTE, D., SOBRERO, A., CAVALLI, M. et BOSONIN, I. (2006) : *Multilinguisme, Plurilinguisme, Éducation – Les politiques linguistiques éducatives*, Aoste, IRRE-VDA.
- CUMMINS, J. (2000) : *Language, Power and Pedagogy – Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters.
- CUMMINS, J. & SWAIN, M. (1986) : *Bilingualism in Education*, London, Longman.
- DABÈNE, L. (1994) : *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Références*, Paris, Hachette.

- DUVERGER, J. (éd.) (2000) : *Actualité de l'enseignement bilingue, Le français dans le monde*, Recherches et applications, Paris, Hachette.
- DUVERGER, J. (2005) : *L'enseignement en classe bilingue*, Paris, Hachette.
- GROSJEAN, F. (1982) : *Life with two Languages*, London, Harvard University Press.
- HERDINA, P. & JESSNER, U. (2002) : *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*, Clevedon, Multilingual Matters.
- LÜDI, G. et PY, B. (2002) : *Etre bilingue*, Berne, Peter Lang (1ère édition : 1986).
- MOORE, D. (2006) : *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier / CREDIF, LAL.
- Repères, n° 29 (2004) : *Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions ?*
- PRUDENT, L.F., TUPIN, F. et WHARTON, S. (2005) : *Du plurilinguisme à l'école vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berne, Peter Lang, Transversales.
- PY, B. (1997) : « Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues ». *Études de linguistique appliquée* 108, pp. 495-503.
- ROULET, E. (1980) : *Langues maternelles, langues secondes, vers une pédagogie intégrée*, Collection LAL, Paris, Hatier.

La compétence plurilingue et pluriculturelle

- BONO, M. (2006) : « La compétence plurilingue vue par les apprenants d'une L3 : le plurilinguisme est-il toujours un atout ? ». *Éducation et Sociétés Plurilingues*, 20, pp. 39-50.
- COSTE, D. (2001) : « De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ? ». In V. Castellotti (Dir.) : *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Collection Dyalang, Publications de l'Université de Rouen, pp. 191-202.
- COSTE, D. (2002) : « Compétence à communiquer et compétence plurilingue ». In Castellotti, V. et Py, B. (dir.) : *La notion de compétence en langues*, NeQ 6, ENS Editions, 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., MOORE, D. et ZARATE, G. (1997): *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- MOORE, D. et 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, collection Transversales, pp. 11-24.

Éducation plurilingue et citoyenneté, éthique, vie sociale

- BEACCO, J.-C. (2005) : *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*. Etude de référence pour le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- CONSEIL DE L'EUROPE (1999) : *La diversité linguistique en faveur de la citoyenneté démocratique en Europe*. Vers un document cadre pour des politiques linguistiques éducatives, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

CONSEIL DE L'EUROPE, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne » (2000) : *Un Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Division des langues vivantes (1^{ère} édition : 1996).

Education plurilingue et langue nationale / officielle / régionale / de scolarisation / d'origine (pour les migrants)

BERTUCCI, M.-M. (2007) : « L'accueil des élèves migrants en milieu ordinaire : quelle formation en linguistique pour les enseignants de français dans le second degré ? ». In Bretegnier, A. (éd.), *Langues et insertions : recherches, interventions, réflexivité*, Paris, L'Harmattan.

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.

BILLIEZ, J. (2002) : « De l'assignation à la langue d'origine à l'éveil aux langues : vingt ans d'un parcours socio-didactique ». In : *VEI enjeux* 130, pp. 87-101.

BOUTET, J. et GADET, F. (2003) : « Pour une approche de la variation linguistique ». *Le français aujourd'hui*, n°143, pp. 17-23.

BUDACH, G. et BARDTENSCHLAGER, H. (2008) : « Est-ce que ce n'est pas trop dur ? Enjeux et expériences de l'alphabétisation dans un projet de double immersion », *Glottopol* n° 11, pp. 148-170

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 ».

CHISS, J.-L. (2005) : « L'enseignement du français face aux hétérogénéités linguistiques et culturelles ». In Conti V. et De Pietro J.-F (dir), *L'intégration des migrants en terre francophone*, Lausanne, Éditions LeP, pp. 127-132.

CONTI, V. et DE PIETRO, J.-F. (éds.) (2005) : *L'intégration des migrants en terre francophone. Aspects linguistiques et sociaux*, Lausanne, Éditions Loisirs et pédagogie.

CORTIER, C. (2007) : « La langue de proximité, vecteur d'intégration? ». In Lagarde, C. et Burban, C., *L'école : instrument de sauvegarde des langues menacées ?*, Presses universitaires de Perpignan.

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.

CORTIER, C. et DI MEGLIO, A. (2004) : « Scolarisation des enfants migrants dans l'enseignement bilingue corse ». *Education et société plurilingue*, 17, CIEBP, Aoste, pp.75-87.

CORTIER, C. et DI MEGLIO, A. (2007) : « Polynomie et interaction didactique en site bilingue français-corse ». <http://www.adeb.asso.fr/tours2007/>

DAGENAIS, D. et JACQUET, M. (2000) : « Valorisation du multilinguisme et de l'éducation bilingue chez des familles immigrantes ». *Journal of International Migration and Integration*, 1, pp. 389-404.

DESCO (2005) : *L'intégration des nouveaux arrivants : quelles missions pour l'école ?*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, coll. Les Actes de la DESCO.

DESLANDES, B. et FALIP, M. (1990) : « Une langue un peu plus étrangère que les autres : l'enseignement de l'arabe en France, continuités et ruptures ». *LIDIL* n° 2, pp. 51-89. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

MATTHEY, M. (2001) : « Immersion et enseignement traditionnel. Ce que nous apprennent les apprenants », In Castellotti, V. (dir.), *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, Rouen, PUR, collection DYA-

LANG, pp. 111-128.

MOORE, D. (1993) : « Entre langues étrangères et langues d'origine : transformer la diversité en atout dans l'apprentissage ». *ELA* 89.

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

SABATIER, C. (2004) : *Rôle de l'école dans le développement et la construction du plurilinguisme chez des enfants issus de la migration maghrébine en France*. Thèse de doctorat, Grenoble, Université Stendhal.

Education plurilingue et apprentissage de la lecture / écriture

BARRE - DE MINAC, C., BRISSAUD, C. et RISPAIL, M. (éds.) (2004) : *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques de l'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, L'Harmattan.

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

DUVERGER, J. (2004) : « Lire, Ecrire, Apprendre en deux langues ». *Les Actes de Lecture* 85.

DUVERGER, J. (2007) : « Enseignement plurilingue et enseignement de la lecture / écriture ». <http://www.adeb.asso.fr/tours2007/>

SOLLARS, V. (Ed.) (2004) : *Aspects de l'alphabétisation multilingue*, GRAZ, CELV.

WILLIAMS, J. & CAPIZZI-SNIFFER, G. (1990) : *Literacy and Bilingualism*, New York, Longman.

Education plurilingue et réflexion métalinguistique

BAILLY, D. et LUC, C. (1992) : *Approche d'une langue étrangère à l'école, Vol. 2 Étude psycholinguistique et aspects didactiques*, Paris, INRP.

BERTHOUD, A.-C., GAJO, L. et SERRA, C. (2004) : « Bricolages métalinguistiques pour construire des savoirs non linguistiques ». In Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F. et Véronique D. (éds.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF, pp. 90-106.

BOURGUIGNON, Ch. et CANDELIER, M. (1988) : « La place de la langue maternelle dans la construction par l'élève des notions grammaticales requises pour l'apprentissage d'une langue étrangère ». *Les langues modernes* 2.

CASTELLOTTI, V. et MOORE, D. (2005) : « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation ». In Beacco, J.-C. et al., (éds), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris, PUF, pp. 107-132.

CASTELLOTTI, V. et MOORE, D. (2006) : « Parcours d'expériences plurilingues et conscience réflexive. Le portfolio européen des langues pour le collège ». In Molinié, M. (éd.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue. Le Français dans le monde, Recherches et applications* 39, Paris, CLE International, pp. 54-68.

DABENE, L. (1992) : « Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères ». *Repères* 6, Paris, INRP.

DE PIETRO, J.-F. (2003) : « La diversité au fondement des activités réflexives ». *Repères*, 28, pp. 161-185.

JESSNER, U. (1999) : « Metalinguistic awareness in multilinguals : cognitive aspects of third language acquisition ». *Language Awareness*, 8 (3 & 4), pp. 201-209.

Education plurilingue et organisation curriculaire

- AYMONOD, P., CAVALLI, M., COSTE, D. *et al.* (2006) : *Langues, apprentissages, identités - Actualiser dans la continuité l'éducation bi-/plurilingue*, Aoste, IRRE-VDA.
- BAETENS BEARDSMORE, H. (2000) : « Typologie des modèles de l'éducation bilingue ». In Duverger, J. (éd.) : *Actualité de l'enseignement bilingue, Le français dans le monde*, Recherches et applications, Paris, Hachette.
- CANDELIER, M. *et al.* (2003) : *Janua Linguarum - La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe.
- CHISS, J.L. (éd.) (2001) : *Didactique intégrée des langues. L'exemple de la bivalence au Brésil. Etudes de linguistique appliquée* 121.
- CORTIER, C. *et* DI MEGLIO, A. (2005) : « Modalités de scolarisation des enfants migrants, rapport à l'autre et construction du plurilinguisme dans les contextes d'enseignement bilingue français et langues régionales. L'exemple corse ». In Van Den Avenne, C., (éd.), *Mobilités et contacts de langues*, L'Harmattan.
- COSTE, D. (1995) : « Curriculum et pluralité ». *Études de linguistique appliquée*, 98, pp. 68-84.
- COSTE, D. (2006) : « Scénarios pour les langues dans l'école valdôtaine – Finalités et curriculum ». In Coste, D., Sobrero, A., Cavalli, M. *et* Bosonin, I. : *Multilinguisme, Plurilinguisme, Éducation – Les politiques linguistiques éducatives*, Aoste, IRRE-VDA.
- MARQUILLO LARRUY, M. *en collab. avec* Darnès, A., Geli, M.-E. *et* Ruf, R. (1998) : « L'école andorrane : une école plurilingue pour construire l'identité nationale ». *LIDIL* 18, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, pp. 49-63.
- MET, M. (1998) : « Curriculum Decision-making in Content-based Language Teaching ». In J. Cenoz & F. Genesee (eds) : *Beyond Bilingualism, Multilingualism and Multilingual Education*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 35-63.

Education plurilingue et enseignement bilingue (comment on passe du bi au pluri)

- 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, Collection Transversales, pp. 27-50.
- CENOZ, J. (1997) : « L'acquisition de la troisième langue : bilinguisme et plurilinguisme au pays basque ». *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)* 10, pp. 159-175.
- CENOZ, J. & GENESEE, F. (eds) (1998) : *Beyond Bilingualism, Multilingualism and Multilingual Education*, Clevedon, Multilingual Matters.
- COSTE, D. (2006) : « De la classe bilingue à l'éducation plurilingue ». *Le français dans le monde*, n° 345 Paris, CLE International.
- DUVERGER, J. (2008) : « De l'enseignement bilingue à l'éducation plurilingue ». *Le français dans le monde*, n° 355, Paris, CLE International.

Education plurilingue et statut des langues ; le cas de l'anglais

- CALVET, L.-J. (2002) : *Le marché aux langues - Les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, Plon.
- CENOZ, J. & JESSNER, U. (eds) (2000) : *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*, Clevedon, Multilingual Matters.

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

Education plurilingue et propositions didactiques

Babylonia n° 2, (1999) : *S'ouvrir aux langues*, Comano, Fondazione lingue e culture.

BLANCHE-BENVENISTE, C. (1997) : *EuRom4. Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*, Firenze, La Nuova Italia.

BLANCHE-BENVENISTE, C. et VALLI, A. (éds.) (1997) : *L'intercompréhension : le cas des langues romanes. Le Français dans le Monde*, Recherches et applications. Paris, Hachette.

BROHY, C. (2002) : « Raconte-moi tes langues... les biographies langagières en tant qu'outils d'enseignement et de recherche ». *Bulletin VALS-ASLA* n° 76, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, pp. 183-193.

CAPORALE, D. (1989) : « L'éveil aux langages : une voie nouvelle pour l'apprentissage précoce des langues ». *LIDIL* 2, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, pp. 128-141.

COSTE, D. (2000) : « Immersion, enseignement bilingue et construction des connaissances ». In J. Duverger (éd.). *Actualité de l'enseignement bilingue, Le français dans le monde, Recherches et applications* – Numéro spécial, Paris, Hachette, pp. 86-94.

CHISS, J.-L. (éd.) (2001) : *Didactique intégrée des langues maternelles et étrangères. L'exemple de la Bivalence au Brésil. Études de Linguistique Appliquée*, 121.

DABÈNE, L. et DEGACHE, C. (éds) (1996) : *Comprendre les langues voisines. Études de linguistique appliquée* 104.

DE PIETRO, J.-F. (1995) : « Vivre et apprendre les langues autrement à l'école ». *Babylonia* 2, pp. 32-36.

DOYE, P. (2005) : *L'Intercompréhension. Étude de référence*, Division des politiques linguistiques. Strasbourg, Conseil de l'Europe.

GAJO, L. (2001) : *Immersion, bilinguisme et interactions en classe*, Paris, Didier-CREDIF / LAL.

GAJO, L. et SERRA C. (1998) : *De l'alternance des langues à un concept global de l'enseignement des disciplines (a.s. 1997/98)*, Aoste, Assessorat de l'éducation et de la culture.

GAJO, L. et SERRA, C. (2000 a) : « Enseignement bilingue et apprentissage des mathématiques ». *Études de linguistique appliquée* 120, pp. 497-508.

GAJO, L. et SERRA, C. (2000 b) : « Enseignement bilingue, didactique des langues et des disciplines : une expérience valdôtaine ». In P. Martinez et S. Pekarek (éds), *Didactique et contact de langues*, Notions en question 4, ENS Editions, pp. 165-178.

HAWKINS, E. (1996) : *Awareness of Language. An Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press (éd. orig. 1984).

MEISSNER, F.-J., MEISSNER, C., KLEIN, H. G. et STEGMANN, T. D. (2004) : *EuroComRom. Les sept Tamis. Lire les langues romanes dès le début*, Aachen : Shaker-Verlag.

MOORE, D. (éd.) (1995) : *L'éveil au langage. Notions en question* n° 1 Paris : ENS Editions.

PERREGAUX, C. (1994) : *ODYSSEA Accueils et approches interculturelles*, COROME.

Education plurilingue et outils pédagogiques

AUGER, N. (2005) : *Comparons nos langues*, SCEREN CRDP de Montpellier.

L'école Valdôtaine (1988) : *Langues et savoirs. Due lingue per sapere* ». *Matériaux pour un apprentissage bilingue à l'école primaire de la Vallée d'Aoste*, supplément à *L'Ecole Valdôtaine* n° 14, Aoste.

KERVIRAN, M. (2006) : *Les langues du monde au quotidien*, 2 vol, SCEREN CRDP de Bretagne.

PERREGAUX, C., de GOUMOËNS, C., JEANNOT, D. et DE PIETRO, J.-F. (Dir.) (2003) : *Education au langage et Ouverture aux langues à l'école* (EOLE), Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP.

Education plurilingue et évaluation

CASTELLOTTI, V. et MOORE, D. (2005) : *Les portfolios européens des langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée*, *Repères* n° 29.

CASTELLOTTI, V. (2006) : « Education bi-plurilingue et évaluation : le rôle des portfolios ». *Le Français dans le monde* n° 348 Paris, CLE International.

CASTELLOTTI, V., COSTE, D., MOORE, D. et TAGLIANTE, C. (2004) : *Portfolio européen des langues : collège*, Paris, Didier.

SWAIN, M. & LAPKIN, S. (1982) : *Evaluating Bilingual Education : A Canadian Case Study*, Clevedon, UK, Multilingual Matters.

Education plurilingue, processus cognitifs et didactiques, représentations

BILLIEZ, J. et SIMON, D.L. (éds.) (1998) : *Alternance des langues : enjeux socio-culturels et identitaires*. *LIDIL* n° 18, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

BIALYSTOK, E. (2001) : *Bilingualism in Development. Language, Literacy and Cognition*, Cambridge, Cambridge University Press.

CASTELLOTTI, V. (2003) : « "Ça fait pas le bon nombre de lettres" - La langue première, point d'ancrage pour l'accès à d'autres langues ». In *Les langues maternelles dans l'enseignement des langues étrangères / Mother tongues in foreign language teaching / Muttersprachen im Fremdsprachunterricht*, *Triangle* 19, pp. 133-156.

CASTELLOTTI, V. et MOORE, D. (éds) (1999) : *Alternance des langues et construction de savoirs*, actes du colloque « Alternance des langues et apprentissage. Situations, modèles, analyses, pratiques » organisé par l'ENS de Fontenay / Saint-Cloud, l'Université Stendhal-Grenoble III et l'Université René Descartes-Paris V du 6 au 8 février 1997 à Saint-Cloud, Paris, Cahiers du français contemporains, n° 5, ENS – Edition.

CASTELLOTTI, V., COSTE, D. et MOORE, D. (2001) : « Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage », In D. Moore (éd.) *Les représentations des langues et de leur apprentissage – Références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier, Collection Essais – CREDIF.

CAVALLI, M., COLETTA, D., GAJO, L., MATTHEY, M. et SERRA, C. (2003) : *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste – Rapport de recherche*, Introduction de Bernard PY, Aoste, IRRE-VDA.

CENOZ, J., HUFSEISEN, B. & JESSNER, U. (eds) (2001) : *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition : Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon, Multilingual Matters.

COSTE, D. (1997) : « Alternances didactiques ». *Études de linguistique appliquée* 108, pp. 393-400.

COSTE, D. (2000) : « Immersion, enseignement bilingue et construction des connaissances ». In *Actualité de l'enseignement bilingue, Le français dans le monde – Numéro spécial*, Paris, Hachette.

COSTE, D. (2001) : « Compétence bi/plurilingue et (in)sécurité linguistique ». *L'École Valdôtaine. Valle d'Aoste regione d'Europa : l'educazione bi/plurilingue, ponte verso la cittadinanza europea*, 54, pp. 10-18.

CUMMINS, J. (1979) : « Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children ». *Review of Educational research* 49, pp. 222-51.

LÜDI, G. (2005) : « L'intérêt épistémologique de l'autobiographie linguistique pour l'acquisition / enseignement des langues ». In Mochet, M.-A. et al. (Hg), *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges Daniel Coste*, pp.143-154.

MOORE, D. et CASTELLOTTI, V. (2001) : « Comment le plurilinguisme vient aux enfants ». In Castellotti, V. (dir.), *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, Rouen : Presses universitaires de Rouen, collection DYALANG, pp. 151-189.

PORTÉ, G. (1998) : « Intérêts et bénéfices linguistiques, culturels et cognitifs de l'enseignement d'une discipline dans une langue non maternelle ». In Ministère des affaires étrangères – Ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de la technologie, *Objectifs, méthodes et perspectives de l'enseignement bilingue*, Actes des travaux de l'Université d'été du Centre international de Valbonne (Sophia-Antipolis, 15-21 juillet 1998), pp. 61-67.

PY, B. (1991) : « Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2 ». *TRANEL* n° 7.

PY, B. (1992) : « Regards croisés sur les discours du bilingue et de l'apprenant ou retour sur le rôle de la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue seconde ». *LIDIL* 6, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, pp. 9-25.

Education plurilingue et formation des enseignants

CASTELLOTTI, V. (2001) : « Retour sur la formation des enseignants : quelle place pour le plurilinguisme ? ». In Puren, Ch. (éd.), *Etudes de linguistique appliquée* 123-124, pp. 365-372.

FERRÃO-TAVARES, C. (2001) : « Former des enseignants plurilingues pour l'enseignement précoce : des enjeux aux propositions d'action ». *Les langues modernes* n° 1, pp. 47-53.

MACAIRE, D. (2001) : *Rapport sur la formation des enseignants en contexte européen dans le programme Socrates EVLANG* - novembre 2001, UE, Projet Socrates Lingua, 59 p.

NUNAN, D. & LAM, A. (1998) : « Teacher Education for Multilingual Contexts : Models and Issues ». In J. Cenoz & F. Genesee (eds) : *Beyond Bilingualism, Multilingualism and Multilingual Education*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 117-140.

Liste des participants

CANDELIER Michel - Université du Maine	mcandelier@wanadoo.fr
CASTELLOTTI Véronique - Université de Tours	Véronique.castellotti@univ-tours.fr
CAVALLI Marisa - IRRE-VDA, Aoste, IT	m.cavalli@irre-vda.org
CORTIER Claude - INRP	claudcortier@inrp.fr
COSTE Daniel - ENS - LSH, Lyon	dlcoste2@wanadoo.fr
DEMARTY-WARZEE Jacqueline - CIEP	demarty-warzee@ciep.fr
DE PIETRO Jean François - IRDP, Neuchâtel, CH	jean-francois.dePietro@irdp.ch
DUVERGER Jean - ADEB	jean.duverger@wanadoo.fr
ERFURT Jurgen - Université de Francfort, DE	erfurt@em.uni-francfort.de
FERRAGNE Dominique - AEFÉ	dominique.ferragne@diplomatie.gouv.fr
FEUNTEUN Anne - IUFM de Tours	anne.feunteun@orleans-tours.iufm.fr
GAJO Laurent - Université de Genève, CH	Laurent.Gajo@lettres.unige.ch
JANIN Pierre - DGLFLF	pierre.janin@culture.gouv.fr
LAMBERT Patrica - Université de Tours	patricia.lambert@univ-tours.fr
PEIGNE Celine - Université de Tours	cpeigne@hotmail.com
TULLIEZ Olivier – MAE / DGCID	olivier.tulliez@diplomatie.gouv.fr.

Autres personnes concernées et qui ont apporté leur contribution sans pouvoir assister aux journées

Beacco J.-C. - Université. Paris 3	jean-claude.Beacco@univ-paris3.fr
Bertucci M.-M. - IUFM, Université de Cergy-Pontoise	marie-madeleine.bertucci@wanadoo.fr
Bonet L. - IUFM Perpignan	l.bonet@cegetel.fr
Gautherot J.-M. - Association Lehrer	jmgautherot@noos.fr
Rascouet Y. – MAE / DGCID	yannick.rascouet@diplomatie.gouv.fr
Simon D.L. - Université de Grenoble	Diana-Lee.Simon@u-grenoble3.fr
Tupin F. - Université de Nantes	frederic.tupin@wanadoo.fr
Vila E. - Consejería d'éducation d'Andalousie	elia.vila@wanadoo.es

