



COUNCIL OF EUROPE      CONSEIL DE L'EUROPE

DGIV/EDU/LANG (2007) 2

# Langues de scolarisation: vers un cadre pour l'Europe

Conférence intergouvernementale, Strasbourg, 16-18 octobre 2006

## *Rapport*

*NB : Cette conférence a marqué le début d'un projet dans un nouveau domaine. Par conséquent, nous vous prions de nous excuser pour une terminologie encore un peu hésitante.*

## Table des matières

Résumé analytique .....	5
Introduction générale .....	7
Ouverture de la conférence .....	9
Session I – Identification des questions à traiter.....	20
Introduction.....	20
Buts et objectifs de l’enseignement/ l’apprentissage de la (ou des) langue(s) d’éducation : Laila Aase, Nordisk institutt, Universitetet i Bergen, Norvège .....	21
Questions de contenu du « Cadre européen commun de référence pour les langues de scolarisation » : Florentina Samihaian, Conseil national des Programmes scolaires, Bucarest, Roumanie .....	22
Evaluation et contrôle : Michael Fleming, Université de Durham, Royaume-Uni .....	23
Suisse – Etude de cas : Olivier Maradan, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l’instruction publique, Berne, Suisse .....	24
Norvège – Etude de cas : Jorunn Berntzen, Ministère de l’Education et de la Recherche, Norvège.....	25
Résultats d’une étude préliminaire sur les programmes d’enseignement des langues nationales/officielles/de scolarisation dans le cadre de la scolarité obligatoire : Jean-Claude Beacco, Conseiller auprès de la Division des Politiques linguistiques .....	26
Session II – Traitement des problèmes .....	28
Introduction.....	28
La/les langue(s) d’enseignement (des autres matières): Helmut J. Vollmer, Universität Osnabrück, Allemagne.....	29
Les élèves issus de milieux sociaux défavorisés, en Flandre : Piet van Avermaet, Centre de la Diversité et de l’Apprentissage, Université de Gand, Belgique .....	30
Principaux résultats de l’Etude dite DESI : les compétences en langue allemande (L1 et L2 – première et deuxième langue) dans le système scolaire allemand – par Guenter Nold, Université de Dortmund, Allemagne .....	31
Projet HarmoS – Langue 1 : Développement d’un modèle de compétences relatives aux langues de scolarisation – Progrès et perspectives : Anne-Marie Broi, Service de l’enseignement obligatoire, Neuchâtel, Suisse .....	32
Littérature et « Bildung » : Irene Pieper, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt, (Francfort) Allemagne .....	33
Session III – Vers un cadre de référence commun .....	34
Introduction.....	34
Le Programme de l’OCDE pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) : John De Jong, Language Testing Services, Pays-Bas.....	35
Cadres européens de référence pour les compétences en langues : Waldemar Martyniuk, Division des Politiques linguistiques, Conseil de l’Europe/ Université de Jagellon, Pologne .....	36
Eléments et problèmes éventuels d’un cadre de référence : Session plénière, présidée par Mike Byram, Conseiller auprès de la Division des Politiques linguistiques. ....	36
Conclusions et perspectives : J. Sheils.....	39

## Annexes

Annexe 1 : Programme de la Conférence .....	45
Annexe 2 : Liste d'Etudes préliminaires.....	47
Annexe 3 : Liste des participants .....	49
Annexe 4 : Formulaire pour des observations et réactions en retour.....	59

## Résumé analytique

*Les langues jouent un rôle essentiel pour garantir la diversité culturelle, la citoyenneté démocratique et l'insertion sociale. Par conséquent, ce rôle est également capital en matière de promotion de la cohésion sociale, celle-ci étant l'une des priorités définies par le Conseil de l'Europe lors du Sommet de Varsovie de 2005. La compétence en langues est indispensable pour accéder aux programmes scolaires. La présente conférence a marqué le départ d'un nouveau projet, qui vise à aider les Etats membres en matière de promotion d'un meilleur niveau linguistique. Il s'agit d'élaborer un cadre de référence commun en vue de contribuer à la formulation de politiques et à la mise en oeuvre de pratiques dans ce domaine. La conférence était axée, d'une part, sur le thème de « la langue en tant que matière scolaire », et, d'autre part, sur le thème « la langue d'enseignement (des autres matières) » (l'idée de base de ce second thème étant que toutes les disciplines sont impliquées dans l'enseignement et le développement des compétences en langues), dans le contexte plus large de la notion de « langues de l'éducation », qui englobe l'apprentissage des langues étrangères. Ce concept, plus large, global et ancré dans une politique de plurilinguisme, constitue une nouveauté par rapport à l'approche plus traditionnelle, qui traite les différentes composantes linguistiques séparément. Il s'agit donc d'un projet novateur par sa portée, et qui vient compléter les autres activités de la Division des Politiques linguistiques concernant l'apprentissage des langues vivantes. Cette conférence a constitué une étape marquante de l'élaboration de ce projet, dans la mesure où il s'agissait de la première consultation officielle des Etats membres, en vue d'obtenir des réactions et de définir les futures orientations.*

*Un certain nombre d'exposés ont illustré les défis de cette nouvelle « aventure » - du fait que les buts et le contenu de la composante intitulée « les langues en tant que matières scolaires » sont très larges, et que, dans ce contexte, les questions d'évaluation sont complexes. Les réactions des délégués lors des sessions plénières et au sein des groupes de travail ont confirmé l'importance et la diversité des problèmes à traiter dans le cadre de référence, mais aussi la valeur potentielle du cadre en question en matière de terminologie commune et de soutien au processus consistant à relever les différents défis en question. D'autre part, les études de cas concernant les travaux de divers pays, et les exposés relatifs à d'autres projets européens ont fourni des exemples de traitement des problèmes dans différents contextes, et illustré la valeur potentielle d'un document-cadre en termes de partage de politiques et de pratiques. Il a été clairement souligné qu'il ne s'agirait en aucun cas d'un document normatif : ce ne sera pas un programme scolaire commun, mais plutôt un « cadre de référence ».*

*Certains délégués pensaient que ce texte ou « cadre » devrait constituer une forme d'encouragement et d'ambition, et que, par conséquent, il conviendrait de réfléchir avec une grande attention à sa présentation formelle. Ce cadre pourra permettre de définir des notions communes et acceptées de tous, tout en permettant également de respecter les différences liées aux divers contextes existants ; enfin, ce document-cadre devrait être aussi un instrument de réflexion exceptionnel. Il faudra étudier différentes formes possibles, afin de répondre au défi de la diversité des publics et des besoins. Ainsi, parallèlement au texte sur papier, une version électronique permettrait davantage de souplesse et un dialogue permanent. On pourrait envisager également une sorte de « cœur de texte », accompagné de divers documents « satellites » ou « modules », traitant chacun de questions concernant plus particulièrement des publics spécifiques.*

*Même s'il y a eu des divergences sur les différentes dimensions des politiques et pratiques à privilégier (par exemple, faut-il privilégier l'évaluation plutôt que l'enseignement et l'apprentissage ?), on a constaté un consensus très important sur la valeur d'un tel cadre de référence en tant qu'instrument de développement des compétences en langues, dans le sens de la promotion de l'insertion sociale et de la participation démocratique.*

## **Introduction générale**

*Cette conférence a été organisée par la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe afin de lancer un nouveau projet sur « les langues de scolarisation ». La conférence avait deux objectifs majeurs : d'une part, informer les participants des travaux préliminaires accomplis ou en cours en vue de préciser les concepts et de définir les bases du projet ; et, d'autre part, demander aux participants un « retour » sur la manière dont un cadre européen pourrait offrir aux Etats membres la meilleure réponse possible aux problèmes qu'ils rencontrent en cherchant à faire progresser les compétences en langues.*

*La conférence a été organisée de manière à trouver un équilibre entre les contributions, le débat et les réactions des participants. L'association d'exposés sur les questions clés, de débats en session plénière et de travaux en groupe plus « ciblés » a permis aux délégués d'échanger leurs points de vue et de présenter en retour leurs observations sur l'orientation à donner éventuellement au projet. Les trois parties de la conférence – à savoir « Identification des problématiques clés », « Traitement des problématiques » et « Vers un cadre de référence commun » - ont constitué une structure permettant au départ l'étude des questions majeures, avant de se concentrer davantage sur le contenu et la forme éventuels du cadre en question.*

*L'un des thèmes importants qui est ressorti de la conférence – et notamment des débats en session plénière – est la nécessité de mettre au point une terminologie commune afin de faciliter la communication. En effet, il y a des confusions possibles, y compris dans la notion générique de « langues de l'éducation ». Car cette notion est un concept très large, qui recouvre « les langues en tant que matières scolaires », « les langues d'enseignement des autres matières » et « les langues vivantes ». La notion de « langues de l'éducation » englobe donc l'idée selon laquelle toutes les disciplines sont impliquées dans le processus d'enseignement et de développement de compétences en langues. Cette notion très large et globale de « langues de l'éducation » se démarque de l'approche traditionnelle, qui traite séparément les différentes composantes. Même si la conférence s'est, en fait, concentrée sur les deux concepts de « langue en tant que matière » et de « langue transversale, dans l'ensemble du programme », les participants ont également examiné les implications de cette nouvelle approche. Par ailleurs, d'autres éléments de la notion de « langues de l'éducation » peuvent également prêter à confusion, notamment lorsqu'on les traduit d'une langue à une autre. Par conséquent, l'une des nécessités du projet sera de se mettre d'accord sur la définition des notions clés.*

*D'autre part, les participants à la conférence ont également discuté du meilleur terme possible pour désigner le résultat final du projet. C'est le terme de « cadre » - ou, plus précisément, la formule « cadre de référence » - qui a été retenu provisoirement (l'expression « cadre de référence » ayant été privilégiée parce qu'elle évite tout malentendu sur le caractère éventuellement contraignant du cadre en question).*

*La notion d'« intégration » ressortait également d'un certain nombre d'exposés et des discussions plénières. En effet, on peut considérer que le but suprême du projet est de rechercher une meilleure « intégration » des différentes composantes de la langue en tant qu'instrument d'éducation. Ainsi, l'intégration des dimensions linguistique et littéraire à l'enseignement d'une langue en tant que matière a été considérée comme un sujet de réflexion majeur. Par ailleurs, on a estimé que l'un des défis essentiels d'une politique d'évaluation était de trouver les moyens concrets d'intégrer les différents objectifs des approches respectivement sommative et formative du processus d'évaluation. Ce concept d'intégration*

*était également au centre de l'exposé concernant les élèves défavorisés sur le plan social et la nécessité d'organiser la scolarisation de manière intégrée afin d'éviter toute ségrégation.*

*Le contexte de la conférence apparaît dans l'exposé détaillé de M. Joseph Sheils, Chef de la Division des Politiques linguistiques. Un groupe d'experts restreint a dirigé les premiers travaux préparatoires (notamment un séminaire, à Strasbourg, et une conférence universitaire, à Cracovie). Dans ces travaux préparatoires figurent également les résultats d'une étude préliminaire des Etats membres, menée en avril 2005, au sujet de la langue « en tant que matière scolaire » ; ces résultats ont été diffusés dans le cadre de l'une des sessions de la conférence, et ont inspiré les travaux de la première session des groupes de travail.*

*Par ailleurs, toujours dans le cadre de la préparation de la conférence, quatorze études préliminaires ont été rédigées sur les thèmes clés que l'on avait jugé nécessaire de traiter. Ces études n'avaient pas la prétention d'être exhaustives ; elles offraient simplement un aperçu d'un certain nombre de thèmes pertinents. Six de ces études ont constitué une contribution spécifique à la conférence, en vue de susciter un débat. L'ensemble de ces études préliminaires, ainsi que d'autres documents de travail (liés aux conférences) et des programmes « powerpoint », sont disponibles sur le site Internet de la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe : [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr).*



## Ouverture de la conférence

### **Introduction**

*Dans son discours inaugural, Mme Gabriella Battaini-Dragoni, Directrice Générale, Direction Générale IV, a souhaité la bienvenue aux délégués à la conférence, et situé le projet dans le contexte plus large des politiques et priorités du Conseil de l'Europe. Se référant au Plan d'Action du Troisième Sommet des Chefs d'Etat et de Gouvernement du Conseil de l'Europe (qui s'est tenu à Varsovie en mai 2005), Mme Battaini-Dragoni a souligné le rôle capital des langues dans la promotion de la diversité culturelle, de la citoyenneté démocratique et de l'insertion sociale. Une bonne compétence en langues est essentielle si l'on veut avoir le plein accès aux programmes scolaires. L'oratrice a mis également l'accent sur l'engagement du Conseil de l'Europe dans le sens de la promotion de la diversité culturelle en tant que droit fondamental. Pour sa part, M. Joseph Sheils, Chef de la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe a resitué la conférence dans le contexte des activités de la Division et du rôle que joue celle-ci en vue d'aider les Etats membres à élaborer des politiques pour le plurilinguisme. Le nouveau projet proposé se veut un cadre de dialogue, et de partage des expériences et compétences au-delà des frontières nationales. M. Sheils a également présenté un aperçu d'autres projets et publications de la Division des Politiques linguistiques pouvant intéresser le nouveau projet en question : le Cadre européen commun de référence des langues, le Portfolio Européen des Langues, ou encore le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Le nouveau cadre de référence proposé viendra compléter ces différents projets et publications. Comme dans le cas d'autres travaux de la Division des Politiques linguistiques, il ne s'agit pas aujourd'hui de proposer des programmes scolaires européens communs ou des normes européennes contraignantes ; en fait, le nouveau projet se veut un instrument et un « cadre de référence ». Quant à M. Jean-Claude Beacco, il a exposé de manière plus détaillée le contenu et les implications éventuels de ce futur cadre de référence. L'orateur a notamment présenté la terminologie qui s'est fait jour, jusqu'à présent, lors des travaux préparatoires à la conférence – en particulier la distinction à établir entre les notions de « langue maternelle », de « langue de scolarisation » et de « langues de l'éducation ». Enfin, M. Beacco a réaffirmé les objectifs majeurs de la conférence, en termes de partage des perspectives à venir et de propositions en vue du développement du projet.*

**(Allocution d'ouverture) : Mme Gabriella BATTAINI-DRAGONI, Directrice Générale de l'Éducation, de la Culture et du Patrimoine, de la Jeunesse et du Sport**

Au nom du Secrétaire Général du Conseil de l'Europe, je vous souhaite la bienvenue à cette première conférence organisée autour des langues de scolarisation, c'est-à-dire les langues comme matière et également comme moyen d'enseignement d'autres matières à travers le curriculum.

Pourquoi ces langues « non-étrangères » que sont les langues de scolarisation entrent-elles aujourd'hui dans le champ de réflexion et d'action du Conseil de l'Europe ?

Parce que nos Etats membres sont conscients de ce que toutes les langues sont impliquées dans la construction d'une « Europe plus humaine et plus inclusive ». Le troisième Sommet des Chefs d'état et de gouvernement du Conseil de l'Europe (qui s'est tenu à Varsovie en mai 2005) identifie comme priorités dans son plan d'action la promotion de la diversité culturelle, celle de la citoyenneté démocratique et de la *convivenza* par l'éducation interculturelle, le développement du dialogue inter religieux, ceci afin « d'édifier des sociétés solidaires en

*garantissant un accès équitable aux droits sociaux, en luttant contre l'exclusion et en protégeant les groupes sociaux vulnérables »*<sup>1</sup>

Ces questions ne sont pas d'ordre linguistique et pourtant les langues, toutes les langues, constituent un instrument indispensable au dialogue interculturel et à l'inclusion sociale.

On connaît le rôle des langues encore dites *étrangères*, bien que ce soient souvent les langues d'autres Européens, dans ces processus. On sait, par exemple, quel rôle joue la connaissance des langues des pays et des régions voisines dans une coopération transfrontalière pacifique. On connaît le rôle que joue la connaissance des langues dans le débat démocratique à l'échelle européenne ou celui de la bienveillance et de la tolérance linguistiques dans le développement d'attitudes ouvertes et non racistes.

Il est désormais fondamental que l'on se penche aussi sur le rôle des langues de scolarisation, dont la maîtrise permet l'accès à la connaissance, à la vie démocratique et à la pleine participation à celle-ci, en tant que citoyen responsable. Il importe, en particulier, que l'on se préoccupe, dans une perspective européenne, des enfants dont le capital linguistique est inférieur à celui des autres dans les langues de l'école : famille à faible revenu ou de faible niveau d'éducation, où l'éducation à la lecture et au livre n'est pas faite, qui n'utilisent que peu la langue (ou les langues) de scolarisation, sous ses formes écrites ou même parlées.

Les enjeux sont fondamentaux pour l'égalité des chances, qui implique l'acquisition de capacités langagières dans la langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage, à la réflexion et à la communication spécifiques à l'école.

Participer à la vie démocratique suppose que les systèmes éducatifs des états et des régions dotent les élèves, à la fin de l'enseignement obligatoire, de compétences en langue suffisantes à l'interaction sociale, pour qu'ils ne s'enferment pas ensuite dans des ghettos langagiers, qu'ils les forment aux valeurs européennes, dont les textes dits *littéraires* sont porteurs, qu'ils en fassent des citoyens attentifs capables de comprendre les textes écrits et oraux avec la vigilance critique qui s'impose.

En même temps, il faut rappeler que le Conseil de l'Europe est surtout engagé dans des actions tournées vers le respect des droits de l'homme, dont les droits linguistiques et la protection de la diversité culturelle. Il importe de continuer à faire vivre et à protéger la riche diversité linguistique de notre continent. Je pense aux langues des minorités, bien sûr, mais aussi à la valeur des langues de nos migrants.

Je constate avec intérêt qu'une enquête récente menée dans 22 de nos 46 pays membres démontre qu'il y a 458 langues parlées en tant que langue maternelle ou langue de communication dans les échanges quotidiens.

Des recherches démontrent que le maintien de la langue maternelle des enfants migrants pendant une certaine période peut même conduire à une acquisition de compétences plus élevées dans la langue de scolarisation que chez des enfants qui n'ont pas pu bénéficier d'un tel soutien pour leur langue maternelle.

Notre politique est donc de promouvoir l'enrichissement, et non l'appauvrissement, du répertoire plurilingue des citoyens européens. Le *Portfolio européen des langues* est un instrument privilégié pour la valorisation de tous les acquis linguistiques, et j'espère vivement qu'il trouvera sa place dans ce nouveau projet.

Jusqu'à présent, les questions concernant les langues de scolarisation ont été affrontées par les états-membres individuellement, chacun élaborant pour l'école des solutions pour accroître

---

<sup>1</sup> Déclaration de Varsovie, §7

l'accès équitable à la connaissance, pour réduire l'échec scolaire, pour mieux utiliser les ressources de l'enseignement...

Je salue la naissance de la présente entreprise de la Division des politiques linguistiques - et le soutien que lui apportent les Etats membres que vous représentez ici. Elle vise à mettre en contact ces traditions éducatives nationales, sans pour autant chercher à en effacer la diversité constitutive. L'objectif est aussi de créer un espace de réflexion partagé autour de ces questions et à vérifier si la démarche adoptée pour le *Cadre européen commun de référence pour les langues* n'est pas, toutes choses égales par ailleurs, pertinente pour décrire, dans une approche consensuelle, les programmes et les contenus des enseignements de la langue (ou les langues) de scolarisation, quand elle est enseignée comme matière scolaire spécifique ou quand elle est utilisée, dans d'autres matières, pour transmettre des connaissances.

C'est donc bien de la valorisation et de l'enrichissement du répertoire de langues des citoyens européens qu'il sera question dans cette Conférence. Il ne s'agira pas uniquement de s'interroger sur les relations entre les didactiques «nationales/régionales» des langues utilisées par l'école ou des rapports de celles-ci avec les langues étrangères, les langues minoritaires, et celles des enfants migrants, rassemblées dans la perspective globale de ce que l'on a nommé dans les années 80 *l'educazione linguistica*. Il s'agit aussi de mettre en commun une réflexion sur l'apport des langues, de toutes les langues, à la construction de la personne, en rendant plus explicites et plus transparents les finalités et les objectifs que peuvent se proposer d'atteindre les systèmes éducatifs, dans le cadre de l'éducation plurilingue - qui comporte la tolérance linguistique comme valeur fondamentale pour la citoyenneté interculturelle.

Je vous adresse, en guise de conclusion, tous mes vœux de réussite pour cette entreprise novatrice et complexe, qui demandera du temps et de la persévérance. Je suis tout à fait persuadée que vous y investirez votre expérience ainsi que vos compétences et, sans doute aussi, votre passion d'éducateurs responsables, ce dont, au nom du Conseil de l'Europe et en mon nom propre, je vous remercie vivement

***Origine et finalités de la conférence : M. Joseph Sheils, Chef de la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe***

Je m'associe à Madame la Directrice Générale pour vous souhaiter la bienvenue à cette première conférence intergouvernementale sur les «Langues de l'éducation». Votre participation à cette réunion constitue une étape majeure de notre action novatrice dans le domaine des politiques linguistiques – travaux qui, en vérité, ont commencé il y a près de cinquante ans. Cette conférence est un véritable événement dans la mesure où il s'agit de la première consultation collective et formelle des Etats membres au sujet des politiques en matière de « langues de l'éducation ».

Cette réunion marque également le départ d'un processus de dialogue et de mise en réseau, qui, espérons-le, nous permettra de partager nos expériences et compétences, pour les années à venir, au-delà des frontières nationales de chaque pays. La Division des Politiques linguistiques constitue un forum paneuropéen pour les représentants des différents ministères de l'Education, des institutions nationales concernées, et des chercheurs de chaque Etat membre. Ce forum doit nous permettre des échanges et la recherche de réponses, à l'échelle européenne, aux problèmes et besoins communs à l'ensemble de notre continent ; mais ce sera également un élément catalyseur de toutes les innovations dans le domaine de l'éducation aux langues.

Permettez-moi de vous présenter l'équipe du Secrétariat, qui a déployé des efforts considérables pour préparer cette conférence, et qui sera heureuse de vous aider au sujet de toute question que vous souhaiteriez poser et de toute demande de votre part. Il s'agit de Philia Thalgott, Johanna Panthier, Waldek Martyniuk, Christopher Reynolds, Corinne Colin, Jodie Clifford et Andreï Efremov, stagiaire.

Un groupe d'experts restreint nous a aidés à élaborer le programme de la conférence et les thèmes à aborder. A l'instar de tous les autres projets de la Division, le projet que nous présentons aujourd'hui est élaboré sous l'égide de deux Conseillers spéciaux auprès de la Division des Politiques linguistiques : M. Jean-Claude Beacco, Professeur à la Sorbonne, à Paris, et M. Mike Byram, Professeur à l'Université de Durham, au Royaume-Uni. Les autres membres du groupe préparatoire vous seront présentés lorsqu'ils présenteront leurs exposés respectifs.

Notre Directrice Générale a souligné les priorités du Conseil de l'Europe, ainsi que la manière dont ce nouveau projet devrait contribuer à la réalisation de nos objectifs, tels qu'ils sont définis dans le cadre du Plan d'Action formulé par les Chefs d'Etat et de Gouvernement, à Varsovie. Personnellement, j'ai pour mission d'inscrire ce projet dans le programme global de la Division des Politiques linguistiques qui, à ce jour, a traité principalement – mais non pas exclusivement – des langues vivantes, des langues secondes et des langues minoritaires. Tous les projets de la Division des Politiques linguistiques visent à aider les Etats membres à élaborer des politiques en faveur du plurilinguisme des citoyens.

#### 1. Qu'entendons-nous par « plurilinguisme » ?

La notion de « plurilinguisme » se réfère à la capacité de chacun à manier les langues à des fins de communication et d'interaction culturelle. Cependant, chacun a, en principe, des compétences inégales selon les langues. Chaque personne connaît mieux telle langue que telle autre – en d'autres termes, les compétences sont inégales lorsque l'on passe d'une langue à une autre. La personne « plurilingue » connaît plus ou moins bien différentes langues et différentes cultures. La notion de « plurilinguisme » se réfère au répertoire des langues des individus – qui englobe la « langue maternelle » ou « première langue », avec toutes les variantes locales ou générationnelles qui existent dans chaque langue. Ce concept de plurilinguisme inclut également la « langue de scolarisation », si celle-ci est différente de la langue maternelle, ainsi que ce que l'on appelle habituellement les « langues étrangères ».

Le « plurilinguisme » désigne un ensemble de compétences, recouvrant toutes les langues connues de tel ou tel individu – c'est-à-dire aussi bien les langues acquises en dehors de l'école que celles apprises à l'école. Dans les différents contextes culturels qui peuvent être les siens, chaque individu utilise aussi bien la langue parlée dans sa famille que celle(s) utilisée(s) dans l'ensemble de la société dont il fait partie, et, éventuellement, les langues parlées par d'autres groupes de population. Comme cela est indiqué dans les textes relatifs au « Cadre européen commun de référence pour les langues », les personnes ne compartimentent pas - mentalement - ces différentes langues et cultures. Nous acquérons tous des capacités de communication, dans lesquelles s'inscrivent la connaissance et l'expérience linguistiques, avec des interrelations et des interactions entre les différentes langues.

Le terme de « multilinguisme » se réfère plutôt à la coexistence de plusieurs langues ou variétés de langue dans une même zone géographique. En un mot, on peut dire que les individus sont « plurilingues » et que les sociétés sont « multilingues » (même si, de toute évidence, dans certaines zones multilingues, certaines personnes restent totalement « monolingues », tandis que d'autres sont « plurilingues »).

## 2. Le plurilinguisme et le programme d'activités de la Division des Politiques linguistiques

A ce jour, l'action de promotion du plurilinguisme de la Division des Politiques linguistiques a porté notamment sur l'élaboration d'un certain nombre d'instruments et autres initiatives européens, en vue d'aider les Etats membres à mener des politiques de plurilinguisme.

### *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*

Le CECR est peut-être l'élément le plus connu de cette politique. Vous en trouverez d'ailleurs un aperçu dans la documentation qui vous a été fournie au sujet de la conférence. Il s'agit d'un instrument de réflexion descriptif, qui définit les besoins en matière d'utilisation et d'apprentissage des langues. Outre ce cadre descriptif général, cet instrument commun définit des niveaux de compétence en langues, ce dernier aspect étant peut-être le plus connu. Ces « niveaux de référence communs » sont des descripteurs de compétence, permettant de planifier et d'évaluer les progrès de l'apprentissage linguistique. On peut dire, par conséquent, que le CECR a une double dimension – horizontale et verticale -, et propose toute une gamme de descripteurs de compétence, permettant de refléter les progrès accomplis dans la maîtrise d'une langue.

Lancé en 2001 à la suite d'un important programme de recherche et développement, le CECR existe aujourd'hui en une trentaine de langues. Il est largement utilisé par les autorités éducatives et les institutions privées en matière de planification des programmes d'enseignement, de manuels scolaires, de tests et d'examens, ainsi que pour la formation des enseignants. Les « niveaux de compétence » qu'il propose ont été adoptés par l'Union européenne en vue d'établir un « Indicateur européen des compétences en langues », et ont été également inscrits dans le cadre de l'« Europass » de l'UE, qui vise à la transparence des qualifications professionnelles.

On ne peut que se féliciter de la très grande popularité du CECR, mais la médaille a aussi son revers. En effet, il semble que les utilisateurs de cet instrument n'aient pas tous bien compris qu'il s'agissait d'un outil descriptif et non pas normatif. Le CECR ne fixe pas de « normes » très strictes, que tous les pays et les établissements auraient l'obligation d'appliquer. En fait, ce n'est pas là le mode de fonctionnement du Conseil de l'Europe. Notre but a toujours été de proposer un instrument de référence susceptible d'aider les usagers à prendre des décisions réfléchies et à les faire connaître en toute transparence à leurs partenaires – dans le cadre du processus d'enseignement et d'apprentissage -, grâce à des éléments de référence communs et à une terminologie commune. Le CECR est un outil de réflexion et non pas un carcan auquel les usagers devraient obligatoirement s'adapter.

Dans tous nos travaux à venir sur un nouveau cadre ou un instrument équivalent, destiné aux langues de l'éducation, nous devons toujours nous souvenir de ces principes fondamentaux. La pertinence du CECR et son éventuel apport aux langues de l'éducation seront précisément des thèmes de discussion lors de la présente conférence.

### *Le Portfolio européen des langues*

Sur la base du CECR, nous avons élaboré le « Portfolio européen des langues » - document destiné aux élèves. Ce portfolio vise à identifier et à soutenir les efforts que les élèves déploient pour se doter d'un « profil plurilingue » ou enrichir le profil linguistique qu'ils possèdent déjà, dans le cadre de l'école et du processus d'apprentissage tout au long de la vie. Le « Portfolio européen des langues » a été appliqué principalement dans des contextes d'apprentissage des langues étrangères et secondes – même s'il y a eu également des

tentatives d'inclure l'étude de la première langue dans ce processus. Dans l'intérêt d'une approche cohérente du développement plurilingue de chacun, il faut de toute urgence – comme l'a indiqué notre Directrice Générale – étudier les meilleurs moyens d'inclure et de reconnaître les langues maternelles et les langues de l'éducation dans le cadre du Portfolio.

Nous espérons que le présent projet pourra aider à la réalisation de cet objectif. La présence, à cette conférence, du Président du Comité de validation du Portfolio européen des langues, chargé de l'accréditation des portfolios respectant les principes communs agréés, et du Rapporteur général du Portfolio montre bien l'importance que nous attachons à ce processus.

#### *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*

Vous trouverez, aussi bien sur notre site Internet qu'ici même, dans la pièce où nous nous réunissons, un exemplaire de notre « Guide de l'élaboration de Politiques linguistiques éducatives en Europe ». Cette version provisoire sera révisée et éditée sous sa forme définitive à la fin de l'année. Ce guide présente la politique du Conseil de l'Europe et offre des conseils pratiques au sujet de l'éducation plurilingue et de l'adoption d'une approche globale cohérente de l'éducation aux langues – c'est-à-dire une approche englobant l'ensemble des langues de l'éducation scolaire.

#### *Profil des politiques linguistiques éducatives*

Nous proposons aux Etats membres une aide d'experts en ce qui concerne l'analyse et le réexamen éventuel de leurs politiques linguistiques éducatives. Cette activité, dite « Profil des politiques linguistiques éducatives », n'est pas un processus d'évaluation par le Conseil de l'Europe ; en l'occurrence, notre Organisation vise à permettre une autoévaluation par le ministère de l'Education de chaque pays concerné. Cette activité de « profilage » recouvre l'ensemble des langues ; en d'autres termes, il s'agit, encore une fois, d'une approche globale des questions relatives aux langues maternelles et aux langues de l'éducation scolaire.

#### *Les migrants adultes*

Je ne détaillerai pas davantage nos différents projets ; mais vous pourrez être intéressés de savoir que nous travaillons notamment sur des politiques linguistiques visant à l'intégration des migrants adultes, ainsi qu'à leur accès à l'emploi, au séjour dans le pays d'accueil ou encore à la citoyenneté. Nous coordonnons également les travaux d'équipes d'experts, qui se servent du « Cadre européen commun de référence pour les langues » pour définir de manière très précise les éléments linguistiques et culturels requis pour l'enseignement des langues nationales ou régionales en tant que langue étrangère ou seconde.

#### *La langue Romani*

Enfin, nous progressons de manière très satisfaisante en ce qui concerne l'élaboration d'un programme-cadre destiné à aider à l'enseignement du romani. Je me permets de souligner ce point, car il s'agit d'un cas typique d'association de la langue maternelle et de scolarisation.

### 3. Les langues de l'éducation – une priorité nouvelle

Toutes ces politiques sont des politiques de promotion du plurilinguisme. L'ajout d'une dimension spécifique et approfondie concernant les langues de scolarisation est une étape logique et nécessaire pour atteindre notre but. En effet, les langues de scolarisation – et les langues maternelles, si ces dernières diffèrent de la langue utilisée à l'école – constituent le fondement d'un développement constant et réussi du plurilinguisme.

Notre Directrice Générale nous a rappelé que la cohésion sociale était l'une des priorités du Conseil de l'Europe. Les langues de scolarisation sont un facteur clé d'insertion ou d'exclusion, dans le cadre des processus éducatifs – c'est-à-dire de participation ou non à la vie de la société. Le présent projet est une réponse directe à ladite priorité du Conseil de l'Europe, ainsi qu'aux préoccupations d'un assez grand nombre d'Etats membres en ce qui concerne la qualité et les progrès dans le domaine des langues de scolarisation.

Par conséquent, dans le cadre de ce projet, nous souhaitons aborder un ensemble de questions relatives aux langues de l'éducation – en tant que matières scolaires, mais aussi en tant qu'instruments d'enseignement et d'apprentissage dans toute la structure des programmes scolaires. Nous examinerons le cas des élèves « correspondant à la norme » comme celui des élèves défavorisés, afin de promouvoir la qualité de l'éducation aux langues et l'égalité des chances.

A ce stade de ma démonstration, je voudrais mettre l'accent sur ce que nous ne ferons certainement pas. En effet, nous n'avons aucunement l'intention de proposer une solution européenne commune à tout et à n'importe quoi ; nous n'envisageons nullement l'élaboration de programmes scolaires européens communs ; et nous n'avons nullement l'intention, non plus, d'imposer des normes européennes communes et contraignantes. Notre objectif est plutôt de mettre en place un instrument qui fasse office de « cadre de référence » - c'est-à-dire :

- un instrument purement descriptif et en aucun cas prescriptif ;
- un cadre de référence qui reflète un consensus européen au sujet de principes directeurs fondamentaux en matière de plurilinguisme en général et, plus particulièrement, de langues de scolarisation ;
- un outil de réflexion à l'intention des usagers, afin de les aider à prendre les bonnes décisions au sujet des stratégies politiques, des programmes d'enseignement, des matériels pédagogiques, des méthodes, de l'évaluation, etc. ;
- un langage commun, fait d'une terminologie partagée pour permettre la communication des décisions politiques, et, par conséquent, la promotion de la cohérence et de la transparence au sein des systèmes éducatifs nationaux, et, enfin, en vue de faciliter la coopération internationale.

J'espère que cette approche non normative est suffisamment claire. Le Conseil de l'Europe respecte la diversité des systèmes éducatifs et des cultures respectifs des Etats membres, et n'a aucune intention d'imposer des contraintes aux systèmes nationaux ou locaux ; l'approche du Conseil de l'Europe est de rapprocher le plus possible les niveaux de décision des lieux d'apprentissage.

Tout en nous concentrant sur les langues de scolarisation, nous continuerons, dans le cadre de ce projet, à promouvoir le plurilinguisme. Par « éducation plurilingue » - c'est-à-dire couvrant toute la gamme des langues utilisées par les élèves -, il faut entendre une approche cohérente globale du programme d'enseignement et d'apprentissage des langues. Nous devons étudier de quelle manière il convient de réduire l'isolement et le compartimentage traditionnels des différents types de langues – qu'il s'agisse, parfois, d'une séparation des différentes langues vivantes elles-mêmes ou, plus fréquemment, d'un fossé entre langues étrangères d'une part, et langues de scolarisation, d'autre part. Dans le cadre de ce projet, nous pourrions aussi, par conséquent, rechercher les convergences pertinentes des différentes langues, et procéder à une analyse critique des grands thèmes et des modèles d'éducation aux langues existants, dans un vaste processus inter-langues, mené à l'échelle européenne.

#### 4. Quel a été le mode de lancement du projet ?

Nous avons, l'an dernier, mis en place un groupe d'experts restreint afin d'entamer notre réflexion. Ce groupe nous a aidés à élaborer un avant-projet, qui a été ensuite approuvé par le Comité directeur de l'Education (CDED) – à l'origine, en tant que projet à moyen terme pour la période 2006-2009. Nous avons tout d'abord étudié un certain nombre d'éléments susceptibles de figurer dans tout futur instrument de référence. Nous avons ensuite adressé un questionnaire aux Etats membres au sujet de la nature des programmes scolaires en ce qui concernait précisément la langue d'éducation en tant que matière scolaire. Les résultats de ce processus sont résumés dans un document figurant dans le dossier qui vous a été remis, et seront également présentés lors de cette conférence.

Puis nous avons organisé, à Strasbourg, un séminaire restreint auquel participaient les membres du groupe d'experts et quelques responsables politiques représentant un nombre limité d'Etats membres (il s'agissait principalement de spécialistes des langues de l'éducation, originaires de pays participant à notre activité visant à établir le « profil d'une politique linguistique éducative d'un pays, d'une région, voire d'une ville »). Ce séminaire devait permettre de mieux comprendre un certain nombre de questions et de besoins liés aux ministères de l'Education. Il y a eu ensuite une conférence universitaire à Cracovie où des chercheurs étaient invités à présenter divers projets relatifs aux langues de l'éducation. Les actes de cette conférence seront publiés très prochainement mais on peut d'ores et déjà en consulter des extraits sur le site Internet de la Division des Politiques linguistiques.

Tous ces éléments successifs ont alimenté notre réflexion en vue de la préparation de la présente conférence, avec le groupe d'experts. Dans cet intervalle, nous avons également demandé à un certain nombre de spécialistes de rédiger des études susceptibles d'alimenter les débats de la présente conférence. Ainsi, 14 études préliminaires ont été effectuées spécialement dans la perspective de cette conférence. Ces études ont été voulues brèves et axées sur des thèmes spécifiques qu'il nous paraissait nécessaire d'aborder. Certains de leurs auteurs présenteront leurs travaux aujourd'hui et demain. A cette occasion, je voudrais remercier les 14 auteurs de leur travail considérable et j'espère que, sur la base des discussions que nous aurons eues lors de cette conférence, certains d'entre eux pourront ensuite développer et approfondir leurs travaux avant de les publier.

Je voudrais également saisir l'occasion qui m'est donnée aujourd'hui de rendre hommage au travail hautement professionnel de nos services de traduction face à la nouvelle terminologie proposée et à la charge de travail importante que représentait la traduction d'un aussi grand nombre d'études dans un laps de temps aussi bref.

#### Conclusion

Au cours de l'année écoulée, nous nous sommes efforcés d'accomplir un travail assez important, afin d'explorer par avance ce nouveau domaine d'étude. Il vous incombe, à présent, de prendre le relais. Le Secrétariat de la Division des Politiques linguistiques et son groupe d'experts sont à votre écoute - à l'écoute des différents Etats membres, représentés ici même par un certain nombre de délégués et d'experts. Vous êtes désormais les acteurs de cette aventure, vous êtes le Conseil de l'Europe. Nous sommes là afin de soutenir vos efforts et d'en assurer le suivi.

J'attends la suite de ce processus avec un très grand intérêt. Quelle que soit la nature de l'instrument – ou des instruments – que nous mettrons en place dans le domaine des langues de l'éducation, le processus d'interaction et de coopération internationale lancé aujourd'hui



sera, de toute manière, très important. L'un de nos objectifs est de vous aider à créer et à maintenir un dialogue et des réseaux au niveau européen. Je souhaite que ce processus d'interaction et de mise en réseau soit très fructueux pour vous tous, au cours des trois prochains jours. Je vous remercie.

### ***Un cadre pour les langues de scolarisation ? : J.C. Beacco, Conseiller auprès de la Division des Politiques linguistiques***

Le cadre politique général dans lequel s'insère cette conférence a été décrit par Mme Battaini ainsi que sa place dans les activités de la Division des politiques linguistiques. Il me revient de développer de manière programmatique, quelques aspects plus techniques de ces questions de politique linguistique éducative qui vont alimenter nos travaux.

Je soulignerai à nouveau, que dans l'esprit du CECR, l'objectif de ce projet n'est pas de constituer un curriculum européen commun pour les langues de scolarisation mais de constituer un inventaire problématisé des finalités, des objectifs, des instruments et des ressources nécessaires pour atteindre ces objectifs, à partir duquel chaque état ou région pourra décrire et localiser les options retenues dans son propre espace éducatif.

#### 1. Approche holistique

Ces questions seront donc abordées dans la cadre de l'approche holistique des enseignements-apprentissages des langues qu'implique la notion de « compétence plurilingue et pluriculturelle » et celles, dérivées, de répertoire linguistique (ou répertoire de langues) ou celle de compétences transversales (aux usages et aux apprentissage des langues) ; cette approche est clairement décrite dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* où figure en bonne place les langues premières dans leurs relations avec les langues de l'école.

On y définit ainsi cette problématique :

« *Première langue* (ou *langue première*) est le terme, d'origine scientifique, qui renvoie à ce que l'on entend généralement par le terme ordinaire de *langue maternelle*. Il désigne précisément la ou les variété(s) linguistique(s) acquise(s) dans la première enfance, jusqu'à deux ou trois ans environ. Cette variété a un statut spécial pour l'enfant, car elle assure sa découverte du monde, dans le cadre de sa première socialisation : les interactions langagières avec d'autres locuteurs sont nécessaires à son développement normal. Elle est celle dans laquelle la faculté humaine de langage s'investit pour la première fois dans une langue naturelle. Elle peut aussi être celle à travers laquelle l'enfant commence à découvrir et à s'appropriier les « règles » de la langue (ou des langues) de son environnement proche, en même temps que celles des règles du comportement linguistique (par exemple : qui, comment et quand saluer ?).

Les questions de politique linguistique que pose la première langue sont les suivantes :

- quand la langue de scolarisation est la même que langue première, il s'agit de décider si et comment prendre en compte dans les programmes scolaires et les démarches d'enseignement les compétences langagières des enfants, antérieures à la scolarisation, qui sont socialement différenciées. La question est d'ordre social, puisqu'il s'agit pour l'École d'assurer l'égalité des chances malgré les différences déjà présentes au début de la scolarisation
- quand la langue de scolarisation n'est pas la langue première des élèves, il s'agit de décider quelle place à donner à celle-ci. La question est alors aussi d'ordre politique, puisque ce qui est en jeu relève de la conception de la cohésion nationale et de la création des

appartenances de groupe. C'est aussi dans ce cadre qu'il convient de penser la question des langues des signes, puisqu'elles doivent être enseignées ».

La question des langues premières et de leurs relation avec la/les langue/s de scolarisation est appréhendée ici dans un cadre général l'éducation plurilingue et pluriculturelle, telle qu'elle est définie dans le CECR puis dans le *Guide*...

« Le plurilinguisme est à entendre comme :

- la capacité intrinsèque de tout locuteur à employer et à apprendre, seul ou par un enseignement, plus d'une langue. Cette compétence à utiliser plusieurs langues, à des degrés de compétence différents et pour des buts distincts, est définie dans le *Cadre européen commun de référence* (p. 129), en tant que compétence « à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures ». Cette compétence se matérialise dans un répertoire de langues que le locuteur peut utiliser. La finalité des enseignements est de développer cette compétence (d'où l'expression : *le plurilinguisme comme compétence*)
- une valeur éducative fondant la tolérance linguistique, c'est-à-dire l'acceptation positive de cette diversité : la prise de conscience par un locuteur du caractère plurilingue de ses compétences peut l'amener à accorder une valeur égale à chacune des variétés utilisées par lui-même et par les autres locuteurs, même si celles-ci n'ont pas les mêmes fonctions (communication privée, professionnelle, officielle, langue d'appartenance...). Mais cette prise de conscience doit être accompagnée et structurée par la langue de scolarisation, car elle n'est aucunement automatique (d'où l'expression : *le plurilinguisme comme valeur*).

Le plurilinguisme [...] constitue une conception du sujet parlant comme étant fondamentalement pluriel et il constitue une valeur, en tant qu'il est le fondement de la tolérance linguistique, élément capital de l'éducation interculturelle ».

On pose que la compétence linguistique des sujets parlants, qui s'investit dans plusieurs variétés linguistiques très proches (variété sociales d'une même langue nationale) ou lointaines (langues étrangères semblant distantes) est constituée de compétences transversales, qui peuvent être mises en œuvre par ce que le CECRL désigne sous le terme de *stratégies*. Cette transversalité fonde la possibilité d'une démarche didactique partagée entre les langues de scolarisation et les LVE. Cette convergence est réclamée depuis longtemps, comme par exemple par E Roulet dans son ouvrage de 1980 : *Langue maternelle et langue secondes. Vers une pédagogie intégrée* (LAL, Crédif/Didier, Paris)

## 2. Première terminologie

Cette terminologie, adoptée dans le sillage du CECRL, doit être complétée par une terminologie minimale destinée à nommer les objets mêmes sur lesquels porte cette problématique éducative. Comme vous l'avez déjà noté, la DPL et le groupe ad hoc d'experts, après maintes discussions, que vous n'aurez aucun mal à reconstituer et dont je vous fais grâce, on opté pour les termes suivants :

**Langue/s de l'école ou langue/s de scolarisation** (en anglais : **language/s of school education** ou **language/s of education**, abréviation : LE) qui désigne génériquement la/les langue/s « officielle/s » de l'institution éducative, c'est-à-dire celle/s utilisée/s par les enseignants dans leur cours et par l'administration

**Langue comme matière** (en anglais : **language as subject**, abréviation : LS) pour désigner les enseignements spécifiquement consacrés à la/aux langue/s de l'école dans le cadre

d'enseignement identifiés comme tels (par des programmes, des volumes horaires, des activités didactiques, des formes d'évaluation..) et pris en charge par des professeurs spécialisés (*dits professeur de lettre* ou de Polonais en Pologne...)

**Langue/s d'enseignement** (en anglais : **language/s across curriculum**, abréviation : LAC) pour désigner les emplois et les enseignements des langues de l'école quand elles sont employées dans les autres disciplines/matières pour transmettre des connaissances ou des compétences scientifiques, relevant des sciences sociales, de la philosophie, des activités sportives, artistiques...

Toute terminologie est représentation et est donc critiquable : ces termes de base nous semblent assez neutres pour permettre un premier dialogue clair entre nous.

### 3. Objectifs de la Conférence

Notre objectif est donc de créer les moyens de construire un échange de points de vues et d'expérience dans un langage commun structuré dans un cadre conceptuel partagé en partant de données :

*Que faites vous dans votre contexte ?*

Les réponses à cette question permettront de mieux définir la contribution de la Division des politiques linguistiques :

*Que peut faire le Conseil de l'Europe au niveau européen, et donc de manière transversale, pour introduire davantage de transparence entre les politiques éducatives des Etats /régions, davantage de la conscience des choix effectués (qui, dans un espace donné, peuvent sembler comme aller de soi, du fait des traditions éducatives), davantage de cohérence dans les actions menées par les uns et les autres en vue du projet européen ?*

Car nous attendent de multiples problématiques :

- nature des finalités assignées à la/aux langue de l'école : compétences vs connaissances, capacités fonctionnelles /pratiques/sociales/professionnelles de la communication en langue/s de l'école et en langues du répertoire individuel vs éducation de la personne /*Bildung*/éducation esthétique/créativité langagière/capacité réflexive sur la langue et les discours
- nature des objectifs : compétences vs connaissances vs attitudes, quelles compétences et niveau de compétence minimum attendus à la fin de la scolarité obligatoire
- nature des méthodologies d'enseignement : quels documents sont pertinents pour connaître les programmes relatifs à la/aux langue/s de l'école ? Quelles enquêtes sont disponibles sur les pratiques enseignantes ? Les examens dans ces langues sont-ils révélateurs d'efficacité ? Comment sont élaborés ou contrôlés ces programmes ? Sous forme de descripteurs, de liste de connaissances, d'orientations générales à interpréter et à décliner localement ?...
- quelles relations entre les finalités/objectifs et l'âge (c'est-à-dire le développement cognitif et socio-affectif des élèves) ? Quelles dynamiques du curriculum
- comment définir les objectifs de l'enseignement de la/des littérature/s (canon d'œuvres littéraires ?)
- quelles formes et quels rôles pour des activités didactiques métalinguistiques (dont prise de conscience de la variabilité sociolinguistique ...°

- quelles relations aux enseignements des langues étrangères (démarches méthodologiques communes, présence des langues étrangères dans le cursus des langues comme matière)
- comment s'aborde l'apprentissage de la littéracie et celle l'entrée dans l'écrit
- quelle place est faite aux langues dans les formations des enseignants chargés des disciplines autres ?
- quelles formes d'éducation à la citoyenneté, à l'implication sociale active, aux valeurs européennes ?

Les objectifs premiers de cette rencontre sont :

- de permettre aux états membres d'engager le dialogue sur les langues de scolarisation
- d'évaluer si et comment l'expérience acquise en ce qui concerne les langues étrangères (CECR et autre) est transférable en partie aux LE (type d'instrument de référence partagé, méthodologie pour l'établir, éléments du CECR utilisables tels quels (par ex descripteurs des compétences communicationnelles de niveau B et C) ou avec des adaptations
- de mieux cerner le rôle des langues étrangères dans l'enseignement des LE, à la fois du point de vue de la sensibilisation au langage et aux langues et de celui de l'éducation interculturelle et citoyenne, de manière à jeter les bases d'une didactique du plurilinguisme qui ne se limite pas aux langues étrangères

Tous ces points et bien d'autres, qui vont sont tous familiers engendreront, comme c'est souhaité, des débats scientifiques et techniques indispensables. Il sera néanmoins tout aussi indispensable que ces réflexions scientifiques ne fassent pas perdre de vue les finalités fondamentales du présent projet, qui sont d'accompagner les états membres dans la recherche de formations encore plus adéquates au sein des systèmes éducatifs d'où sortent des adultes-citoyens responsables. Je vous souhaite de fructueux échanges.

## **Session I – Identification des questions à traiter**

### ***Introduction***

*Les différents exposés sur les buts et objectifs, sur le contenu et le processus d'évaluation ont permis d'ouvrir les débats sur quelques-uns des thèmes clés. L'un des éléments essentiels qui est apparu au cours de ce débat est la très grande complexité et la diversité, également très importante, du concept de « langues de l'éducation », puisque celui-ci recouvre non seulement les notions de « langue d'enseignement » ou de « langue en tant que matière scolaire », mais aussi la langue d'enseignement (des autres matières). La langue dans son statut de « matière scolaire » a des objectifs très larges, qui vont de la connaissance de la grammaire et de divers types de textes à l'idée de l'épanouissement individuel de chaque élève, également par l'étude de la littérature concernée. L'enseignement d'une langue doit également prendre en compte les besoins des individus, de la société dans son ensemble et même de la communauté européenne tout entière. Quant au contenu de l'enseignement d'une langue en tant que matière, il est tout aussi vaste puisqu'il doit relever, également, des défis supplémentaires que pose sa structuration pour permettre aux élèves de progresser. On peut concevoir ce contenu comme un « savoir », ou encore, de manière plus dynamique, comme un ensemble de « compétences » ; dès lors, il y a là des conflits potentiels. Enfin, conflits et tensions peuvent également caractériser les diverses approches du processus d'évaluation, en fonction des différents objectifs qu'il doit en principe atteindre. On peut résumer cette situation en parlant d'opposition entre, d'une part, la langue en tant qu'instrument **pour***

*l'apprentissage (processus qui privilégie l'évaluation formative), et, d'autre part, l'évaluation de l'apprentissage (qui privilégie davantage l'évaluation sommative). L'un des rôles potentiels d'un Cadre de référence pour les langues de l'éducation serait d'explicitier les diverses approches des objectifs, du contenu et du processus d'évaluation, ainsi que les conflits pouvant surgir lors de l'élaboration des politiques et le traitement concret de ces conflits.*

*Les études réalisées au sujet des politiques nationale/fédérale menées, en matière de langues de l'éducation, respectivement en Norvège et en Suisse, nous renseignent sur le mode de traitement de ces questions complexes dans des contextes précis, et notamment dans des pays où sont parlées des langues très diverses. En ce qui concerne la Suisse, la définition d'objectifs et de normes communs dans le cadre du Projet Harmos – mis en place dans vingt-six cantons – a certaines similitudes avec l'élaboration d'un cadre européen commun de référence. Quant à la Norvège, la toute dernière réforme de l'éducation – appliquée cette année – a mis en place de nouveaux programmes pour toutes les matières, et défini notamment des objectifs de compétences en langues, aussi bien en termes de langue parlée que d'écriture, de lecture et de maîtrise des instruments numériques. Ce type de politique considère que l'éducation aux langues ne concerne pas seulement des matières spécifiques, explicitement définies et réservées à cet usage, mais aussi chaque discipline scolaire. Encore une fois, ce type d'approche a des points communs avec notre projet de « langues de l'éducation », que nous présentons aujourd'hui, et qui conçoit la langue comme un élément recouvrant tout l'éventail du programme scolaire. Les deux études de cas en question ont également permis de rappeler que les contextes diffèrent selon les pays, et qu'un cadre de référence se doit d'être sensible à ces spécificités.*

*La synthèse des résultats du questionnaire a conduit à la première session des groupes de travail, lors de laquelle les participants ont été invités à identifier les problèmes majeurs et communs liés à la question des langues de scolarisation, ainsi que ceux liés plus spécifiquement à des contextes précis. En dépit d'une thématique commune à l'ensemble des groupes, chaque groupe avait une orientation et une structure quelque peu différentes.*

***Buts et objectifs de l'enseignement/ l'apprentissage de la (ou des) langue(s) d'éducation :  
Laila Aase, Nordisk institutt, Universitetet i Bergen, Norvège***

L'étude des langues à l'école a des objectifs qui se situent à trois niveaux différents – et majeurs : des objectifs concernant chaque élève en particulier, des objectifs liés aux besoins dans la société, et, enfin, des objectifs reflétant les besoins de la communauté européenne. Ces trois niveaux sont liés : ainsi, les objectifs concernant individuellement chaque élève sont indissociables de ceux concernant la société dans son ensemble. Cependant, il faut toujours garder tous les aspects à l'esprit pour souligner le rôle spécifique de l'éducation dans l'apprentissage des langues. On peut avoir une vision pragmatique et utilitaire des objectifs de l'éducation aux langues, tout en concevant également ce processus comme le fondement plus large d'une vie significative et harmonieuse avec les autres.

Il faut donc resituer dans un contexte assez large les buts et objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. Cela consiste fondamentalement à considérer que la langue occupe une place importante dans tous les secteurs de la vie quotidienne de chacun, et que l'école a un rôle important à jouer en matière de développement des compétences en langues, au sens large du terme. Le lien étroit entre le langage et la pensée, ainsi qu'entre la langue et l'apprentissage, indique que l'acquisition de la compétence en langues est bien davantage que le fait d'apprendre à communiquer avec les autres – même si ce dernier aspect en est un

élément capital. En fait, l'acquisition de la compétence en langues est une condition préalable indispensable à l'apprentissage de toutes les disciplines scolaires, ainsi qu'à la pensée, à la compréhension et à l'interprétation de différentes formes de texte, et à la participation à une grande variété de contextes sociaux. Par conséquent, on peut dire que l'acquisition de compétences en langues est étroitement liée à la fois à un savoir culturel et à l'épanouissement personnel.

Parmi les objectifs de la « langue d'éducation » figure l'acquisition de connaissances, de compétences, de capacités d'apprentissage, mais aussi de « savoir-être ». Dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, l'expression « savoir-être » est liée à des objectifs non utilitaires, concernant spécifiquement l'épanouissement personnel et l'acquisition de valeurs culturelles. Il faut toutefois examiner l'ensemble de ces éléments afin de préciser les différentes conceptions que nous en avons et de quelle manière ces différents objectifs sont atteignables. Les buts de l'éducation aux langues sont étroitement liés aux valeurs et traditions d'une communauté donnée, aussi bien au niveau local que national et européen. Dans le cadre de nos sociétés plurielles, il n'y a pas forcément de consensus général sur l'ensemble des valeurs en question. En revanche, dans la communauté éducative, nous sommes en principe d'accord sur un certain nombre de valeurs fondamentales. Le respect de la tradition du savoir et de la pensée scientifique, ainsi que la capacité d'analyse, l'esprit de tolérance et de générosité vis-à-vis des autres, ou encore la pensée critique et la faculté d'analyser son propre mode de pensée, la souplesse d'esprit, le courage d'exprimer ses opinions personnelles sont autant de valeurs fondamentales que l'on peut difficilement réduire à des « compétences », et qui sont difficiles d'accès. Mais nous devons inclure toutes ces valeurs dans l'éducation aux langues – c'est-à-dire les intégrer aux buts et objectifs généraux de cette éducation. Nous devons également étudier les moyens de parvenir à une conception commune desdits objectifs. Au cours de ce processus, nous devons définir la nature des « compétences en langues » et les moyens de leur développement.

***Questions de contenu du « Cadre européen commun de référence pour les langues de scolarisation » : Florentina Samihaian, Conseil national des Programmes scolaires, Bucarest, Roumanie***

Lorsque l'on aborde la question d'un éventuel programme des langues de l'éducation, il convient d'y intégrer ses trois composantes : la « langue en tant que matière scolaire », les « langues vivantes » et la « langue d'enseignement des autres matières » - et ce, à la fois en termes de liens horizontaux entre ces différents éléments et en termes de « progression verticale » (par exemple, le parcours allant de l'enseignement primaire au second cycle du secondaire). L'importance des compétences et comportements de communication fait le lien entre les trois composantes en question, et c'est là, également, une base utile pour l'identification d'une autre convergence, celle entre les objectifs, les contenus et les méthodes.

Dans ce contexte, l'une des convergences possibles est celle entre la langue et la littérature ; une approche communicative intégrant ces deux éléments peut être une option curriculaire à la fois pour la « langue en tant que matière scolaire » et pour l'étude des « langues vivantes » ; cette association de la langue et de la littérature peut également permettre le développement du plurilinguisme. Une telle approche intégrée peut se fonder notamment sur un processus d'identification des recouvrements entre les trois composantes des langues de l'éducation susmentionnées et de la spécificité du contenu de chaque composante. Toujours dans ce même contexte, on doit examiner les différentes possibilités d'organisation du contenu dans le cadre d'un programme de langue de l'éducation, ainsi que les tensions éventuelles entre la langue et la littérature dans le cadre de l'étude de la langue en tant que matière scolaire et de

l'étude des langues vivantes, et, enfin, les différentes définitions possibles des compétences en langues ou culturelles.

Il importe de progresser en termes d'objectifs et de contenu du programme de langues de scolarisation si l'on veut garantir une certaine cohérence ainsi qu'un apprentissage et un épanouissement satisfaisants des élèves. Chaque capacité – compréhension de l'oral et de l'écrit, production orale et écrite – doit être conçue dans la perspective de la distribution des différents éléments pertinents (au niveau du contenu) entre les niveaux d'enseignement primaire et secondaire (premier et second degré). Ainsi, les axes de la communication orale peuvent être les suivants : de l'expression verbale à des moyens de communication autres que verbaux ; de l'expression unilatérale à l'interaction ; de la forme narrative et informative à une présentation plus axée sur l'analyse et l'argumentation, etc. Certes, les trois niveaux de scolarisation linguistique à étudier peuvent prendre des formes très différentes d'un pays à l'autre. Mais, de toute manière, l'organisation « verticale » sera plus adaptée aux cursus éducatifs généraux (par exemple, ceux fondés sur les capacités intellectuelles et psychologiques des élèves à tel ou tel stade du cursus).

L'un des problèmes les plus fréquents que connaissent les systèmes éducatifs aujourd'hui, est la nécessité – pour tout programme scolaire axé sur les compétences – de modifier fondamentalement la méthodologie et la conception de l'enseignement et de l'apprentissage en fonction d'objectifs bien définis. Toute approche du contenu des langues de l'éducation doit être fondée sur une philosophie commune de l'apprentissage. Or, cela implique une certaine continuité et une certaine cohérence en matière de méthodologie, et ce, pour les trois composantes de langues de l'éducation – mais aussi en ce qui concerne les autres matières scolaires. En matière d'élaboration d'un cadre de référence pour l'éducation aux langues, on peut également juger nécessaire de prendre en compte les recommandations méthodologiques visant à intégrer la philosophie dite de la « *Bildung* »<sup>2</sup> à la formation et à la pratique des enseignants.

Pour concevoir un projet cohérent d'éducation aux langues, il importe de prendre en considération les objectifs généraux de l'Education tels qu'ils sont définis dans les textes européens relatifs à la politique éducative ; il s'agit en effet, dans ce contexte, de choisir des contenus et méthodologies qui soient pertinents non seulement pour l'étude de la langue en tant que matière scolaire ou l'étude des langues vivantes, mais aussi pour l'enseignement des autres matières.

### ***Evaluation et contrôle : Michael Fleming, Université de Durham, Royaume-Uni***

Les processus d'évaluation entraînent souvent des conflits et des divergences étant donné la diversité et la complexité des fonctions qui sont assignées à ces processus. Il y a, dans ce domaine, deux grandes tendances. La première consiste à privilégier le contrôle des connaissances – la priorité, en l'occurrence, étant la vérification fiable et objective du savoir. Dans le cadre de cette approche, il s'agit de procéder à des évaluations sommatives – principalement par le biais d'examens, de tests et de notations formels visant à vérifier la qualité et l'efficacité du processus éducatif. Quant à la seconde approche, elle introduit une ~~optique différente~~ : il s'agit de passer d'une simple évaluation **de** l'apprentissage (des acquis)

<sup>2</sup> « *Bildung* » (en allemand) signifie développer et faire ressortir tout le potentiel d'un être humain, par la stimulation et l'éducation de l'inné. C'est un concept dynamique qui englobe à la fois le processus (devenir éduqué(e)/devenir soi-même) et le stade atteint (être épanoui ou éduqué et continuer à s'épanouir de plus en plus). Au cours de ce processus les habilités mentales, culturelles et pratiques de même que les compétences personnelles et sociales se développent et s'élargissent continuellement de façon holistique.

à une évaluation **pour** l'apprentissage. Ce processus est davantage formatif, et le retour d'informations est donné aux apprenants surtout afin de leur permettre d'améliorer leurs performances. Ces deux optiques peuvent se combiner dans le contexte de l'étude de la langue en tant que matière scolaire, car, en l'occurrence, les objectifs et l'éventail des résultats à obtenir sont particulièrement complexes. Il est très important d'analyser et d'explicitier les valeurs qui sous-tendent et alimentent tel ou tel système de contrôle ; sinon, les élèves peuvent subir des effets pervers non recherchés.

Lorsqu'elle se réfère aux processus d'évaluation, la notion de « fiabilité » signifie que l'on utilise des systèmes de contrôle externes et, en quelque sorte, « normatifs », afin de vérifier l'efficacité du système éducatif en question. Mais cette notion de fiabilité peut également avoir un sens plus large et se référer à un ensemble d'obligations applicables par tous. Les enseignants ont une responsabilité vis-à-vis des élèves, certes, mais aussi vis-à-vis des besoins de la société dans son ensemble. Quant aux responsables des politiques éducatives, ils ont, naturellement, des devoirs envers le public, et notamment le devoir de garantir l'efficacité du système éducatif ; mais ils ont aussi des responsabilités vis-à-vis de chaque élève en particulier, et doivent prendre en compte les conséquences que pourraient avoir éventuellement leurs politiques au niveau de chaque élève.

Le système d'évaluation idéal devrait refléter toute la complexité du processus d'étude de la langue en tant que matière scolaire et motiver les élèves par des interactions utiles, mais aussi fournir les informations nécessaires aux autres acteurs (c'est-à-dire les responsables des politiques et les employeurs). Toute approche intégrée de l'évaluation permettrait un équilibre des différents objectifs et conceptions, de sorte que l'accent mis sur telle ou telle priorité ne puisse pas porter atteinte à l'équilibre général du système. Il faut également prendre en considération les effets éventuels, sur le processus d'évaluation, d'une approche intégrée des langues de l'éducation. Pour prendre un exemple concret, tel élève peut ne pas bien réussir dans l'étude de la langue comme matière et, en même temps, parler couramment d'autres langues. Un processus d'évaluation établissant des profils individuels assez larges – c'est-à-dire prenant en considération les différentes compétences en langues dans leur ensemble (sans pour autant oublier l'évaluation spécifique et diagnostique des compétences en telle ou telle langue en tant que matière) – peut être plus motivant du point de vue des élèves.

Par conséquent, l'une des fonctions d'un Cadre de référence pour les langues de l'éducation est d'explicitier les différentes missions de l'évaluation et d'indiquer les moyens d'intégrer ces missions dans les pratiques scolaires, afin d'améliorer le niveau de compétences en langues.

### ***Suisse – Etude de cas : Olivier Maradan, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, Berne, Suisse***

En matière de politique d'enseignement des langues, la Suisse se présente souvent comme un laboratoire européen à échelle réduite. Elle recouvre quatre langues nationales, vingt-six cantons responsables de la scolarité obligatoire, une moyenne de 24 % d'élèves allophones, un débat contrarié sur l'anticipation de l'enseignement des L2/L3, des réformes importantes et d'ampleur nationale sur le plan de la formation des enseignants et, prioritairement, sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire.

A la suite d'une récente révision, quasi plébiscitée par le peuple et les cantons suisses, des articles constitutionnels traitant de la formation, le projet HarmoS de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) joue désormais un rôle central. Un projet d'accord juridique entre les cantons porte sur diverses caractéristiques majeures et



structurelles ainsi que sur quelques instruments qualitatifs, dans le but de lever tout obstacle scolaire à la mobilité, d'harmoniser les plans d'études et de renforcer la qualité générale de l'enseignement et le pilotage coordonné du système éducatif. Dans le cadre d'HarmoS, des consortiums scientifiques développent actuellement un cadre de référence dans quatre disciplines scolaires, dont la langue de scolarisation. Ayant pris en 2002 la décision de fixer des standards de formation communs, les vingt-six ministres cantonaux de l'éducation ont accepté par la suite l'idée de procéder au travers de l'élaboration préalable d'un modèle de compétences, construit sur quatre ou cinq niveaux de progression, qui seront validés de manière empirique (tout au moins partiellement) et à l'intérieur desquels pourront à terme être déterminés des standards minimaux de compétences valables sur l'ensemble du territoire national, illustrés et opérationnalisés par des tests de référence. Les travaux scientifiques ont débuté en 2005 et les standards devraient pouvoir être adoptés, dans leur première mouture, fin 2008.

C'est donc dire que l'hypothèse d'un cadre européen de référence pour les langues de scolarisation rejoint totalement les préoccupations helvétiques. L'exposé montrera très brièvement, au titre d'étude de cas, comment d'une part se construisent la stratégie et le processus sur le plan de l'enseignement des langues et comment d'autre part les consortiums procèdent, en s'inspirant de l'Expertise Klieme (2004) publiée en Allemagne, pour édifier leurs modèle et niveaux progressifs de compétence. L'exposé se conclura sur quelques questions cruciales et suggestions opérationnelles.

Car en effet, une telle conception devrait avoir des effets à la fois sur les curriculums et sur l'évaluation. Les différences culturelles et les choix historiques que l'on observe dans chaque région linguistique montrent que la construction d'un consensus sur les fondements du curriculum est une tâche délicate et utile, qui nécessite beaucoup de temps, de dialogue et d'approfondissement didactique. Le registre des compétences, compris comme une méta-définition des objectifs d'apprentissage, apparaît actuellement comme la seule voie possible pour y parvenir. Trois difficultés émergent principalement, au-delà des différences culturelles régionales : la construction homogène d'une verticalité et de critères de progression homogènes sur l'ensemble de la période préscolaire et de scolarité obligatoire ; la difficile élaboration d'un consensus quant aux attentes de résultats entre les degrés obligatoires et post-obligatoires ; la crainte profonde dans le corps enseignant des dérives dues à l'évaluation et au monitoring (teaching by the test, ranking, etc.). L'exploitation et les produits dérivés du CECR pour les langues étrangères constituent toutefois l'exemple et la preuve que cette gageure peut être tenue.

#### ***Norvège – Etude de cas : Jorunn Berntzen, Ministère de l'Education et de la Recherche, Norvège***

La Norvège n'est pas la société homogène que l'on pourrait imaginer : en effet, 155 langues y sont utilisées, en tant que première langue, par les élèves qui sont dans la période de scolarité obligatoire. Il y a d'abord les différentes langues indigènes norvégiennes, les deux variantes écrites officielles du norvégien, diverses langues parlées par les Sames, la langue kven/finnoise, la langue romani bien sûr; mais il faut inclure également les langues maternelles les plus courantes des immigrés. L'étude de l'anglais est obligatoire dès la première année de scolarité, jusque et y compris la première année du second cycle de l'enseignement secondaire et des filières de formation à ce même niveau. Dans le cadre du premier cycle de l'enseignement secondaire, les élèves ont le choix entre une deuxième langue vivante et l'étude approfondie de l'anglais ou du norvégien. Les langues finnoise et same – cette dernière étant également la seconde langue officielle du pays, en liaison avec un programme scolaire spécifique – sont proposées en tant que langues secondes.

La réglementation du pays offre à tout citoyen norvégien un droit très affirmé à l'éducation aux langues – ce qui reflète bien la nature multilingue de la Norvège. La toute dernière réforme de l'éducation, mise en œuvre cette année, a pour principal objectif de doter les apprenants de compétences fondamentales leur permettant de participer activement à la société du savoir. Les nouveaux programmes scolaires nationaux, concernant l'ensemble des disciplines ont, en matière de compétences, des objectifs précis, indiquant clairement la nature des connaissances que doivent acquérir les élèves et les jeunes gens en apprentissage.

Les objectifs de compétence en langues – développement des compétences orales, de lecture, d'écriture et de maîtrise du numérique – ont été également intégrés à l'ensemble des programmes, en vue de développer et d'encourager notamment le plurilinguisme de chaque élève. En d'autres termes, il est reconnu que l'éducation aux langues ne se résume pas à l'étude de telle ou telle langue ou matière spécifiquement définies, et qu'elle se fait, en réalité, dans le cadre de chaque discipline enseignée à l'école. Il s'agit d'une approche communicative intégrée, englobant à la fois la langue et la littérature ; on retrouve la même approche dans d'autres programmes linguistiques – dans le cadre d'autres disciplines -, qu'il s'agisse des langues de scolarisation ou des langues vivantes. En outre, il est souligné, dans le cadre des objectifs généraux de l'enseignement des langues et des objectifs plus spécifiques de compétence de cet enseignement, que l'acquisition et l'apprentissage des langues ne peuvent être dissociés de l'analyse critique et linguistique, et doivent, par conséquent, englober tout à la fois l'acquisition de connaissances, de compétences, de capacités d'apprentissage et ce que l'on pourrait appeler « savoir vivre ».

Si l'on compare les programmes de l'étude de la langue anglaise, d'une part, et celle du norvégien, d'autre part, on peut voir les points de convergence – ainsi que les éléments de divergence – entre les programmes de langues vivantes et ceux concernant plus généralement les langues de l'éducation. Ce sont là des domaines que nous devons approfondir afin de parvenir à une vision plus globale de l'éducation et des politiques linguistiques.

***Résultats d'une étude préliminaire sur les programmes d'enseignement des langues nationales/officielles/de scolarisation dans le cadre de la scolarité obligatoire : Jean-Claude Beacco, Conseiller auprès de la Division des Politiques linguistiques***

Cette étude préliminaire a été effectuée en avril 2005, dans le but de disposer d'une vision globale des programmes d'enseignement au niveau national et régional – aussi bien des langues comme matières que des langues d'enseignement (des autres matières). L'objectif était de définir les points communs et les divergences des différentes approches, au service du projet préliminaire.

A la date du 27 juin 2005, quarante-quatre réponses ont été reçues (notamment huit réponses émanant de Länder allemands et cinq autres provenant du Royaume-Uni). Ces rapports, concernant les différents programmes, indiquent que 18 de ces programmes datent d'avant l'année 2000, tandis que 16 autres ont été conçus après cette date. Il en ressort une très forte volonté de changement, probablement en vue de relever les défis éducatifs majeurs (à savoir la littératie et les compétences en langues dans une perspective professionnelle). En ce qui concerne la question No 7 (« Envisage-t-on une modification des programmes ? »), vingt-sept répondants ont effectivement souligné la nécessité de procéder à des changements.

Il apparaît que la norme est une forme de certification extérieure (c'est-à-dire effectuée par quelqu'un d'autre que le professeur principal). Vingt-neuf répondants à cette enquête ont

précisé que leur pays procédait déjà à ce type de contrôle externe ; cependant, certaines réponses restaient assez ambiguës, dans ce domaine.

L'éventail des programmes est assez large ; dans de nombreux cas, il est prévu des dispositions particulières pour des groupes d'élèves spécifiques :

- dans vingt-quatre cas, il s'agit de la langue d'enseignement et non pas exclusivement en tant que matière scolaire ;
- dans trente-deux Etats membres, il existe des dispositions (ou programmes) particuliers à l'intention des minorités linguistiques ;
- dans vingt-huit cas, des dispositions (ou programmes) particuliers sont prévus à l'intention des migrants, et notamment des enfants des migrants récents ;
- enfin, trente-quatre répondants ont déclaré qu'il existait, dans leur pays, des dispositions particulières à l'intention des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ; dix-huit répondants ont précisé que des dispositions particulières étaient prévues pour les enfants issus de milieux défavorisés. Enfin, l'ensemble des quarante-quatre répondants a déclaré qu'il existait des dispositions spécifiques à l'intention des élèves ayant des besoins particuliers.

La question n° 8 – « A votre avis, quelle est la question la plus fréquemment soulevée, ou le problème le plus urgent, en ce qui concerne l'enseignement des langues nationales ou de scolarisation ? » - était délibérément ouverte, et les réponses ont constitué une base utile pour les groupes de travail.

Il est intéressant de noter que deux réponses aux questionnaires concernaient exclusivement l'étude des langues vivantes. Cela montre bien que l'on peut avoir des difficultés à envisager de manière globale l'enseignement des langues dans la mesure où, le plus souvent, la notion de *langue* est synonyme de *langue vivante* (ou *langue étrangère*).

### **Groupes de travail - Première séance**

Dans le cadre de la première session des groupes de travail, les participants étaient invités à identifier les problèmes majeurs communs en matière de langues de scolarisation, mais aussi les problèmes liés à des contextes particuliers. On avait fourni aux groupes une liste comportant huit domaines, définis lors de l'étude préliminaire, et les différents groupes de travail étaient ainsi invités à prendre en considération les aspects suivants : les problèmes généraux communs sont-ils pertinents dans le contexte spécifique qui est celui de votre pays ? Quels sont les avis les plus répandus, dans votre pays, sur ces problèmes ? Y a-t-il d'autres questions majeures en matière de langues de scolarisation ?

Tous les membres du groupe partageaient un certain nombre de préoccupations ; mais l'éclairage était quelque peu différent, chez les divers participants, en termes de priorités et d'organisation. L'importance de l'écrit, de la communication à l'oral et de la lecture était soulignée de manière générale. En ce qui concerne l'écriture, certains problèmes clés se sont fait jour à propos d'une sensibilisation aux différents genres littéraires, ou encore au sujet du choix entre, d'une part, une systématisation et une structuration de l'enseignement et, d'autre part, une forme d'enseignement plus ouverte et adaptée aux divers contextes. Les participants se sont également demandé s'il fallait se concentrer sur tel niveau de scolarité plutôt que sur tel autre. Deux des défis généralement reconnus sont, d'une part, le développement de capacités effectives de communication orale chez les jeunes, et de l'autre, les moyens d'aider et d'améliorer les résultats des élèves faibles en lecture, et, plus généralement, de développer des habitudes positives de lecture. Les participants ont également jugé qu'il importait de

prendre en considération l'influence du sexe de l'élève sur ses performances scolaires. Par ailleurs, les membres du groupe ont également insisté sur la diversité des besoins en fonction de contextes particuliers, par exemple les zones rurales et les zones urbaines. Dans de nombreux contextes, il est clair que la grande diversité des langues des élèves est un problème important. Dans certains cas, il y a plusieurs langues nationales et, dans d'autres cas, on constate un nombre relativement important de jeunes gens issus de l'immigration – deuxième, troisième et quatrième générations, très souvent. Les membres du groupe ont également abordé la question de l'évaluation et du contrôle ; à cet égard, les systèmes d'évaluation sont souvent fondés sur une conception très particulière de la langue. De plus, on constate clairement qu'il y a un problème majeur d'identification et de vérification des divers types de compétences.

L'enseignement de la littérature a également été présenté comme un problème capital – notamment la forme que devraient prendre cet enseignement et son évaluation. La question d'une éventuelle norme agréée a également été abordée. L'un des défis majeurs de l'élaboration d'un cadre de référence est la prise en compte de la diversité des contextes. L'une de ces spécificités est celle de la diversité linguistique au sein d'une même classe – diversité due soit au phénomène de l'immigration, soit au fait qu'il y ait plusieurs langues nationales. Cela entraîne des problèmes particuliers lors de la conception des programmes et des instruments d'évaluation. Ces défis ne sont pas simplement éducatifs au sens étroit du terme : ils ont également des dimensions politique et sociale. Parmi les éléments également évoqués, mais ne figurant pas sur la liste des huit domaines proposée aux participants, on peut citer l'importance de la formation des enseignants et les besoins des élèves les plus avancés.

## **Session II – Traitement des problèmes**

### ***Introduction***

*Les exposés concernant respectivement l'utilisation des langues d'enseignement (des autres matières), les élèves issus de milieux sociaux défavorisés, ou encore la littérature, mais aussi ceux concernant spécifiquement les projets linguistiques allemands et suisses, ont permis d'élargir le débat et d'aborder la question du contenu potentiel d'un cadre de référence. L'idée de(s) langue(s) d'enseignement (des autres matières) renforce le principe d'un modèle global d'éducation aux langues, servant de base à l'élaboration des politiques et à la mise en œuvre des pratiques. Cette approche privilégie le lien entre, d'une part, l'étude d'une langue en tant que matière au programme et, d'autre part, la fonction de la langue dans le processus global d'étude de toutes les autres disciplines. La maîtrise de la langue d'enseignement (des autres matières) est une condition préalable fondamentale à l'accès aux programmes scolaires et, de ce fait, contribue de manière importante à l'insertion sociale. L'un des défis que doivent relever les établissements scolaires est d'organiser les programmes de manière à permettre à l'ensemble des élèves d'acquérir la langue nécessaire à un bon fonctionnement au sein de l'école et de la société. Le cas de la Flandre en est une bonne illustration car il a permis de poser la question suivante : faut-il maintenir, dans une classe donnée, les élèves ayant une moins bonne maîtrise de la langue utilisée ou faut-il au contraire leur apporter un soutien adapté, dans un autre cadre que celui de la classe en question ?*

*Au cours de cette conférence, on a pu entendre des exposés concernant spécifiquement les projets linguistiques de l'Allemagne et de la Suisse. En Allemagne, le projet dit « DESI » vise à fournir des informations sur le niveau des élèves de 9<sup>e</sup> année de scolarité en langues anglaise et allemande. Par des études empiriques, on s'est efforcé d'expliquer certaines différences de niveau entre les élèves. D'autre part, on a pu suivre un exposé très détaillé sur*

*le projet Harnos réalisé en Suisse, et notamment sur l'élaboration de modèles de compétences dans le cadre de ce projet, ou encore les méthodes d'évaluation de ces modèles. Par ailleurs, l'exposé sur la littérature attirait l'attention sur les nouvelles approches de l'enseignement de la littérature – concernant notamment le choix des textes à étudier, les approches pédagogiques et leurs objectifs. La notion allemande de « Bildung », précédemment évoquée lors de la présentation des objectifs de notre projet, revêt une importance toute particulière dans le domaine de l'enseignement de la littérature.*

*Lors de cette seconde session en groupes, les participants ont été invités à étudier le type de cadre de référence (ou tout autre instrument approprié) susceptible d'apporter des solutions efficaces aux problèmes majeurs qui se posent. Les participants étaient notamment invités à examiner les aspects suivants : la fonction du cadre de référence (autrement dit, quels objectifs et quel public un tel cadre peut-il avoir ?), le contenu (quelles sont les questions prioritaires ?) et la forme (quelles sont les options possibles de présentation du document ?). Les groupes de travail ont souligné la complexité éventuelle d'un cadre de référence commun, notamment en ce qui concerne le public potentiel et un contenu assez large (ce qui faisait d'ailleurs écho à certaines des préoccupations exprimées en début de conférence au sujet des problèmes majeurs). La question du choix de telle ou telle forme de cadre ou d'instrument était une tentative de relever les défis en question : on envisageait, par exemple, aussi bien un support électronique qu'un support-papier, ainsi que la possibilité d'une « publication de base » ayant divers « satellites » ou « modules » - traitant de questions spécifiques à l'intention de publics tout aussi spécifiques.*

***La/les langue(s) d'enseignement (des autres matières): Helmut J. Vollmer, Universität Osnabrück, Allemagne***

Cette notion de la/les langue(s) d'enseignement (des autres matières) consiste à relier divers aspects et formes des langues de l'éducation, telles qu'elles sont pratiquées à l'école, en insistant tout particulièrement sur la relation entre la langue en tant que matière scolaire et le rôle de la langue en tant qu'instrument d'apprentissage global – c'est-à-dire utilisé pour l'étude de toutes les matières -, mais aussi sur le lien pouvant exister entre les différentes disciplines ayant une dimension linguistique.

Cette notion la/les langue(s) d'enseignement (des autres matières) a une double signification : au sens le plus étroit, ce concept met en lumière l'importance du travail et de la formation en langues dans le cadre de toutes les disciplines non linguistiques ; et, dans un sens plus large, il s'agit d'envisager un modèle global d'éducation aux langues, qui serve de base à une politique linguistique d'ensemble dans les établissements scolaires. Cette deuxième approche, élargie, consiste notamment à établir un lien entre toutes les langues étudiées en tant que matières au programme (c'est-à-dire la langue maternelle, les langues vivantes, et langue une seconde, voire troisième) et la dimension linguistique de toutes les disciplines. Dans son sens restreint, la notion de la langue d'enseignement (des autres matières) consiste à élargir les connaissances et compétences acquises dans le cadre de la langue comme matière pour y rajouter des variantes linguistiques propres à des matières précises et des compétences discursives, ce qui conduira à une première forme, basique, de plurilinguisme (interne). Une autre forme de plurilinguisme (externe) se met en place avec l'acquisition de langues autres que la langue de scolarisation – donc, d'autres « répertoires » : cela se fait essentiellement dans le cadre de l'enseignement des langues vivantes ou de ce que l'on appelle l'« EMILE » - l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère. Ces deux types de plurilinguisme sont indispensables à tous les élèves européens s'ils veulent s'ouvrir aux

dimensions linguistique et culturelle et se donner les moyens de participer à la société et d'accéder à la citoyenneté démocratique.

La langue d'enseignement (des autres matières en tant que composante d'une politique linguistique globale des établissements scolaires peut être considérée comme une forme d'initiation à de nouveaux comportements et communautés de discours – grâce à la mise en place et à l'utilisation de nouvelles variantes linguistiques, et par le développement des compétences, de l'identité et de la personnalité de chaque individu/apprenant. L'instauration de la notion de la langue d'enseignement (des autres matières) entraîne une modification radicale des comportements et de la mentalité des enseignants concernés, c'est-à-dire aussi bien les enseignants déjà en poste que ceux encore en formation. Chaque enseignant doit faire face à la question de l'utilisation de la langue « académique », que ce soit à l'oral ou à l'écrit ; chaque enseignant doit également être formé à enseigner cette langue et cet usage dans le cadre de chaque discipline scolaire. Chaque futur enseignant (encore en formation) doit apprendre à définir des objectifs minimaux ou à manier les objectifs qui lui seront fixés dans le cadre de l'établissement scolaire, de son secteur ou du programme national ; les questions qu'il devra se poser seront les suivantes : quels objectifs adopter pour mener à bien le processus ? Quels objectifs pourra-t-il se permettre d'ignorer dans le cadre de l'enseignement de sa discipline ? Enfin, quels objectifs sont nécessaires à l'apprenant pour s'épanouir personnellement et participer plus tard à la société ?

Toutes ces décisions exigent un niveau élevé d'information et de compétence professionnelle, aussi bien sur un plan théorique qu'en termes de programme et de méthodes pédagogiques. Cependant, à l'heure actuelle, il n'y a pas – semble-t-il –, au niveau secondaire ou supérieur, de personnes chargées de mettre en place ce type de processus de qualification en matière de compétences en langues liées à chaque discipline en particulier, de conceptualisation globale de l'apprentissage des langues, ou encore en termes de coordination et de supervision de l'élaboration d'une politique linguistique scolaire d'ensemble. Ce sont donc quelques-unes des questions à étudier et à résoudre d'urgence, aux niveaux local, national et européen.

***Les élèves issus de milieux sociaux défavorisés, en Flandre : Piet van Avermaet, Centre de la Diversité et de l'Apprentissage, Université de Gand, Belgique***

En matière de résultats scolaires, les différences de niveau des élèves ne peuvent pas être simplement considérées comme étant le problème d'un enfant en particulier (nous pensons au cas de l'élève qui doit suivre un programme de rattrapage avant de pouvoir intégrer ou réintégrer la classe normale) ; ces écarts de niveau correspondent plutôt à des « codes » différents, et il s'agit plutôt de déterminisme social qu'ethnique. L'école doit organiser son enseignement de manière à en faire bénéficier l'ensemble des élèves. L'école doit répondre notamment à la question suivante : quels sont les objectifs essentiels à atteindre pour servir toute la population scolaire ? L'école doit résoudre le problème de cette diversité socioéconomique et socioculturelle des jeunes. Par conséquent, le défi consiste à organiser l'enseignement de manière intégrée, afin de permettre à tous les élèves, quels qu'ils soient, d'acquérir l'instrument linguistique scolaire qui les aidera à trouver leur place à la fois à l'école et au sein de la société en général.

Dans ce domaine, la Flandre a adopté une double approche. Tout d'abord, une politique qui vise à l'intégration ou à l'insertion de tous les jeunes et écarte la formule des classes réservées aux enfants d'immigrés. S'il y a, en matière de compétence en langues, un écart entre la population de souche – qui a pour langue natale la langue du pays – et les enfants d'immigrés de la deuxième ou de la troisième génération, ces derniers participent d'emblée à la filière

scolaire normale, dès la maternelle. Des crédits supplémentaires sont accordés aux écoles qui comptent un grand nombre d'enfants issus de milieux pauvres ou de familles ne parlant pas la langue dominante du pays.

L'autre aspect de l'approche flamande consiste dans des programmes scolaires séparés pour les enfants de migrants récents – que l'on appelle les « nouveaux arrivants ». Lorsqu'ils arrivent dans le pays d'accueil, ces personnes et leurs enfants n'ont aucune – ou pratiquement aucune – connaissance de la langue dominante. Par conséquent, les enfants ne sont pas à même de participer immédiatement au cursus normal. Dès lors, on a conçu à leur intention un programme « adapté » et assorti d'objectifs de développement spéciaux, le but étant d'offrir à ces enfants le maximum de possibilités de rejoindre le cursus scolaire traditionnel. Le séjour de ces enfants dans les classes dites « d'accueil » est limité à un an. Les enfants rejoignent ensuite les classes « normales » mais un soutien supplémentaire est accordé aux classes ou aux établissements en général intégrant ces « nouveaux venus ».

***Principaux résultats de l'Etude dite DESI : les compétences en langue allemande (L1 et L2 – première et deuxième langue) dans le système scolaire allemand – par Guenter Nold, Université de Dortmund, Allemagne***

L'étude dite « DESI » (Evaluation internationale des élèves en langues allemande et anglaise) est une étude « longitudinale » (sur la base de 11 000 élèves, en Allemagne), qui a porté sur tout un ensemble de compétences en langues, à la fois en langue allemande (L1 et L2 – processus qui concerne une partie de la population scolaire) et en langue anglaise (première langue vivante), le tout ayant été effectué essentiellement dans le cadre du système éducatif allemand (au niveau de la neuvième année de scolarité). Cette étude avait pour objet d'évaluer les performances – en allemand oral et écrit (L1/L2), ainsi qu'en anglais, en tant que langue vivante – d'élèves se situant en neuvième année de cursus scolaire, dans des établissements de toutes sortes, et de rechercher les causes des différents niveaux de résultat de ces élèves (causes proprement intellectuelles, ou affectives/de motivation, sociales, liées à la classe elle-même, à la cellule familiale, ou, plus généralement, à la société environnante concernée). Il s'agissait également, au terme de cette étude, de mettre en œuvre des réformes sur la base des résultats établis.

En ce qui concerne la langue allemande, l'ensemble des tests portait sur les capacités de lecture, d'écriture, ainsi que sur la sensibilité à la langue en général, le niveau en matière d'orthographe, de syntaxe ou encore de discours argumenté. Un projet particulier avait été mis au point en vue de définir une échelle de compétences dans chaque catégorie. Cette procédure consistait notamment dans l'évaluation d'un certain nombre d'éléments caractéristiques définis dans le cadre des tests en question, et dans la comparaison des résultats avec les données de base (empiriques) de ces tests. On a eu recours à une analyse dégressive, multiple et linéaire, afin de déterminer précisément les éléments de contrôle caractéristiques, pouvant permettre de fixer différents paliers dans les échelles de compétences en question.

Quant aux variables contextuelles, il s'agissait de prendre en compte les différences dues au sexe des personnes, la situation particulière des élèves issus de l'immigration, les classes sociales, la culture familiale des élèves et, enfin, l'influence du type d'établissement scolaire fréquenté et de la culture scolaire de chaque élève, dans le cadre du système éducatif allemand. L'une des questions majeures est de savoir si c'est effectivement le type d'établissement scolaire fréquenté qui influe le plus sur le niveau de compétences et de résultats de l'élève. La réponse à cette question doit également préciser si le choix de

l'établissement scolaire est conditionné par des facteurs tels que la classe sociale de l'élève, l'élément d'immigration et le contexte familial. Finalement, il faudra établir si les conclusions de l'étude PISA 2003, internationale et nationale – qui soulignaient l'injustice, sur le plan social, du système éducatif allemand dans les domaines de l'enseignement des mathématiques et des sciences – sont confirmées par l'étude menée dans le domaine de l'enseignement des langues, ou s'il faudra, au contraire, apporter des modifications.

***Projet HarmoS – Langue 1 : Développement d'un modèle de compétences relatives aux langues de scolarisation – Progrès et perspectives : Anne-Marie Broi, Service de l'enseignement obligatoire, Neuchâtel, Suisse***

La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a initié en juin 2002, un ambitieux projet d'harmonisation de la scolarité obligatoire dans le système fédéral suisse. Intitulé HarmoS, ce projet vise une harmonisation des structures scolaires (scolarité obligatoire en 11 avec début dès 4 ans) et des principaux objectifs d'enseignement. Il souhaite fonder ces derniers sur des modèles de compétences développés dans certaines disciplines (langue 1, langue 2, mathématiques et sciences naturelles), à partir desquels seront établis des standards de formation de base, contraignants et mesurables, au terme des 4<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 11 années (cycle CITE 1 et de la 3<sup>e</sup> année du cycle CITE 2A).

Des consortiums scientifiques plurilingues ont été mandatés pour développer ces modèles de compétences, en valider empiriquement les niveaux et proposer sur cette base des standards nationaux. Ceux-ci devraient pouvoir être adoptés à l'automne 2008. Ils produiront leurs effets sur le développement des plans d'études, des moyens d'enseignement et des épreuves de référence. Périodiquement, leur atteinte pourra être évaluée dans le cadre d'un monitoring national.

Le consortium Langue 1 réunit des chercheurs des trois régions linguistiques de la Suisse (romande, alémanique et tessinoise). A l'instar des autres consortiums disciplinaires, le consortium Langue 1 est accompagné par un groupe méthodologie chargé de développer les aspects statistiques liés au processus d'élaboration de standards nationaux.

Notre présentation portera sur l'état d'avancement des travaux d'élaboration du modèle de compétences de la langue 1 – notre modèle inclut non seulement le système linguistique, mais aussi et de manière plus large, le modèle privilégie une approche pragmatique basée sur les activités langagières : lire, écrire, écouter et parler -. Nous esquisserons une mise en perspective entre notre modèle de compétences et l'approche privilégiée dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues de la Scolarisation.

Pour illustrer notre modèle, nous montrerons l'articulation entre les dimensions de la langue, les compétences et les sous-compétences qui les définissent. Nous nous attacherons plus particulièrement au domaine de la lecture en présentant les descripteurs qui fondent une base pour la conceptualisation des tâches.

Dans le prolongement de cet exemple, nous commenterons quelques résultats d'un essai de terrain (fieldtrial) effectué dans deux régions linguistiques en juin 2006. Nous nous centrerons sur les aspects méthodologiques liés à la transposition du modèle de compétences en tâches à propos d'un test de compréhension de l'écrit.

***Littérature et « Bildung » : Irene Pieper, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt, (Francfort) Allemagne***

La notion de « Bildung »<sup>2</sup> revêt une importance toute particulière en matière d'enseignement de la littérature. Ce concept s'est en fait élargi depuis les années 1970 – période au cours de



laquelle l'évolution de la société, des sciences et des arts a également provoqué des changements très importants en matière d'étude des langues et de la littérature : en effet, depuis cette époque, les programmes d'enseignement des langues et de la littérature englobent souvent l'étude de textes « quotidiens » et d'autres médias, et peuvent se concentrer davantage sur le comportement et le développement de chaque apprenant/lecteur. En d'autres termes, les critères de sélection des textes à étudier n'ont pas été que littéraires.

L'un des objectifs majeurs de l'insertion de la littérature dans le système des langues de l'éducation est d'inciter l'élève à la lecture et de l'amener à considérer la rencontre avec la littérature comme une expérience enrichissante sur le plan personnel. En outre, cet enseignement comporte souvent des traces d'études littéraires antérieures et a une sorte de fonction préparatoire, en particulier au niveau du second cycle de l'enseignement secondaire. Cependant, ce type d'approche, plus généraliste, peut être en contradiction avec le suivi individuel de l'apprenant. En ce qui concerne les compétences à proprement parler, l'une des questions les plus discutées est de savoir s'il convient de définir un domaine de compétences séparé pour l'étude de la littérature. Certains affirment qu'une approche intégrée, soulignant le lien entre la lecture en général et l'étude de la littérature en particulier, est très utile pour l'apprenant. Dans ce contexte, l'enseignement doit également initier les élèves à aborder la littérature de manière à leur permettre un « literarische Bildung ». L'un des défis actuels est de développer de tels processus de « Bildung » en ne se limitant pas à certains milieux sociaux. Ainsi, dans le contexte européen, il serait bon d'encourager les expériences transculturelles.

Dans ce domaine spécifique de l'enseignement de la littérature, le travail relatif aux compétences et à leur évaluation doit être replacé dans le contexte plus large des objectifs de l'éducation en général. Tout cadre de référence pour les langues de l'éducation devrait examiner en particulier la question de l'étude de la littérature dans le cadre de l'étude d'une langue en tant que matière, mais aussi dans celui de l'étude des langues vivantes. A cet égard, on pourra précisément élaborer une conception transculturelle, afin d'éviter de privilégier certains milieux sociaux ou une vision monoculturelle.

### **Groupes de travail – Deuxième séance**

*La seconde série de travaux et de débats en groupe s'est faite également dans le cadre de trois groupes distincts. Tout d'abord, les participants ont étudié diverses approches possibles de l'élaboration d'un cadre de référence commun. Ainsi, ils se demandaient si ce cadre de référence devait être simplement de nature pragmatique, en vue d'aider la pratique des enseignants en classe, ou s'il devait plutôt s'adresser aux décideurs politiques. Une autre question était de savoir si le cadre de référence devait avoir une portée globale – au risque d'être trop large et de « noyer » les problèmes – ou des objectifs plus précis et plus atteignables. Il ne s'agissait pas forcément de faire des choix définitifs : le débat des participants sur les différentes formes de cadre de référence éventuelles a en effet mis en lumière la possibilité de s'adapter à divers publics et besoins. Ainsi, une version électronique du cadre de référence permettrait davantage de souplesse et un dialogue permanent. Une autre possibilité est d'établir un document fondamental établissant le cadre de référence de base, tout en prévoyant des documents « satellites » ou « modulaires », traitant chacun de problèmes précis à l'intention de publics précis.*

---

<sup>2</sup> Cf. la note de bas de page 2

*Le débat sur la portée du document/cadre de référence était lié à la nature du public visé (enseignants, élèves et étudiants, concepteurs de programmes scolaires, responsables des politiques, parents, chercheurs, etc.). Dans ce contexte, on a pu affirmer qu'en s'adressant éventuellement à l'ensemble de ces publics, on risquerait de produire un document qui ne correspondrait à aucun public en particulier. D'autre part, le sentiment général était que ce document/cadre de référence devait être stimulant et encourageant, et que, par conséquent, sa forme et sa présentation méritaient une réflexion approfondie. L'une des utilités d'un tel document/cadre de référence serait de proposer un consensus sur la signification du concept de « langues de l'éducation » et d'autres notions clés. Il pourrait également sensibiliser les acteurs concernés à différentes conceptions de la langue et de l'éducation aux langues. Enfin, le cadre de référence commun pourra être également un formidable « instrument de réflexion ». Il pourrait, par exemple, encourager les établissements scolaires à mettre en place une politique linguistique globale comprenant la langue d'enseignement (des autres matières), l'enseignement des langues vivantes ou encore l'enseignement d'une langue en tant matière scolaire.*

*Les participants ont également abordé la question du contenu : le cadre de référence devrait-il être axé principalement sur les problèmes d'enseignement et d'apprentissage, ou devrait-il également aborder de manière approfondie les questions d'évaluation ? A cet égard, on a noté des divergences au sujet de l'angle prioritaire à retenir. Le choix d'une approche axée sur l'évaluation peut exiger l'élaboration d'indicateurs ou d'une échelle de compétences, et, de ce fait, une étude empirique préalable.*

*La notion de langue d'enseignement (des autres matières), dans l'ensemble des disciplines scolaires, est apparue comme un élément majeur. Cependant, il conviendra de déterminer concrètement si cet élément doit faire l'objet d'un traitement séparé, ou s'il doit, au contraire, s'intégrer au document portant sur les langues en tant que matières à part entière ou sur les langues de l'éducation en général. Les participants à la conférence ont constamment souligné qu'il importait de situer le projet dans le contexte des valeurs fondamentales, et cette même démarche a également caractérisé le travail en groupe et les débats. L'ensemble aura inévitablement une dimension politique, recouvrant les notions d'identité européenne, de diversité linguistique et de plurilinguisme.*

### **Session III – Vers un cadre de référence commun**

#### **Introduction**

*L'exposé concernant le Programme de l'OCDE pour le Suivi des Acquis des élèves (Programme dit «PISA») présentait l'approche adoptée en vue de mesurer le niveau de capacités de lecture, tel que cela avait été défini pour l'étude de 2000. Dans ce contexte, il s'agissait d'évaluer les élèves dans leur capacité d'aborder des textes écrits dans la langue utilisée dans leur établissement scolaire ; ce programme est donc particulièrement pertinent pour notre projet. L'analyse du Programme PISA faisait également partie intégrante de l'exposé final, qui proposait une étude comparative de trois grandes initiatives européennes : le Programme PISA, le Cadre européen pour les qualifications (élaboré dans le contexte du programme de travail de la Commission européenne intitulé « Education et Formation 2010), et, enfin, le Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe. Les participants ont souligné la nécessité d'une coopération internationale plus étroite en matière d'intégration des différentes propositions de cadres de référence européens. La session plénière finale a permis une synthèse systématique des conclusions des travaux du second groupe de discussion.*

***Le Programme de l'OCDE pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) : John De Jong, Language Testing Services, Pays-Bas***

Comme son nom l'indique, l'Organisation de Coopération et de Développement économiques (l'OCDE) a été fondée en vue de promouvoir des objectifs économiques. Dans la période qui a immédiatement suivi la création de cette organisation, il a été reconnu, de manière croissante, que la prospérité d'une nation provenait en grande partie de ses ressources humaines, et des possibilités offertes aux citoyens d'apprendre et d'acquérir des connaissances sur une base permanente. Dès lors, l'amélioration de la qualité de l'éducation devenait un enjeu politique majeur dans tous les pays membres de l'OCDE.

A partir de 1985, l'OCDE a procédé à la collecte de données comparables au sujet d'un certain nombre d'indicateurs, tels que les ressources humaines et financières investies dans l'éducation, l'accès au système éducatif, les progrès que l'on peut y accomplir et l'achèvement de certains cycles d'études, ou encore le fonctionnement concret des systèmes d'enseignement et d'apprentissage. Et, depuis le début des années 1990, l'OCDE publie ces données dans des rapports annuels intitulés « *Education at a glance* » (« *Regards sur l'éducation* »). Puis, afin de compléter ces informations, l'étude dite « PISA » (« Programme international pour le Suivi des Acquis des élèves ») a été effectuée en vue de déterminer si les adolescents de 15 ans – qui sont déjà de jeunes adultes, et parviennent au terme de la période de scolarité obligatoire – sont plus ou moins prêts à relever les défis liés à la société actuelle, qui est une société du savoir.

Dans le cadre de l'étude « PISA », la première enquête était menée en 2000, dans 32 pays (dont 28 membres de l'OCDE). Au cours de cette première année d'enquête, le principal sujet d'étude fut l'aptitude à lire, et, dans une moindre mesure, l'apprentissage des mathématiques et des sciences. Puis, en 2003, les mathématiques ont été au cœur de cette étude ; et, en 2006, c'est l'étude des sciences qui a été particulièrement mise en lumière. Les travaux préparatoires à l'enquête prévue pour 2009 ont déjà commencé : lors de cette troisième période, le problème de la lecture sera de nouveau au premier plan.

L'étude des capacités de lecture telle qu'elle a été conçue dans le cadre du Programme PISA pour la première phase opérationnelle (en 2000) s'est concentrée sur la question de la « langue d'enseignement » : les élèves étaient évalués sur la base de leur aptitude à décrypter des textes écrits dans la langue utilisée dans leurs écoles respectives – qu'il s'agisse de leur première langue, d'une seconde langue ou d'une langue étrangère.

Il convient de s'arrêter brièvement sur les principales conclusions du Programme PISA en matière de capacités de lecture, et sur la pertinence de ces observations sur le plan social. L'aptitude à lire est définie comme la « compréhension, l'utilisation de textes écrits et la réflexion sur les textes en question, dans le but d'atteindre ses objectifs personnels, de développer ses connaissances et son potentiel de participation à la société ». Il faut noter que la conception du Programme PISA en matière d'analyse des capacités de lecture et la vision plus descriptive – dans ce domaine - du Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe n'ont pas exactement les mêmes axes prioritaires. Il importe de ne pas réduire la réflexion à un modèle académique d'utilisation des langues.

***Cadres européens de référence pour les compétences en langues : Waldemar Martyniuk, Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe/ Université de Jagellon, Pologne***

Ces dernières années, l'analyse des compétences en langues a été au cœur de divers projets – dont trois grandes initiatives européennes : le Programme international de l'OCDE pour le

Suivi des Acquis des élèves (PISA), le *Cadre européen de certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie* (s'inscrivant dans le programme de travail de la Commission européenne intitulé « Education et formation 2010 »), et, enfin, le Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe. Chacun de ces projets a produit ses propres descriptions de compétences en langues :

- En ce qui concerne le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, il s'agit d'un système descriptif et d'une échelle de performances en matière d'utilisation/d'apprentissage des langues vivantes ;
- Dans le cas du Programme « PISA », il s'agit d'une étude des capacités de lecture (dans la « langue maternelle »), et d'une analyse des compétences dans les domaines mathématique et scientifique ;
- Quant au *Cadre européen de certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie*, il s'agit d'étudier les compétences essentielles en matière d'apprentissage tout au long de la vie (communication dans la langue maternelle mais aussi dans une langue étrangère, ainsi que la compréhension, par les apprenants, du domaine mathématique, et les compétences fondamentales dans les domaines des sciences et des technologies, dans la maîtrise de l'outil numérique, en ce qui concerne la capacité même à apprendre, ou encore les compétences relationnelles et civiques, l'esprit d'entreprise et l'expression culturelle).

L'analyse des différentes composantes de ces trois initiatives permet de mettre en lumière une sorte d'architecture globale, constituant un cadre commun pour les compétences en langues : un système descriptif ; des niveaux et échelles de référence ; des instruments de mise en œuvre ; un système d'évaluation ; enfin, des lignes directrices et des procédures visant à garantir la qualité du processus éducatif.

De toute évidence, il apparaît qu'une coopération internationale plus étroite est nécessaire en vue d'intégrer les différentes propositions de cadre européen commun de référence – et ce, non seulement pour harmoniser les différentes terminologies (les notions de « compétences », de « domaine », de « situation », de « contenu », de « contexte », de « buts », de « repères », etc.), mais aussi afin de fournir aux acteurs concernés un concept éducatif cohérent et bienveillant envers les usagers.

Dans ce contexte, parallèlement à la recherche d'un cadre de référence pour la ou les langue(s) de l'éducation scolaire, les questions suivantes ont également leur importance : dans quelle mesure une approche axée sur les compétences est-elle adaptée à la question des langues de scolarisation ? Quels éléments de l'« architecture globale » du cadre de référence pourraient être développés pour les langues de scolarisation ? Quels autres éléments pourraient se révéler nécessaires ? Enfin, quel devrait être le lien entre un cadre destiné aux langues de l'éducation scolaire et les cadres déjà existants ?

***Eléments et problèmes éventuels d'un cadre de référence : Session plénière, présidée par Mike Byram, Conseiller auprès de la Division des Politiques linguistiques.***

Cette session plénière abordait de nouveau les thèmes de discussion de la deuxième séance du travail en groupes, mais de manière plus systématique et plus globale – en envisageant notamment les publics, les formes, les fonctions et le contenu éventuels d'un cadre de référence.

Un texte de synthèse de ces débats a été adressé aux délégués après la conférence, de manière à leur fournir une base de réflexion et de réaction sur les problèmes abordés. On trouvera en annexe un exemplaire type du formulaire de « réaction » aux problèmes.

### Les publics

On considère que la gamme de publics potentiellement intéressés par un document tel que le cadre commun de référence doit être assez large, et inclure notamment : les enseignants et les directeurs d'établissements scolaires ; les apprenants ; les auteurs de programmes et des décideurs politiques ; les parents ; les professeurs d'université/ les formateurs d'enseignants/ les chercheurs, les employeurs et les hommes et femmes politiques. L'étendue du public « cible » est un défi, car, si l'on cherche à atteindre tous les publics à la fois, on risque de rester dans le vague. Par conséquent, l'un des problèmes majeurs est de déterminer une forme et un style pouvant répondre à des publics très larges et très divers. Il faut également définir le champ d'action du projet : celui-ci doit-il se limiter essentiellement aux apprenants se situant dans la période de scolarité obligatoire, ou doit-il être au contraire développé, en vue d'inclure notamment les enfants des écoles maternelles et l'éducation des adultes (celle-ci étant, après tout, un enjeu majeur dans de nombreux pays) ? Etant donné que le Cadre européen commun de référence pour les langues a été traduit dans des langues non européennes (notamment le japonais et le chinois), il est peut-être utile d'envisager – lors de l'élaboration du nouveau cadre – l'impact potentiel de ce dernier non seulement en Europe mais aussi à l'échelle internationale.

### La forme

On a considéré que, pour s'adresser à un public aussi large que divers, l'une des solutions serait de concevoir différentes formes de publications et de communications. Le concept de « cadre de référence » n'est pas forcément synonyme de produit unique, définitif et figé. De toute évidence, un texte de base sera indispensable ; mais on pourra également envisager différents « modules » ou « publications satellites », destinés à divers publics et ayant des objectifs différents. De plus, le cadre de référence fondamental pourra servir de base à un dialogue permanent et à une communauté de pratiques. Parallèlement aux publications traditionnelles (ouvrages édités), les supports électroniques pourront servir tout particulièrement le dialogue et l'interaction. Au final, tout document global sur les « langues de l'éducation » pourra recouvrir l'ensemble des aspects – c'est-à-dire les langues en tant que matières, les langues d'enseignement (des autres matières), les langues vivantes et, enfin, les langues minoritaires.

### Les buts et objectifs

Le « Cadre de référence » aura des buts et objectifs divers, en fonction des différents publics visés. Il aura d'abord une fonction politique, dans la mesure où il viendra soutenir les priorités et valeurs fondamentales du Conseil de l'Europe, telles que la citoyenneté démocratique et l'insertion sociale. En outre, le Cadre de référence devra répondre aux besoins des apprenants défavorisés sur le plan linguistique (c'est-à-dire par rapport à la langue d'enseignement), des « nouveaux arrivants » et des catégories sociales défavorisées, en général. Des thèmes tels que le plurilinguisme et la sensibilité linguistique seront au cœur du projet. Dans ce contexte, il faudra préciser clairement le lien entre ce nouveau projet et d'autres instances et cadres européens existants.

Un autre objectif majeur du projet sera de contribuer à toute initiative portant sur la qualité de l'éducation, dans tous les Etats membres. Il ne s'agit pas de rechercher une centralisation des systèmes éducatifs, mais tout nouveau cadre de référence devra contribuer à une transparence

et une cohérence accrues, dans tous les Etats membres. Les auteurs du projet ont considéré que l'instrument final devait être stimulant plutôt que décourageant ; à cet égard, il faudra éviter de donner une impression négative – à savoir le sentiment que le document final ne serait qu'une réforme globale de plus. Par conséquent, les objectifs du cadre de référence devront être clairement exposés. A cet égard, la présentation des bonnes pratiques sera très utile car elle permettra à des pays connaissant le même type de problèmes de partager d'éventuelles solutions.

Autre objectif majeur du projet : soutenir les enseignants et les établissements scolaires dans élaboration de politiques et de pratiques. Ainsi, par exemple, le « Cadre de référence » pourra servir de « guide » pour l'enseignement des langues en tant que matières et d'enseignement (des autres matières). Il sera important d'assurer un équilibre entre, d'une part, l'évaluation, et, d'autre part, les questions d'enseignement et d'apprentissage à proprement parler : il sera essentiel de ne pas privilégier l'évaluation par rapport au reste et de procéder éventuellement à des recherches empiriques avant de formuler des recommandations plus ou moins définitives en matière d'évaluation. Le « Cadre de référence » jouera un rôle essentiel de sensibilisation à différentes conceptions de la langue et à différentes approches de l'apprentissage des langues. Le « Cadre de référence » aidera également les établissements scolaires à analyser leur propre situation et, éventuellement, à élaborer une politique linguistique adaptée à cette situation spécifique. Un autre aspect appréciable du projet consistera à définir, au service des auteurs de programmes et de politiques scolaires, un ensemble de « points de repère », de « niveaux » et de « seuils ».

#### Le contenu

Un autre axe majeur du « Cadre de référence » sera de préciser les objectifs de l'éducation aux langues, soit dans le sens étroit du projet – c'est-à-dire purement linguistique -, soit dans une perspective plus large d'épanouissement individuel (c'est le concept allemand de « Bildung », évoqué plus haut). Le « Cadre de référence » devra également contribuer à clarifier la terminologie, afin de favoriser la transparence et une communication satisfaisante. Il sera également essentiel de souligner l'importance des « différents contextes », et de bien comprendre que tout discours général sur les langues doit être tempéré par la prise en considération de divers facteurs contextuels. L'un des choix à faire sera soit celui du traitement de quelques questions fondamentales, soit une approche plus globale, recouvrant tout un ensemble de questions de manière systématique. C'est précisément dans ce contexte que l'on pourra juger utile d'envisager plusieurs types de documents différents et d'éviter le document unique « massue ». Il faudra également aborder la question des liens entre langue et littérature, d'une part, et entre langue et culture, d'autre part.

Il faudra également opter soit pour la définition de « niveaux de performance », soit en faveur d'indicateurs à des fins d'évaluation. A cet égard, on pourra tirer des enseignements très utiles de l'expérience constituée par le « Cadre européen commun de référence pour les langues » - même si le problème des « langues de l'éducation » est plus complexe. Enfin, le « Cadre de référence » devra peut-être traiter d'un certain nombre de thèmes spécifiques, tels que l'enseignement de la grammaire, les théories de l'apprentissage/l'acquisition des langues, les variantes sociales de la langue (dialectes, registres, etc.), l'étude de la littérature, ou encore l'éducation à la citoyenneté démocratique.

#### **Conclusions et perspectives : J. Sheils**

Dans son discours de clôture, M. Joe Sheils a rappelé aux délégués à la conférence qu'il y a exactement quinze ans, lors d'une réunion similaire en Suisse, les Etats membres du Conseil

de l'Europe avaient défini une approche générale commune en vue de l'élaboration d'un « Cadre européen commun de référence pour les langues » (concernant les langues vivantes). L'objectif fixé était alors l'élaboration d'un instrument global et dynamique, et susceptible d'apporter davantage de transparence et de cohérence à l'enseignement et à l'apprentissage des langues, ainsi qu'à l'évaluation des processus dans ce domaine. Cette démarche s'inspirait tout particulièrement de l'initiative suisse de recherche d'une cohérence et d'une transparence dans l'ensemble des cantons de la Fédération ; ce projet de « cadre européen commun pour les langues » a eu des résultats importants. Certes, quinze ans plus tard, le nouveau projet ne se présentera pas exactement de la même manière, du fait que les besoins et les contraintes ont évolué. En tout état de cause, il importe de se rappeler que l'élaboration du premier « Cadre européen commun de référence pour les langues » s'est échelonnée sur huit ans. Il est évident que les processus indispensables de rédaction d'un avant-projet, de consultation, d'essai, de réécriture et de recherche demandent du temps même si, en l'occurrence, certains pays souhaitent des réponses rapides.

Le projet actuel pourra comporter deux phases : l'élaboration d'un modèle « descriptif », puis un processus de recherche. Sur la base des débats de la présente conférence, on peut clairement affirmer que ce projet devra garder un caractère dynamique, plutôt que d'être définitivement « gravé dans le marbre ». A ce jour, les travaux entrepris dans le cadre du Conseil de l'Europe sont le fait d'un groupe restreint. Le mois prochain – très précisément, les 21 et 22 novembre 2006 -, ce groupe se réunira de nouveau et dressera un premier bilan, avec les présidents et rapporteurs des groupes de discussion de la présente conférence. Avant cette nouvelle réunion, les délégués à la présente conférence devront faire part de leurs réactions et réflexions.

Par essence, le groupe d'orientation sera ouvert et *ad hoc*. Un certain nombre de questions et d'éventuels « modules » ont d'ores et déjà été identifiés – par exemple la question des enfants issus de l'immigration, ou encore celle des normes et des compétences. Il faudra élargir le groupe d'origine et y inviter des experts, qui viendront débattre de sujets spécifiques. Il est probable que le groupe de travail devra élaborer une liste annotée de contenus potentiels à partir des réactions et des réflexions proposées après la présente conférence. Le projet se poursuivra sur la base de ce que l'on a appelé la « communauté de pratiques en cours ». Il faudra également consulter divers publics dans divers Etats membres ; des personnes et des institutions représentant différents pays pourront apporter leur contribution sur divers sujets, ou encore fournir des exemples de « pratiques » parmi les plus satisfaisantes ; il faudra, d'ailleurs, contribuer à l'identification précise de ces pratiques.

Au fur et à mesure de l'avancement du projet, il faudra également convoquer de nouveau des conférences du type de celle qui nous réunit aujourd'hui. Dans un an environ, les représentants des Etats membres se retrouveront à Prague, afin de procéder à un nouvel échange d'idées et de présenter éventuellement d'autres études de cas. En 2009, il y aura, à Strasbourg, un grand Forum qui réunira l'ensemble de la communauté de des langues de l'éducation, à savoir celle des langues comme matière, celle des langues d'enseignement (des autres matières) et celle des langues vivantes. Ce forum aura pour but de rechercher et d'encourager des convergences appropriées et de contribuer à un nouveau projet de recommandation du Comité des Ministres au sujet de l'éducation plurilingue. Il pourra y avoir également des manifestations de moindre envergure, telles que des séminaires et des réunions de réflexion intensive (« think tanks »), en vue d'étudier des problèmes plus précis, des modules spécifiques et des domaines éducatifs également spécifiques. Ces différents événements pourront être organisés à Strasbourg ou accueillis par tel ou tel Etat membre, ou

encore par une organisation non gouvernementale internationale. Quant aux initiatives s'accompagnant d'un séjour en tel ou tel lieu – par exemple la réunion qui se déroulera l'an prochain à Prague -, elles ont une valeur toute particulière. En effet, les Etats membres accueillant ce type d'événement pourront bénéficier d'une participation plus importante, et cela sera particulièrement bénéfique pour le système éducatif du pays en question.

A ce jour, pour contacter les futurs délégués à une conférence telle que celle-ci, on a eu recours au Comité directeur de l'Education. Mais, à présent, il serait utile que chaque pays désigne un correspondant – autrement dit un agent de liaison en matière d'éducation aux langues qui soit susceptible d'informer le groupe d'orientation des évolutions les plus récentes dans chaque pays concerné, ainsi que d'assurer un suivi des réunions et de centraliser des rapports qui seront diffusés au niveau national ou fédéral.

L'activité de la Division des Politiques linguistiques – connu sous le nom de « Profils de politique linguistique éducative » - est tout à fait pertinente pour le projet actuel. Il s'agit d'une offre du Conseil de l'Europe d'assister ses états membres dans l'(auto) analyse de leur politique linguistique éducative, en y apportant un regard extérieur (celui d'une équipe de quatre ou cinq experts originaires d'autres pays européens). Cette équipe fait office de « catalyseur » auprès des nations, des régions dans des Etats fédéraux ou des pouvoirs locaux, pour les aider à étudier de plus près les politiques qu'ils comptent mener. Le coût financier de ce processus est partagé par le Conseil de l'Europe et le pays concerné. A ce jour, il y a eu un processus de ce type dans sept pays ; dans quatre autres pays, le processus est en cours (il en est à différents stades selon les pays), et le même type d'opération doit commencer très prochainement dans deux autres pays. Le point d'ancrage a davantage été la communauté des langues vivantes que les praticiens de l'enseignement des langues comme matière scolaire ou d'enseignement (des autres matières). Mais, aujourd'hui, il est possible d'élargir le champ des « Profils des politiques linguistiques éducatives » prenant en compte l'ensemble des langues de l'éducation (langues comme matière scolaire, langues d'enseignement des autres matières, langues vivantes). Les pays (ou les pouvoirs locaux) intéressés sont invités à entrer en contact avec la Division des Politiques linguistiques pour de plus amples informations.

En conclusion, M. Joe Sheils remercie les pays ayant fourni une aide particulière. Ainsi, la Pologne a apporté un soutien généreux en la personne de M. Waldek Martyniuk, délégué auprès de la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe. La Norvège a apporté une importante contribution financière au lancement du présent projet. Toute contribution du même type sera la bienvenue. Enfin, l'an prochain, la République tchèque accueillera la première conférence gouvernementale dite « résidentielle » au sujet de notre projet.

A cet instant précis de la réunion, Mme Irena Maskova, représentante de la République tchèque, invite les délégués à la prochaine conférence qui aura donc lieu à Prague du 8 au 10 novembre 2007.

Enfin, il a été rappelé aux délégués que les études préliminaires étaient disponibles, dans les deux langues officielles du Conseil de l'Europe, sur le site Internet de la Division des Politiques linguistiques, et que l'on pourra également demander l'envoi d'un exemplaire de ces textes sur papier. Les délégués doivent se sentir libres de faire procéder à une traduction des études en question : il suffit d'adresser une demande par écrit à la Division des Politiques linguistiques, afin de demander l'autorisation officielle de traduction (cette autorisation sera alors accordée sans aucun frais). Un formulaire a été élaboré et diffusé, en vue de recueillir



des réactions au sujet de la présente conférence et de certaines questions précises. Sur la base de ces réponses et réactions, on formulera un ensemble de conclusions approfondies au sujet de la conférence et l'on pourra également constituer une base de données regroupant les agents de liaison et les institutions concernés par le projet.



## **ANNEXES**



## Annexe 1 : Programme de la Conférence

### Programme

Lundi 16 octobre 2006	
12.45 - 14.15	Enregistrement des participants : Hall d'entrée du Palais de l'Europe
14.30 - 16.00	<p><u>PLÉNIÈRE</u></p> <p><i>Ouverture officielle</i> : G. Battaini-Dragoni, Directrice Générale, Direction générale IV</p> <p><i>Origine et finalités de la Conférence</i> : J. Sheils, Chef de la Division des Politiques linguistiques</p> <p><i>Un Cadre pour les langues de scolarisation ?</i> : J.C. Beacco et M. Byram, conseillers auprès de la Division des Politiques linguistiques</p> <p><i>Présentation du programme de la Conférence</i> : M. Fleming, Rapporteur général</p> <p><i>Buts et objectifs de l'enseignement / apprentissage de la /des langue(s) de scolarisation</i> : L. Aase</p> <p><i>Contenu d'un cadre de référence pour la/les langues de scolarisation</i> : F. Samihaian</p>
16.00 - 16.30	Pause
Présidence : W. Martyniuk 16.30 - 18.00	<p><u>PLÉNIÈRE</u> (suite)</p> <p>Discussion sur les contenus et objectifs</p> <p><i>Evaluation et contrôle</i> : M. Fleming</p> <p>Discussion</p> <p><i>Politiques nationales pour la/les langue(s) de scolarisation : Deux études de cas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Suisse : O. Maradan</li> <li>- Norvège : J. Berntzen</li> </ul> <p>Résumé des discussions et du programme du lendemain : M. Fleming</p>
18.15	COCKTAIL - Salon bleu

Mardi 17 octobre 2006	
Présidence : J.C. Beacco 9.00 - 9.30 9.30 - 11.00	<u>PLÉNIÈRE</u> Synthèse des résultats d'un questionnaire sur les curricula Introduction aux Groupes de travail - Session 1 <i>GROUPES DE TRAVAIL - SESSION 1 : « Identification des problématiques »</i> <i>Groupe A : salle 5 ; Groupe B : salle 6 ; Groupe C : salle 14</i>
11.00 - 11.30	Pause
Présidence : M. Fleming 11.30 - 12.30	<u>PLÉNIÈRE</u> <i>Introduction : M. Fleming</i> <i>Les langues d'enseignement des autres disciplines : H. Vollmer</i> <i>Les apprenants socialement défavorisés en Flandre : P. van Avermaet</i> Discussion
12.30 - 14.30	Déjeuner
Présidence : M. Byram 14.30 - 15.00 15.00 - 16.00	<u>PLÉNIÈRE</u> Rapports des Groupes de travail (Session 1) <i>Projet DESI, Allemagne : G. Nold</i> <i>Projet HarmaS, Suisse (Développement d'un modèle de compétences relatives aux langues de scolarisation) : A.M. Broi</i> <i>Littérature et "Bildung" : I. Pieper</i> Introduction aux Groupes de travail - Session 2
16.00 - 16.30	Pause
16.30 - 18.00	<i>GROUPES DE TRAVAIL - SESSION 2 « Vers un cadre de référence »</i> <i>Groupe A : salle 5 ; Groupe B : salle 6 ; Groupe C : salle 14</i>
Mercredi 18 octobre 2006	
Chair: J Sheils 9.00 - 10.30	<u>PLÉNIÈRE</u> Rapports des Groupes de travail (Session 2) <i>Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA - OCDE) : J. de Jong</i> <i>Cadres européens de référence pour les compétences en langues : W. Martyniuk</i>
10.30 - 11.00	Pause (viennoiseries, café, thé et jus offerts devant la salle 5)
11.00 - 12.30	<u>PLÉNIÈRE : DISCUSSION</u> <i>Quelques éléments et points pour un cadre de référence : M. Byram et J.C. Beacco</i> <i>Conclusions et perspectives : J. Sheils</i> <i>Invitation à la prochaine Conférence (Prague, 8-10 novembre 2007) : I. Maskova</i> Clôture de la Conférence

## Annexe 2 : Liste d'Etudes préliminaires

### SECTION 1

AUTEUR	TITRE
1. Helmut VOLLMER	<u><i>Vers un instrument européen commun pour la / les langue(s) de scolarisation</i></u>
2. Laila AASE	<u><i>Finalités pour l'enseignement et l'apprentissage de la ou des langue(s) de scolarisation</i></u>
3. Florentina SAMIHAIAN	<u><i>Réflexion sur le contenu d'un cadre de référence pour la/les langues de scolarisation</i></u>
4. Michael FLEMING	<u><i>Evaluation et Contrôle</i></u>
5. Helmut VOLLMER	<u><i>Langues d'enseignement des disciplines scolaires</i></u>
6. Waldek MARTYNIUK	<u><i>Cadres européens de référence pour les compétences en langues</i></u>
7. Irene PIEPER	<u><i>L'enseignement de la littérature</i></u>

### SECTION 2

8. Michael FLEMING	<u><i>L'enseignement d'une langue comme matière scolaire: influences théoriques</i></u>
9. Piet VAN AVERMAET	<u><i>Elèves issus de milieux défavorisés et Langues de scolarisation</i></u>
10. Cornelia ROSEBROCK	<u><i>Milieu socio-économique et lecture. Attitudes de lecture, aisance en lecture et éducation littéraire dans les Hauptschulen allemandes</i></u>
11. Werner KNAPP	<u><i>Apprenants issus de la migration en Allemagne : quels obstacles en matière de langue et d'apprentissage ? Deutsche Originalfassung</i></u>
12. Raimonda JARIENE et Audrone RAZMANTIENE	<u><i>L'influence de l'origine socio-économique des élèves sur les résultats en termes de compétences de lecture et d'écriture</i></u>
13. Lorraine LEESON	<u><i>Les langues signées dans l'enseignement en Europe – Exploration préliminaire</i></u>
14. Michael BYRAM	<u><i>Langues et identités</i></u>





## Annexe 3 : Liste des participants

### NATIONAL REPRESENTATIVES / REPRESENTANTS NATIONAUX

#### ALBANIA / ALBANIE

Ms Suzana TABAKU

Curriculum Development Directorate, Albanian Ministry of Education and Science, Rruga e Durrësit No.23, TIRANA

Tel.: + 355 4222707-249 / E-mail: [stabaku@mash.gov.al](mailto:stabaku@mash.gov.al)

WL/LT: E

#### ANDORRA / ANDORRE

Mme Francesca JUNYENT MONTAGNE

Inspectrice, Ministère de l'Education, Juventut i Esports, Cavver Bonaventura Armengol 6-8, ANDORRA LA VELLA

Tel: + 376 866 585 / Fax: + 376 861 229/376 864 341 / Email: [fjunyent.gov@andorra.ad](mailto:fjunyent.gov@andorra.ad)

WL/LT: F/E

Mme Teresa CAIRAT

Directrice du département d'études techniques, Ministeri d'Educacio i Formacio Professional, Av. Rocafort 21-23, Edifici del Moli, Sant Julià de Lòria, Principauté d'Andorre

Tel:+ 376 743300 / Email : [teresa\\_cairat@govern.ad](mailto:teresa_cairat@govern.ad)

WL/LT: F

#### ARMENIA / ARMENIE

Mr Nerses GEVORGYAN

Adviser to the Minister of Education and Science of Armenia, 1 Terian Str, Room 24, YEREVAN 375010

Tel.: +3741534464 / E-mail: [nerses.gevorgyan@fulbrightweb.org](mailto:nerses.gevorgyan@fulbrightweb.org)

WL/LT: E

#### AUSTRIA / AUTRICHE

Ms Anna LASSELSBERGER

Bundesrealgymnasium 15 (European High School), Henriettenplatz 6, A - 1150 WIEN

Tel: +43 1 8936743 / Fax: 43 1 8936743 22 / E-mail: [anna.lasselsberger@gmx.at](mailto:anna.lasselsberger@gmx.at)

WL/LT: E

Mr Günther ABUJA

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung Abt. III, Hans-Sachs-Gasse 3, A - 8010 GRAZ

Tel. +43 31682415017 / E-mail : [abuja@sprachen.ac.at](mailto:abuja@sprachen.ac.at)

WL/LT : E

#### BELGIQUE

French Community / Communauté française

Mme Monique DENYER

22 Avenue des Bonniers, B - 1180 BRUXELLES

Tel: +32 2 346 50 62 / E-mail: [monique.denyer@cfwb.be](mailto:monique.denyer@cfwb.be)

WL/LT: F

Flemish Community / Communauté flammande

Ms Hilde Vanderheyden

Curriculum Department (formerly: Department for Educational Development), Advisor,  
Departement Onderwijs, Hendrik Consciencegebouw, Koning Albert II laan 15 (2 C 05),  
1210 Brussels

Tel: +32 2 553 88 30 / Fax: +32 2 553 88 35 / e-mail: [hilde.vanderheyden@ond.vlaanderen.be](mailto:hilde.vanderheyden@ond.vlaanderen.be)

WL/LT: E

BULGARIA / BULGARIE

Ms Neda KRISTANOVA *(Apologised for absence / Excusée)*

Director of Center for Control and Assessment of Quality in Education (CKOKO), 125, Tsarigradsko  
shosse, Blvd., bl.5, BG - 1113 SOFIA

Tel: 359 2 970 5615 / E-mail: [n.kristanova@minedu.government.bg](mailto:n.kristanova@minedu.government.bg)

WL/LT: E

CROATIA / CROATIE

Mr Srećko LISTEŠ

Senior Advisor for Croatian language, Institute of Education, Branch office Split, Tolstojeva 31, 21 000  
SPLIT

Tel: +385 21 340 995 / E-mail: [srecko.listes@zzs.hr](mailto:srecko.listes@zzs.hr)

WL/LT: E

Ms Alida MATKOVIC

Ministry of Education and Sports, Department for Multilateral Co-operation, Strossmayerov trg 4,  
10 000 Zagreb / CROATIA

Tel.: +385 1 45 94 552 /451 / Fax: 385 1 48 19 331 / E-mail: [alida.matkovic@mzos.hr](mailto:alida.matkovic@mzos.hr)

WL/LT: E/F

CYPRUS / CHYPRE

Mr Nikos PENTARAS

Department of Elementary Education, Ministry of Education and Culture, Kimon and Thucydides  
Streets, 1434 NICOSIA

Tel: 357 22800929 (office) / Fax: 357 22305126/ E-mail: [npentaras@cytanet.com.cy](mailto:npentaras@cytanet.com.cy)

WL/LT: E

CZECH REPUBLIC

Ms Irena MASKOVA

Department for International Relations, Ministry of Education, Youth and Sports, 7, Karmelitska,  
118 12 PRAHA 1

Tel: 420 257 193 611 / Fax: 420 257 193 397 / E-mail: [maskova@msmt.cz](mailto:maskova@msmt.cz)

WL/LT: E

Ms Kamila SLADKOVSKÁ

Research Institute of Education, Novodvorská 1010/14, 142 01 PRAGUE 4

Tel: 420 261 341 461 / Fax: 420 261 341 480 / E-mail: [sladkovska@vuppraha.cz](mailto:sladkovska@vuppraha.cz)

WL/LT: E

DENMARK / DANEMARK

Apologised for absence / Excusé

ESTONIA / ESTONIE

Mr Jaak VILLER

Head of Language Policy Department, Ministry of Education and Research, Munga 18, 50088 TARTU

Tel: 372 735221 / Fax: 372 735220 / E-mail: [jaak.viller@hm.ee](mailto:jaak.viller@hm.ee)

WL/LT: E

Ms Auli UDDE

Head of General Education Curriculum and Examination Department, National Examination and Qualification Centre, Sakala 21, 10141 TALLINN

Tel: 372 735 0610 / Fax: 372735 0600 / E-mail: [auli.udde@ekk.edu.ee](mailto:auli.udde@ekk.edu.ee)

WL/LT: E

Ms Irene KÄOSAAR

Head of Language Immersion Centre, Non-Estonians' Integration Foundation, Kihnu 1, 13913 TALLINN

Tel: 372 605 7253 / Fax: 372 605 7251 / E-mail: [irene@kke.ee](mailto:irene@kke.ee)

WL/LT: E

### FINLAND / FINLANDE

Ms Pirjo SINKO

Counsellor of Education, National Board of Education, P.O. Box 380, FIN - 00531 HELSINKI

Tel: 358 9 7747 7281 / Fax: 358 9 7747 7823 / E-mail: [pirjo.sinko@oph.fi](mailto:pirjo.sinko@oph.fi)

WL/LT: E

### FRANCE

M. Paul RAUCY

Inspecteur général de l'éducation nationale du groupe des lettres, 107 rue de Grenelle, 75007 PARIS

Tel: +33 1 55 55 34 54 / Fax: 33 (0)1 55 55 13 73 / E-mail: [paul.raucy@education.gouv.fr](mailto:paul.raucy@education.gouv.fr)

WL/LT: F

M. Gérard BONNET

Chef du bureau des relations internationales, Direction de l'enseignement scolaire du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 107 rue de Grenelle, 75007 PARIS

Tel : +33 1 55 55 08 98 / Email : [gerard.bonnet@education.gouv.fr](mailto:gerard.bonnet@education.gouv.fr)

WL/LT: F

M. Jean-Marie GAUTHEROT (Observer / Observateur)

21, rue Jacob Mayer, F 67200 Strasbourg

Tel.: +33 3 88 27 34 71 / E-mail : [jmgautherot@noos.fr](mailto:jmgautherot@noos.fr)

WL/LT: F

### GEORGIA / GEORGIE

Mr Kakha GABUNIA

Georgian language and Literature Curriculum group coordinator, Ministry of Education and Science of Georgia, Vazha-fshavela av., VI distr., 1 a - blok. N33, TBILISI

Tel: +995 77 53 73 11 / Fax: +995 32 77 47 63 / E-mail: [kaxagabunia@yahoo.com](mailto:kaxagabunia@yahoo.com)

WL/LT: E

### GERMANY / ALLEMAGNE

Mr Christof K. ARNOLD

Landesinstitut für Schule und Ausbildung (L.I.S.A.), Mecklenburg-Vorpommern, Ellerried 5, D - 19061 SCHWERIN

Tel: +49 385 / 7601719 / Fax: +49 385 / 711 188 / E-mail: [c.arnold@lisa-mv.de](mailto:c.arnold@lisa-mv.de)

WL/LT: E

Mr Hermann RUCH

Studiendirektor, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, Schellingstraße 155, D - 80797 MÜNCHEN

Tel: +49 89 2170 2237 / Fax: +49 89 2170 2205 / E-mail: [hermann.ruch@isb.bayern.de](mailto:hermann.ruch@isb.bayern.de)

WL/LT: E

### GREECE / GRECE

Ms Stavroula PSALIDAKOU

School Advisor of the Greek Language in Secondary Education, National Inspector of the European Schools in Secondary Education, 63 AB, Kanari Str, 18537 Piraeus, Greece

Tel: +30 210 45 34 968 / Fax: +30 210 45 34 968 / Email: [nikmakris\\_mld@altecnet.gr](mailto:nikmakris_mld@altecnet.gr)

WL/LT: E

### HUNGARY / HONGRIE

Mme Zsuzsa HORVÁTH

Institut National de l'Enseignement Public, OKI, Dorottya utca 8., H - 1051 BUDAPEST

Tel: +36 1 235 7279 / E-mail: [horvathzs@oki.hu](mailto:horvathzs@oki.hu)

WL/LT: F

### IRELAND / IRLANDE

Mr Diarmuid DULLAGHAN

Primary Inspector, Department of Education and Science, Regional Development Centre, Dundalk Institute of Technology, Dublin Road, DUNDALK, CO. LOUTH

Tel: +42 9381791 / E-mail: [diarmuidodeall@eircom.net](mailto:diarmuidodeall@eircom.net)

WL/LT: E

### ITALY / ITALIE

Ms Anna PIPERNO

Ministry Inspector, Via Leonardo Greppi, 57, 00149 Roma

Tel: +39 06 58492845 / Fax: +39 06 58492863 Email: [anna.piperno@istruzione.it](mailto:anna.piperno@istruzione.it)

WL/LT: E

Mme Marisa CAVALLI (Apologised for absence / Excusée)

Représentant de l'IRRE-VDA, Institut Régional de Recherche Educative pour le Val d'Aoste,

Département de la Recherche Educative, 24, Avenue du Bataillon "Aosta", I - 11100 AOSTE

Tel: (standard): 39 0165 367 111 / (appel direct): 39 0165 367 115 / Fax: 39 0165 23 52 23 /

E-mail: [m.cavalli@irre-vda.org](mailto:m.cavalli@irre-vda.org)

WL/LT: F

### LATVIA / LETTONIE

Ms Zaiga SNEIBE

Ministry of Education and Science, Valnu Street 2, LV- 1050 RIGA

Tel: +371 7047907 / E-mail: [zaiga.sneibe@izm.gov.lv](mailto:zaiga.sneibe@izm.gov.lv)

WL/LT: E

Ms Olita ARKLE

Ministry of Education and Science, Centre for Curriculum Development and Examinations, Valnu Street 2, LV- 1050 RIGA

Telephone: +371 7216500 / Fax: +371 7223801 / E-mail: [olita.arkle@isec.gov.lv](mailto:olita.arkle@isec.gov.lv)

WL/LT: E

### LIECHTENSTEIN / LIECHTENSTEIN

Apologised for absence / Excusé

### LITHUANIA / LITUANIE

Ms Audrone RAZMANTIENE

Senior official of the Lower and Upper, Secondary Education Division, Ministry of Education and Science,

A. Volano g. 2/7, VILNIUS 2691

Tel: +370 5 2743149 / Fax: 370 5. 2612077 / E-mail: [audrone.razmantiene@smm.lt](mailto:audrone.razmantiene@smm.lt)

WL/LT: E

## LUXEMBOURG

M. Robi BRACHMOND

Responsable des projets linguistiques de l'enseignement primaire, Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle, 29, rue Aldringen, L - 2926 LUXEMBOURG

Tel: +352 478-5931 / Fax: 352 478-5123 / E-mail: [robi.brachmond@men.lu](mailto:robi.brachmond@men.lu)

WL/LT: F

M. Marc WEYDERT

Coordinateur des projets linguistiques, Service de coordination de la recherche et de l'innovation pédagogiques et technologiques, Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle,

29, rue Aldringen, L - 2926 LUXEMBOURG

Tel: +352 478-5148 / Fax: 352 478-5137 / E-mail: [marc.weydert@men.lu](mailto:marc.weydert@men.lu)

WL/LT: F

Mme Denise BESCH

Professeure-attachée au Ministère de la Culture, Section Littérature, Conseil Permanent de la langue luxembourgeoise 20, montée de la Pétrusse, L- 2912 Luxembourg

Tél : (352) 478.86.13 / Fax : 29.21.86 / E-mail : [denise.besch@mcesr.etat.lu](mailto:denise.besch@mcesr.etat.lu)

WL/LT: F

## MALTA / MALTE

Mr Raymond CAMILLERI

Director Curriculum Management, Education Division, Great Siege Road, FLORIANA, MALTA CMR 02

Tel: +356 2598 2480/ 356 21 245178 / Fax: 356 21 220639 / E-mail: [raymond.j.camilleri@gov.mt](mailto:raymond.j.camilleri@gov.mt)

WL/LT: E

## MOLDOVA

Ms Nadejda VELISCO

Head of the Pre-universitary Education Division of the Ministry of Education, Youth and Sports , 1 Piata Marii Adunari Nationale, MD-2033 CHISINAU

Tel: +373 22 232 443 / Fax: 373 22 233 283 / 373 22 233 515 / E-mail: [preuniversitar@edu.md](mailto:preuniversitar@edu.md)

WL/LT: E

## MONACO

M. Jean-Pilippe VINCI

8 rue Princesse, 75006 PARIS

E-mail: [jpvmc@wanadoo.fr](mailto:jpvmc@wanadoo.fr)

WL/LT: F

## NORWAY / NORVEGE

Ms Jorunn BERNTZEN

Senior Adviser, Norwegian Ministry of Education and Research, Postboks 8119 Dep., N - 0032 OSLO

Tel: +47 22 24 73 95 (direct) / Fax: 47 22 24 727 31 / E-mail: [Jbe@kd.dep.no](mailto:Jbe@kd.dep.no)

WL/LT: E

## POLAND / POLOGNE

Ms Barbara CZARNECKA-CICHA

Chief of Baccalaureate Division, Central Board of Examinations, ul. Łucka 11, PL - 00-842 WARSAW

Tel: +48 22 656 37 18 / Fax +48 22 656 37 57 / E-mail [cke05@cke.edu.pl](mailto:cke05@cke.edu.pl)

WL/LT: E

Ms Barbara SKACZKOWSKA

Advisor to the Minister in the Ministry of National Education, al. Szucha 25, PL -00-918 WARSAW

Tel: +48 22 34.74.629 / Fax: 48 22 34.74 253 / E-mail [barbara.skaczkowska@mein.gov.pl](mailto:barbara.skaczkowska@mein.gov.pl)

WL/LT: F

## PORTUGAL

Mme Regina DUARTE

Ministère de l'Éducation du Portugal, Responsable pédagogique pour le curriculum de la langue portugaise Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Av. 24 de Julho, nº140, 1399-025 Lisboa

Tel : +213934598 / Fax: +213934685 / Mail: [regina.duarte@dgidc.min-edu.pt](mailto:regina.duarte@dgidc.min-edu.pt)

WL/LT : F

Ms Maria Anália GOMES

Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Av. 24 de Julho, 140, P - 1399-025 LISBOA

Tel: +351 21 3934581/ fax: +351 21 3934685 / E-mail : [analiam.gomes@dgidc.min-edu.pt](mailto:analiam.gomes@dgidc.min-edu.pt)

WL/LT: E/F

## ROMANIA / ROUMANIE

Ms Florentina SAMIHAIAN

National Board for Curriculum, National Board for Curriculum, str. Carei nr. 1, bl. A11, sc. A, et. 6, ap. 38, sector 2, 022201 - BUCURESTI

Tel: 40 255 4799 / Fax: +40 210 8692 / E-mail: [tinamihaiian@gmail.com](mailto:tinamihaiian@gmail.com)

WL/LT: E

Ms Mina RUSU

Ministère de l'Éducation et de la Recherche

28-30, rue du General Berthelot, secteur 1, 010168 - BUCURESTI

Email : [mina.rusu@mec.edu.ro](mailto:mina.rusu@mec.edu.ro)

WL/LT : E/F

## RUSSIAN FEDERATION / FEDERATION DE RUSSIE

Ms Irina KHALEEVA (Apologised for absence / Excusée)

Rector, Moscow State Linguistic University (MSLU), Ostozhenka 38, 119 992 MOSCOW

Tel: 7 095 245 1821/ 7 095 245 2786 / 7 095 246 8603 / Fax: 7095 246 2807/8366

Email: [khaleeva@linguanet.ru](mailto:khaleeva@linguanet.ru)

WL/LT: E

Mr Vladimir MINKEVICH

Head of the Division on International Co-operation, Moscow State Linguistic University (MSLU), Ostozhenka 38, 119 992 MOSCOW

Tel: 7 095 245 1821/7 095 245 2786 / 7 095 246 8603 / Fax: 7095 246 2807/8366

E-mail: [khaleeva@linguanet.ru](mailto:khaleeva@linguanet.ru)

WL/LT: E

## SLOVAK REPUBLIC / REPUBLIQUE SLOVAQUE

Ms Darina DE JAEGHER

Statny pedagogicky ustav, Pluhova 8, P.O.Box 26, SK - 830 00 BRATISLAVA

Tel.: +421 2 49276 308 / Fax.: +421 2 49276 195 / E-mail: [Jaegher@statpedu.sk](mailto:Jaegher@statpedu.sk) / web:

[www.statpedu.sk](http://www.statpedu.sk)

WL/LT: F

## SLOVENIA / SLOVENIE

Ms Bronka STRAUS

Senior Adviser, Department of International Cooperation and European Affairs, Ministry of Education and Sport, Department for international co-operation in education, Trg. OF 13, 1000 LJUBLJANA

Tel: +386 1 252 81 88 / Fax: +386 1 42 54 760 / E-mail: [bronka.straus@gov.si](mailto:bronka.straus@gov.si)

WL/LT: E/F

Ms Ljudmila IVŠEK  
Counsellor for the Slovenian Language, National Institute of Education, Zavod RS za solstvo,  
Poljanska c. 28, 1000 LJUBLJANA  
Tel: +386 1 300 51 37 / Fax: +386 1 300 51 99 / E-mail: [ljjudmila.ivsek@zrss.si](mailto:ljudmila.ivsek@zrss.si)  
WL/LT: E

#### SPAIN / ESPAGNE

Ms Pilar PÉREZ ESTEVE  
Directora de Programa, Dirección General de Cooperación Territorial y Alta Inspección,  
Ministerio de Educación y Ciencia, Los Madrazo 15-17, Madrid 28071  
Tel.: +34 630452019 / E-mail: [pilar.pereze@mec.es](mailto:pilar.pereze@mec.es)  
WL/LT: E

#### SWEDEN / SUEDE

Mr Tommy LAGERGREN  
National Agency for Education, S - 106 20 STOCKHOLM  
Tel: +46-8-5273 3212 / Fax: +46 8 24 44 20 / E-mail: [tommy.lagergren@skolverket.se](mailto:tommy.lagergren@skolverket.se)  
WL/LT: E

#### SWITZERLAND / SUISSE

M. Olivier MARADAN  
Secrétaire général adjoint, Responsable de l'unité de coordination "scolarité obligatoire", CDIP/EDK,  
Zähringerstrasse 25, Case postale 5975, CH- 3001 BERNE  
Tel: 41 31 309 51 11 / Fax: 41 31 309 51 50 / E-mail: [maradan@edk.ch](mailto:maradan@edk.ch) / <http://www.cdip.ch>  
WL/LT: F

M. Peter SIEBER  
Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Fachbereiche, Hirschengraben 28, CH - 8090 Zürich  
Tel: +41 43 305 51 46 / Fax: +41 (0)43 305 54 55 / Email: [peter.sieber@phzh.ch](mailto:peter.sieber@phzh.ch)  
WL/LT: F

#### TURKEY / TURQUIE

Mr. Alp BOYDAK  
Member of Board of Education, Ministry of National Education, Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve  
Terbiye Kurulu Başkanlığı, Teknikokullar 06500, ANKARA  
Tel.: +90 312 215 20 56 / Fax: +90 312 213 78 36 / 00 90 312 213 3962 / E-mail:  
[aboydak@meb.gov.tr](mailto:aboydak@meb.gov.tr); [aboydak@yahoo.com.tr](mailto:aboydak@yahoo.com.tr)  
WL/LT: E

#### UNITED KINGDOM / ROYAUME-UNI

Ms Sue HORNER  
Head of Curriculum Development, Qualifications and Curriculum Authority, 83 Piccadilly, UK -  
LONDON  
W1J 8QA  
Tel: +44 207 509 5733 / E-mail: [horners@qca.org.uk](mailto:horners@qca.org.uk)  
WL/LT: E

Mr Paul WRIGHT  
English Adviser, Qualifications and Curriculum Authority, 83 Piccadilly, UK - LONDON W1J 8QA  
Tel: +44 207 509 5853 / E-mail: [wrightp@qca.org.uk](mailto:wrightp@qca.org.uk)  
WL/LT: E

## Scientific Committee / Comité scientifique

Mr Mike FLEMING

General Rapporteur, School of Education, University of Durham, Leazes Road, UK - DURHAM DH1 1TA, UNITED KINGDOM

E-mail: [m.p.fleming@durham.ac.uk](mailto:m.p.fleming@durham.ac.uk)

M. Jean-Claude BEACCO

Conseiller de programme auprès de la Division des Politiques linguistiques, Université de la Sorbonne nouvelle-Paris III, 46 rue Saint Jacques, 75230 PARIS Cedex, FRANCE

Tel: 33 (0)1 40 46 29 25/29 28/29 29 / Fax: 33 (0)1 40 46 29 30 /

E-mail: [Jean-Claude.Beacco@univ-paris3.fr](mailto:Jean-Claude.Beacco@univ-paris3.fr)

Mr Michael BYRAM

Programme Adviser for the Language Policy Division, University of Durham, School of Education, Leazes Road, UK - DURHAM DH1 1TA, UNITED KINGDOM

Tel: 44 191 374 35 30/35 05 / Fax: 44 191 374 35 06 / E-mail: [m.s.byram@durham.ac.uk](mailto:m.s.byram@durham.ac.uk)

Ms Laila AASE

Nordisk institutt, Universitetet i Bergen, Sydneplassen 7, N - 5007 BERGEN, NORWAY

Tel: 47 55 58 24 39 / E-mail: [Laila.Aase@nor.uib.no](mailto:Laila.Aase@nor.uib.no)

Ms Florentina SAMIHAIAN

National Board for Curriculum, National Board for Curriculum, str. Carei nr. 1, bl. A11, sc. A, et. 6, ap. 38, sector 2, 022201 - BUCURESTI, ROMANIA

Tel: +40 255 4799 / Fax: 40 210 8692 / E-mail: [tinasamihaiian@gmail.com](mailto:tinasamihaiian@gmail.com)

Mr Helmut VOLLMER

Universität Osnabrück, FB 7: Sprach-u.Lit.wiss, Leiter der Forschungsstelle, Bilingualismus und Mehrsprachigkeit, Neuer Graben 40, D-49069 OSNABRÜCK, GERMANY

Tel: +49 541 9694260 / Fax: +49 541 969 4886 / E-mail: [hvollmer@uni-osnabrueck.de](mailto:hvollmer@uni-osnabrueck.de)

## Invited Experts / Experts invités

Mme Anne-Marie BROI

Rue de l'Ecluse 67, CH - 2000 NEUCHÂTEL, SUISSE, E-mail : [Anne-Marie.Broi@ne.ch](mailto:Anne-Marie.Broi@ne.ch)

M. Daniel COSTE

Professeur émérite de l'Ecole normale supérieure Lettres et Sciences humaines de Lyon, 17 rue Plumet, 75015 PARIS

Tel: +33 (0)1 56 58 18 60 / Fax: +33 (0)1 56 58 18 60 / e-mail: [dlcoste2@wanadoo.fr](mailto:dlcoste2@wanadoo.fr)

WL/LT: F/E

M. Francis GOULLIER

Inspecteur Général de Langues Vivantes, Président du Comité de validation du Portfolio européen des langues / Chair of the ELP Council of Europe Validation Committee

107 rue de Grenelle, 75005 PARIS, FRANCE

Tel: 33 (0)1 55 55 31 45 / E-mail: [francis.goullier@education.gouv.fr](mailto:francis.goullier@education.gouv.fr)

Mr. John DE JONG

Director, Language Testing Services, Oranjestraat 70, 6881 SG Velp, The Netherlands

Tel: +31 (26) 3639 220 / Fax: +31 26 3639 221 / E-mail : [john.hal.dejong@wxs.nl](mailto:john.hal.dejong@wxs.nl)



Mr Günther NOLD  
Professor of Applied Linguistics and ESL/EFL Education, University of Dortmund, Department of English,  
44221 Dortmund, GERMANY  
Tel: +49 (0)231-755-2910/2911/2919 / Fax: + 49 (0)231-755-5450 /  
E-mail: [guenter.nold@uni-dortmund.de](mailto:guenter.nold@uni-dortmund.de)

Mr Sigmund ONGSTAD  
Faculty of Education, Oslo University College, Pb 4, St.Olavs plass, N-0130 OSLO, NORWAY  
Tel: +47 22 45 21 82 / Fax: (47) 22 45 21 35 / E-mail: [Sigmund.Ongstad@lu.hio.no](mailto:Sigmund.Ongstad@lu.hio.no)

Ms Irene PIEPER  
Pädagogische Hochschule Heidelberg; Institut für deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik  
Symposion Deutschdidaktik  
Johann Wolfgang Goethe-Universität - Moerfelder Landstr. 215, D-60 598 FRANKFURT/M  
Tel: +49 69 63 30 78 10 / E-mail: [i.pieper@em.uni-frankfurt.de](mailto:i.pieper@em.uni-frankfurt.de)

Mr Rolf SCHÄRER  
Gottlieb Binderstrasse 45, CH - 8802 KILCHBERG, SWITZERLAND  
Tel: 41 1 715 32 90 / Fax: +41 1 715 32 72 / E-mail: [info@rolfschaerer.ch](mailto:info@rolfschaerer.ch)

Mr Piet VAN AVERMAET  
University of Ghent, Centre for Intercultural Education, St.-Pietersnieuwstraat 49, B-9000 GENT,  
BELGIUM  
Tel: +32 9 2647047 / E-mail: [Piet.VanAvermaet@UGent.be](mailto:Piet.VanAvermaet@UGent.be)

Mr Piet-Hein VAN DE VEN  
ILS, Graduate School of Education, Radboud University, NIJMEGEN, THE NETHERLANDS  
Address for correspondence: Heyendaalseweg 141, N02.142, 6525 AJ NIJMEGEN, THE NETHERLANDS  
E-mail: [P.vandeVen@ils.ru.nl](mailto:P.vandeVen@ils.ru.nl) / [Piethein.vandeVen@han.nl](mailto:Piethein.vandeVen@han.nl)

### Non-Governmental International Organisations (NGOs) / Organisations internationales non-gouvernementales (ONG)

M. Alain MOUCHOUX  
Président du Regroupement Education et Culture (Conseil de l'Europe)  
Comité Syndical Européen pour l'Education (CSEE),  
11, rue Louis Rolland, F-92120 MONTROUGE  
Tel. : (mobile) : 0033 (0)676041705 / Fax : 0033 (0)147352794/ E-mail: [alain.mouchoux@wanadoo.fr](mailto:alain.mouchoux@wanadoo.fr)

Mr Sigmund ONGSTAD  
IMEN: <http://www.lu.hio.no/imen> - <http://home.hio.no/~sigmund/>  
Oslo University College, NORWAY

Mr Alexandru **CRÎȘAN**  
Executive President, Center Education 2000+  
Assoc. Professor - Faculty of Letters, University of Bucharest, Str. Caderea Bastiliei, Nr. 33, SECTOR  
1, BUCUREȘTI, ROMANIA, cod 010613  
Tel: 4021 212.07.80 / 4021 212.07.81 / Fax: 4021 212.07.79  
E-mail: [cedu2000@cedu.ro](mailto:cedu2000@cedu.ro) / E-mail: [acrisan@cedu.ro](mailto:acrisan@cedu.ro)

COUNCIL OF EUROPE / CONSEIL DE L'EUROPE - [www.coe.int](http://www.coe.int)

DIRECTORATE GENERAL IV - EDUCATION, CULTURE AND HERITAGE, YOUTH AND SPORT / DIRECTION GÉNÉRALE IV EDUCATION, CULTURE ET PATRIMOINE, JEUNESSE ET SPORT

Gabriella BATTAINI-DRAGONI  
Director General / Directrice Général

DIRECTORATE OF SCHOOL, OUT-OF-SCHOOL AND HIGHER EDUCATION / DIRECTION DE L'ÉDUCATION SCOLAIRE, EXTRA-SCOLAIRE ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Gabriele MAZZA  
Director / Directeur

LANGUAGE POLICY DIVISION - [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang)

DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES - [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)

Joseph SHEILS  
Head of the Language Policy Division / Chef de la Division des Politiques linguistiques  
Tel: 33 (0)3 88 41 20 79 / E-mail: [joseph.sheils@coe.int](mailto:joseph.sheils@coe.int)

Philia THALGOTT  
Administratrice / Administrator  
Tel: 33 (0)3 88 41 26 25 / E-mail: [philia.thalgott@coe.int](mailto:philia.thalgott@coe.int)

Johanna PANTHIER  
Administratrice / Administrator  
Tel: 33 (0)3 88 41 23 84 / E-mail: [johanna.panthier@coe.int](mailto:johanna.panthier@coe.int)

Waldemar MARTYNIUK  
Seconded by Jagiellonian University, Poland / Mis à disposition par l'Université Jagiellonienne, Pologne  
Tel: 33 (0) 3 90 21 54 80 / E-mail: [waldemar.martyniuk@coe.int](mailto:waldemar.martyniuk@coe.int)

Christopher REYNOLDS  
Administrative Assistant / Assistant Administratif  
Tel: 33 (0) 88 41 46 86 / E-mail: [christopher.reynolds@coe.int](mailto:christopher.reynolds@coe.int)

Corinne COLIN  
Secretariat / Secrétariat  
Tel: 33 (0) 3 88 41 35 33 / E-mail: [corinne.colin@coe.int](mailto:corinne.colin@coe.int)

Jodie CLIFFORD  
Secretariat / Secrétariat  
Tel: 33 (0)3 88 41 32 48 / Email: [jodie.clifford@coe.int](mailto:jodie.clifford@coe.int)

INTERPRÈTES / INTERPRETERS

Mme Amanda BEDDOWS

Mme Isabelle MARCHINI

Mme Elisabetta BASSU

## **Annexe 4 : Formulaire pour des observations et réactions en retour**

1. Dans quelle mesure les documents mis à votre disposition avant la Conférence vous ont-ils été utiles ?
2. Avez-vous trouvé les études de cas / autres présentations profitable pour mieux comprendre la thématique ?
3. Dans quelle mesure la Conférence a-t-elle traité de problématiques qui sont pertinentes pour la situation dans votre pays ?
4. La Conférence a-t-elle abordé des questions auxquelles vous ne vous attendiez pas ? Si oui, veuillez spécifier lesquelles.
5. Quelles sont actuellement vos priorités nationales/fédérales par ordre d'importance ?
6. Comment votre pays pourrait-il être impliqué activement dans le projet 'langue de scolarisation' ? Dans l'hypothèse d'un séminaire par exemple, veuillez suggérer un thème / une problématique.
7. Si vous souhaitez proposer des personnes ou des institutions disposant d'une expertise spécifique, veuillez fournir une information détaillée quant au genre d'expertise / fonctions ainsi que les coordonnées.
8. La Division des Politiques linguistiques souhaitent constituer une liste de correspondants pour le projet 'langues de scolarisation'. Veuillez indiquer la personne qui devrait être contactée en priorité dans votre pays.

*Merci.*