



Education plurilingue et interculturelle dans les curriculums pour l'enseignement professionnel

Séminaire

Strasbourg, 10 et 11 mai 2012

Rapport présenté par Francis Goullier

Unité des Politiques linguistiques
DG II – Service de l'éducation
Conseil de l'Europe
www.coe.int/lang/fr

Sommaire

A. Contexte et finalités du séminaire	3
1. Le processus dans lequel se situe le séminaire	3
2. L'organisation du séminaire et les participants.....	4
3. Un séminaire dédié à la formation professionnelle.....	5
B. Les langues de scolarisation comme matière(s) et comme langues des autres matières	6
1. Les langues de scolarisation dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle	6
2. La réalité des rôles attribués aux langues de scolarisation dans les pays/régions représentés.....	8
C. Les langues étrangères dans la « formation professionnelle courte »	10
1. La réalité et les perspectives de l'enseignement des langues vivantes étrangères dans les systèmes éducatifs représentés	10
2. La grande diversité dans les modes d'utilisation du <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i> (CECRL).....	11
3. Les conséquences de l'éducation plurilingue et interculturelle sur les objectifs, les contenus et les méthodes de l'enseignement des langues étrangères dans une formation professionnelle courte	12
4. Les résultats des échanges en groupes de travail	15
D. L'expérience de la mobilité	15
E. L'évolution des curriculums en faveur d'une éducation plurilingue et interculturelle dans la formation professionnelle	17
1. Diversité entre les pays quant au rôle joué par les différents niveaux de décision du curriculum	17
2. Des modes de pilotage très différents	18
3. Le rôle possible des scénarios curriculaires.....	18
F. Quelques enseignements du séminaire.....	19
 Annexe 1 : Programme.....	21
Annexe 2 : Liste des participants.....	23

A. Contexte et finalités du séminaire

1. Le processus dans lequel se situe le séminaire

Le séminaire qui s'est tenu à Strasbourg les 10 et 11 mai 2012 était le second d'une série de rencontres dédiées à la mise en œuvre du *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*¹ (désormais le *Guide*). Diffusé par l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe à l'occasion du Forum intergouvernemental de politiques linguistiques de novembre 2010 à Genève, ce *Guide* est la réponse apportée à la demande formulée lors du précédent Forum intergouvernemental du 6 au 8 février 2007 à Strasbourg sur « Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités ».

Le besoin avait été exprimé d'une explicitation de la portée de l'objectif d'éducation plurilingue et interculturelle qui sous-tend le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) et les outils élaborés par le Conseil de l'Europe mais qui reste l'un des aspects des orientations de politique linguistique éducative du Conseil dont la mise en œuvre dans les systèmes éducatifs en Europe est la plus hésitante.

Cette finalité d'une éducation plurilingue et interculturelle avait déjà fait l'objet de développements majeurs dans l'ouvrage *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration de Politiques linguistiques éducatives en Europe*². Le *Guide* au centre des échanges pendant le séminaire traite, quant à lui, de sa place dans les curriculums, des possibilités de mise en œuvre, de l'influence de cette finalité sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation en langues.

Il s'agit, à travers les séminaires organisés en 2011 et 2012, d'une part de faire le point sur les avancées réalisées vers une éducation plurilingue et interculturelle dans les différents systèmes éducatifs, d'examiner avec les représentants des Etats membres participants les modalités les plus efficaces de prise en compte de cette orientation dans les apprentissages et dans l'enseignement des langues et, d'autre part, d'identifier dans quelle mesure ce *Guide* peut aider les Etats membres et l'ensemble des acteurs concernés à améliorer la qualité de l'enseignement et mieux servir les valeurs défendues par le Conseil de l'Europe.

Les séminaires ne regroupent à chaque fois qu'un nombre limité d'Etats membres pour faciliter les discussions, la mise en commun et l'échange de pratiques pertinentes dans les pays représentés. Les participants sont désignés par le réseau européen de personnes ou instituts responsables de curriculums, constitué au lendemain du Forum de Genève en 2010, et qui rassemble les interlocuteurs de l'Unité des politiques linguistiques dans les Etats membres.

La coordination de ces séminaires successifs est assurée par une même équipe de personnes, représentant l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe (Johanna Panthier et Philia Thalgott) ou ayant participé à la rédaction du *Guide* (Jean-Claude Beacco, Marisa Cavalli, Mirjam Egli Cuenat et Francis Goullier). La liaison avec les travaux du Centre européen pour les langues vivantes (CELV) de Graz est assurée par la présence dans l'équipe de coordination de Mme Cavalli, consultante pour une partie des projets du nouveau programme de travail 2012-2015.

Un premier séminaire s'est tenu en novembre 2010. Il s'est penché sur les voies de la mise en œuvre de l'éducation plurilingue et interculturelle dans l'enseignement secondaire en général et, à l'intérieur de ce secteur de l'éducation, sur les convergences entre les langues vivantes puis entre celles-ci et les langues de scolarisation. Cette recherche de convergences est, de toute évidence, l'une des voies les plus aisées pour favoriser l'approche globale de l'éducation langagière à l'Ecole qui est liée à une

¹ *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Jean-Claude Beacco, Michael Byram, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Cuenat, Francis Goullier et Johanna Panthier (Unité des Politiques linguistiques), 2010 (www.coe.int/lang/fr)

² Beacco & Byram, 2003 puis 2007

meilleure qualité de l'éducation. Le compte rendu des travaux est disponible sur la [Plateforme de ressources et de références pour une éducation plurilingue et interculturelle](#) du Conseil de l'Europe³.

2. L'organisation du séminaire et les participants

Le second séminaire, sur l'éducation plurilingue et interculturelle dans les curriculums pour l'enseignement professionnel, a regroupé 18 personnes représentant 15 pays ou régions : Land de Hambourg (Allemagne), Arménie, Autriche, Bulgarie, Communauté française de Belgique, Communauté flamande de Belgique, Croatie, Espagne, Finlande, France, Géorgie, Malte, Pays-Bas, Suisse, République tchèque.

L'ensemble des participants présentait une grande diversité en ce qui concerne le positionnement et les responsabilités dans les systèmes éducatifs. Une moitié d'entre eux était composée de spécialistes de la formation professionnelle et l'autre moitié de personnes responsables de l'enseignement des langues dans l'ensemble de l'enseignement secondaire, soit pour les langues vivantes étrangères soit pour ces langues ainsi que pour les langues de scolarisation comme matière. La liste des participants figure dans les annexes à ce rapport.

Pour tenir compte des enseignements du séminaire précédent qui avait eu lieu en novembre 2011, plusieurs choix importants ont été faits quant à l'organisation des travaux :

- Chaque pays a été invité à rédiger une brève description de sa situation sociolinguistique et de l'organisation spécifique de l'enseignement professionnel. Ces descriptifs ont été mis à la disposition de tous les participants bien avant le début du séminaire. Ainsi, le contexte propre aux dispositifs évoqués pendant les travaux pouvait être connu des autres participants et ne nécessitait plus d'être exposé avant chaque intervention orale.
- L'alternance entre interventions en séance plénière et discussions en groupes de travail a été respectée mais en accordant une plus grande place à ces échanges en groupes et donc en réduisant fortement le nombre de présentations en plénière.
- Le nombre de thèmes abordés a été réduit pour laisser le temps nécessaire aux échanges.

Ces initiatives semblent correspondre effectivement aux attentes des participants. Lors de l'évaluation pratiquée à la fin des deux jours de travaux, deux aspects ont particulièrement été appréciés comme très positifs dans les 15 questionnaires remplis : le temps alloué à la discussion dans l'organisation du séminaire (13 fois les notes 5 ou 4 sur une échelle allant de 0 à 5) et les possibilités réelles d'échanges entre les participants (12 fois les notes 5 et 4).

Une attention plus soutenue devra cependant être apportée à la gestion linguistique des travaux en séminaire (équilibre entre les langues utilisées, traductions des interventions distribuées en temps utile, etc.)

Comme pour le séminaire précédent, lors de la préparation des travaux, un questionnaire a été envoyé aux interlocuteurs des 15 pays ou régions et les réponses ont permis d'identifier certaines caractéristiques de l'enseignement professionnel dans les systèmes éducatifs concernés. Un tel état des lieux est utile dans une double perspective.

Il est important de prendre conscience que l'éducation plurilingue et interculturelle, même si elle peut conduire à des modifications sensibles dans les curriculums de langues, a pour base des expériences et des initiatives ayant une réalité dans certains systèmes éducatifs et qu'il est essentiel de prendre appui sur ces expériences.

Il s'agit également de relever les points communs essentiels et les différences significatives dans les pratiques et dans les représentations afin de susciter une mutualisation des réflexions et démarches propres aux divers systèmes éducatifs. Pour être utiles, les échanges doivent prendre en compte ce qui peut différencier les situations, les approches suivies et les motivations, de façon à encourager chacun à porter un regard nouveau sur son propre contexte.

3 Séminaire sur [les convergences des curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle](#) Strasbourg, 29-30 novembre 2011 (www.coe.int/lang/fr - section 'Événements')

3. Un séminaire dédié à la formation professionnelle

La décision de dédier un séminaire spécifique à la formation professionnelle « courte » a été expliquée dès le début des travaux. Dans l'enseignement professionnel, le temps consacré aux langues - qu'elles soient étrangères/vivantes ou de scolarisation - semble être partout réduit, notamment pour certaines filières, au profit d'un enseignement plus « concret », davantage tourné vers le monde du travail. Pourtant, quelle que soit la formation suivie, le fait de mettre des mots sur les actions, d'élaborer les concepts en lien avec la filière choisie, de développer les discours propres aux différentes activités, favorise le développement cognitif des apprenants. Il est important de les rendre capables de lire les consignes de façon autonome, de discuter de leurs travaux avec d'autres professionnels ou avec des clients, de développer des arguments, faire des exposés, répondre à des appels d'offre...

Il est important aussi de leur donner les moyens et les ressources nécessaires pour pouvoir poursuivre de façon autonome leur formation tout au long de la vie et devenir des adultes responsables et des citoyens informés. L'un des enjeux de l'apprentissage linguistique dans la formation professionnelle est de faire acquérir par les apprenants une maîtrise suffisante des genres discursifs pertinents pour leurs activités de façon à ce qu'ils n'agissent pas uniquement dans la simple exécution de tâches mais deviennent des acteurs à part entière dans leur vie professionnelle et dans nos sociétés.

Le choix de cibler plus particulièrement l'attention sur la formation professionnelle « courte » fait cependant émerger une difficulté. D'une part, les formes que prend cet enseignement et, d'autre part, ses articulations avec l'enseignement général sont très variables selon les systèmes éducatifs. Les échanges n'ont donc pas porté sur un type de formation particulier mais sur les approches adoptées envers les apprenants ayant le projet d'entrer sur le marché du travail sans passer par une formation postsecondaire.

Ce choix a été malgré tout amplement conforté par le contenu des échanges tenus pendant le séminaire qui ont souligné la spécificité de la façon dont la dimension langagière dans cette formation est appréhendée et l'importance relative de certains axes qui sont loin de jouer un tel rôle dans la formation générale.

De plus, ce choix est conforme au contenu du *Guide* qui présente bien parmi les cas « prototypiques » de scénarios curriculaires celui de la « formation professionnelle courte »⁴.

Rappelons enfin que l'attention particulière portée à ce type de formation est commune aux travaux du Conseil de l'Europe et de la Commission européenne, même si les préoccupations des deux organismes européens peuvent différer, en lien avec leur mission spécifique. Un rapport du groupe thématique « Les langues au service de l'emploi »⁵, présentée pendant le séminaire par Monsieur Manfred Thönicke, confirme que les besoins des entreprises en matière de compétences linguistiques chez leurs employés se renforcent. Les compétences attendues sont de mieux en mieux perçues dans leur dimension pragmatique et, selon les contextes et les besoins, un accent moins fort est mis sur l'exigence de correction de la langue. Si l'anglais est nécessaire, il ne peut suffire et la compétence plurilingue est un atout évident pour la personne et pour l'entreprise. Bien entendu, dans cette perspective, cette étude souligne l'importance de l'authenticité des tâches d'apprentissage qui doivent au maximum correspondre au cadre d'usage de ces langues dans l'entreprise ou le milieu professionnel ainsi que l'importance professionnelle de l'activité de médiation. Cette étude pointe enfin deux problèmes : les évaluations existantes ne tiennent pas assez compte de l'interaction entre les activités langagières ; l'intérêt de la mobilité pour la formation n'est pas encore assez perçu par les entreprises.

Le séminaire était donc dédié à certains aspects spécifiques de l'enseignement professionnel court, c'est-à-dire, la dimension langagière dans les formations du second degré conduisant directement les élèves et les apprentis à un diplôme professionnel.

Parmi ces aspects, ont été particulièrement retenus et débattus :

- le rôle de la langue de scolarisation et sa contribution à la réussite des apprenants dans l'ensemble des composantes de la formation suivie ;

⁴ *Guide pour le développement et la mise en œuvre d'une éducation plurilingue et interculturelle*, partie 3.3.2, page 61-65

⁵ Comité stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation, *Fournir des compétences de communication multilingue pour le marché du travail*, juillet 2011

- les besoins spécifiques de la formation en langue(s) étrangère(s) de ces élèves ;
- les expériences particulières jouant un rôle dans la formation langagière et interculturelle des apprenants, et notamment la préparation et l'expérience de la mobilité internationale ;
- l'intérêt d'une conception plus globale de la contribution de ces enseignements et de ces expériences de façon à en assurer une cohérence et une efficacité optimales.

Pour chacun de ces aspects, des présentations ont exposé les principaux apports du *Guide*, qui doivent être confrontés aux expériences conduites dans les différents pays et régions représentés et ont fait l'objet de discussions en groupes. Ils seront ici aussi abordés successivement, même s'il apparaît nettement que tous présentent certaines caractéristiques communes, largement déterminés par quelques facteurs similaires, et que les évolutions possibles renvoient à des leviers identiques.

B. Les langues de scolarisation comme matière(s) et comme langues des autres matières

D'entrée de jeu, les travaux du séminaire se sont penchés non pas sur les langues étrangères mais sur les rôles des langues de scolarisation. Une juste perception de la portée de l'éducation plurilingue et interculturelle est en effet facilitée par une réflexion sur ce sujet. La contribution spécifique du *Guide* et des réflexions conduites par le Conseil de l'Europe en ce qui concerne les langues de scolarisation dans la formation professionnelle a été exposée dans une intervention du Professeur Jean-Claude Beacco, reproduite intégralement ci-dessous.

1. Les langues de scolarisation dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle

La langue de scolarisation enseignée comme matière (qui vise des connaissances en grammaire, lexicale, littérature, pratiques de la langue...) est aussi celle qui est utilisée pour enseigner des connaissances dans les disciplines scientifiques, techniques et professionnelles. Ce rôle partagé a invité depuis longtemps à s'interroger sur les complémentarités de ces matières, question qui est donc à nouveau envisagée dans le cadre de l'éducation plurilingue et interculturelle. Son principe fondamental est la construction de convergences entre tous les enseignements langagiers (langue de scolarisation, langues étrangères...), car ceux-ci déconstruisent l'unicité de la faculté de langage.

Cette complémentarité peut être mise en œuvre de manière plutôt minimaliste. Dans bien des contextes, les enseignements de langue de scolarisation ont seuls pour rôle d'assurer une maîtrise correcte de la « langue » (orthographe, syntaxe, norme, formes ordinaires ou spécialisées de la communication...) et cette préoccupation n'est pas très présente dans les enseignements de disciplines, où l'on considère volontiers que ce qui est prioritaire est l'acquisition des connaissances et des compétences professionnelles ainsi que l'efficacité de la communication (et non sa « correction » globale comme conformité aux normes de la langue et aux normes sociolinguistiques dominantes). A un degré de prise en charge plus important, les enseignements de disciplines ont aussi cette responsabilité (attention portée à la correction de la langue, surtout dans les tâches écrites) mais l'on y développe assez facilement des activités plus spécifiques relatives au vocabulaire et à la terminologie scientifique/technique ou propre à un domaine professionnel.

D'autres formes d'objectifs langagiers peuvent figurer dans les programmes des formations à dimension professionnelle : l'accès (en réception ou en production) aux formes discursives qui ont cours dans un espace professionnel donné et qui le caractérisent. Ces genres de discours sont éminemment variables d'un domaine à un autre et, dans le même domaine, d'une langue à l'autre. Et ils sortent de l'expérience langagière ordinaire de la plupart des apprenants, qui ne sont que rarement en contact avec ceux-ci. Ces discours spécialisés présents dans les activités professionnelles, quelles qu'elles soient, sont souvent devenus des objectifs importants dans les programmes de formation, car ils correspondent à une perception objectivée des besoins des apprenants : l'analyse des situations concrètes d'emploi des langues, en particulier en contexte professionnel (dite souvent analyse des besoins langagiers) est une démarche qui a été sollicitée dès l'origine, dans les années 1975, pour les

programmes professionnels. Depuis, les référentiels métiers (ou référentiels d'activités professionnelles) ont été systématiquement créés par branche professionnelle. Ils sont indispensables à la création de programmes de formation en langues adaptés : ils comportent en effet des spécifications de connaissances et de compétences de nature langagière qui se confondent avec les compétences professionnelles (capacité à gérer les demandes des clients à la banque, à la poste, les échanges avec les usagers dans les transports publics pour les agents de contrôle) ou qui font partie des formes de communication qui ont cours dans un domaine professionnel donné (interactions dans les réunions de travail, négociation avec les fournisseurs...). Une telle prise charge doit aussi relever de la responsabilité de la langue de scolarisation comme matière, mais il se trouve que l'on y raisonne encore assez peu souvent en termes de besoins de communication, car cette matière scolaire est composite et elle répond à des objectifs de nature différente. En tout état de cause, la notion de *genre de discours* constitue une entrée commune à la langue comme matière et aux disciplines autres pour la détermination des objectifs d'apprentissage et donc des programmes.

Si une telle perspective fonctionnelle est indispensable et légitime dans ces contextes éducatifs d'orientation professionnelle, elle ne saurait prétendre à définir à elle seule les finalités des enseignements langagiers dans les formations professionnelles. En particulier, nombre de ces discours spécifiques dont on enseigne la maîtrise présentent souvent des formes très contraintes (du fait de la spécialité concernée). Ils sont standardisés et souvent prévisibles, y compris dans leurs variantes. Leur production (en particulier, leur écriture) peut largement se fonder sur l'emploi d'un stock limité de formulations stéréotypées ou récurrentes. Ces textes peuvent donc s'acquérir par mimétisme et imitation ou comme par substitution lexicale à partir d'un modèle de texte « à trous », sans que cet apprentissage s'accompagne d'une véritable prise de conscience de leur fonctionnement.

Dans ces conditions, cette approche fonctionnelle, indispensable, demeure insuffisante, car elle ne prépare pas nécessairement les apprenants :

- à la gestion des situations de communication ordinaires, qui sont aussi présentes dans les activités professionnelles, entre collègues ou avec les supérieurs ou les clients/usagers (gestion des différends, formes de l'expression du désaccord, demandes relatives au poste de travail, plaintes...);
- à celle des relations avec d'autres professionnels relevant d'autres communautés de pratiques (et donc d'autres habitudes de communication) ou d'une même communauté de pratiques mais dans un autre pays/contexte. Ces contacts interculturels entre domaines professionnels différents requièrent une formation réflexive qui permette aux apprenants d'identifier ces pratiques langagières autres et d'en percevoir les fonctionnements ;
- à la formation continue autonome, qui suppose d'avoir accès en permanence aux informations relatives aux innovations et dynamiques professionnelles, ce au moyen de formes individuelles de veille technologique, laquelle passe par l'accès à des textes et par leur lecture critique.

Dans la perspective de l'éducation plurilingue et interculturelle, on considère que les apprenants ont un droit à faire l'expérience d'autres formes de discours que ceux constituant la communication quotidienne et ordinaire : « *le rôle de l'Ecole est d'élargir l'éventail de genres de discours auxquels ont accès les apprenants, que l'on nommera leur répertoire discursif (et qui peut comprendre des genres de discours dans différentes langues).* »⁶ Mais, au-delà du simple élargissement du répertoire indispensable à des compétences professionnelles données, on estime que des textes particuliers, ceux où s'élabore et s'expose la connaissance (et qui sont donc des textes « premiers » en ce que les autres en dérivent) sont cruciaux pour notre propos : le langage peut y être un moyen de créer des connaissances, la création et l'écriture des connaissances étant alors les deux faces d'un même processus. Ce sont ces discours que nous avons nommés « académiques ». Bien que n'étant pas d'une utilité immédiate, ils doivent être présents dans les formations professionnelles, car ils sont en mesure de susciter une implication cognitive des apprenants et non de solliciter seulement des compétences langagières. Fréquenter des textes de cette nature pour s'en approprier certains (en réception ou en

6 *Langues et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*, page 17, 2010, Jean-Claude Beacco, Daniel Coste, Piet-Hein van de Ven et Helmut Vollmer (www.coe.int/lang/fr - section 'Événement' - Forum de Genève, 2010)

production) a en fait pour but d'en comprendre les fonctionnements et les modalités de la construction des connaissances qui s'y élaborent et s'y exposent, telles que les textes les représentent.

Car, dans ces genres de discours, les connaissances et les techniques sont données à voir dans leur construction : elles ne sont pas seulement exposées et décrites, mais justifiées et argumentées. Ils constituent ainsi un des espaces où la réflexivité linguistique va de pair avec l'implication cognitive des apprenants. Leur fréquentation est décisive pour entraîner les apprenants à percevoir les modalités langagières et cognitives d'opérations transversales comme décrire, déduire, comparer, classifier, dénommer, définir qui sont sollicitées dans toutes les matières : [...] *il est clair que la maîtrise des connaissances ne se réduit aucunement à celle du langage qui permet de les exprimer [...] Le langage des apprenants utilisé dans les matières scientifiques, artistiques et techniques est à considérer par les enseignants de ces matières comme un ensemble d'indices de surface permettant indirectement d'observer leurs acquis cognitifs. Mais, inversement en quelque sorte, si les apprenants acquièrent les « bons moyens » linguistiques de communiquer relativement aux connaissances, alors cette maîtrise est peut-être en mesure d'influencer positivement leurs acquisitions et de les amener aux postures et démarches scientifiques recherchées.*⁷

Ces dimensions réflexives, où l'acquisition des connaissances et des techniques sont inséparables d'une certaine familiarisation avec des genres de discours académiques, constituent un espace de transversalité entre disciplines (par le biais des opérations linguistiques/cognitives). Leur présence dans les programmes répond à l'exigence de réflexivité linguistique qui caractérise l'éducation plurilingue et interculturelle⁸. Il ne suffit pas de « faire sortir » les apprenants des discours en *je-ici-maintenant* de la communication sociale et de les amener aux discours professionnels pour faire d'eux des acteurs sociaux responsables et autonomes. Une conception humaniste de l'éducation en langues implique aussi de leur donner accès aux discours où les connaissances sont fondées, pour qu'ils en appréhendent, de manière critique et avec du recul, les conditions de production et de circulation et qu'ils disposent ainsi d'une perception globale de la topologie discursive constitutive de leur espace professionnel à venir. Cette distanciation devrait être en mesure de leur assurer un comportement discursif approprié et contextualisé dans la sphère strictement professionnelle et dans les échanges ordinaires, en ce que, source de lucidité communicative, elle les surplombe.

2. La réalité des rôles attribués aux langues de scolarisation dans les pays/régions représentés

De nombreux aspects essentiels dans les considérations exposées ci-dessus, ne trouvent qu'un écho très lointain dans les réalités et les pratiques décrites dans les réponses au questionnaire.

Un point commun semble cependant s'imposer : les situations professionnelles jouent un rôle fédérateur pour la définition du rôle et des objectifs de l'ensemble des langues apprises et utilisées, qu'elles soient langues de scolarisation ou langues étrangères. La prise en compte de ces situations professionnelles par toutes les disciplines est un facteur essentiel de coopération entre professeurs de différentes disciplines.

Les conséquences qui en sont tirées dans les différents systèmes éducatifs varient cependant considérablement, en particulier en ce qui concerne les convergences recherchées ou exploitées entre les différents enseignements. Dans certaines situations, il semble n'exister aucune approche globale revendiquée pour toutes les langues (Pays-Bas) ou bien chaque langue voit ses contenus et objectifs définis de façon séparée (Arménie, Bulgarie). Dans une majorité de cas on constate une approche au moins partiellement commune à toutes les langues, qu'elles soient langues de scolarisation ou étrangères (Hambourg, Finlande, Communauté flamande Belgique, Géorgie). Quelques pays enfin

⁷ *Langues et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculum*, page 11 2010, Jean-Claude Beacco, Daniel Coste, Piet-Hein van de Ven et Helmut Vollmer (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/KnowledgeBuilding2010_fr.pdf)

⁸ *Guide pour le développement et la mise en œuvre d'une éducation plurilingue et interculturelle*, partie 2.4.1.5, page 39

signalent la réalité d'une réflexion globale sur toutes les langues avec un référentiel commun (Communauté française de Belgique, France).

Mais, de façon générale, on ne trouve dans les réponses au questionnaire que peu de cas où l'on distingue une volonté d'exploitation pédagogique conséquente des synergies entre ces enseignements de langue. Comme si la focalisation sur les situations professionnelles était la seule perspective légitime, faisant oublier toutes les autres potentialités qu'offrent les situations d'apprentissage elles-mêmes.

Bien entendu, quelques exemples contraires sont cités, comme par exemple celui décrit dans la réponse suisse au questionnaire (« utiliser des didactiques de l'enseignement de la langue 2 pour permettre aux élèves faibles de mieux écrire dans la langue de scolarisation ») ou bien encore l'expérience de Malte où l'apprentissage des transferts de savoir-faire d'une langue vers l'autre est présenté comme un impératif dans un pays où le bilinguisme individuel est une réalité.

Nous devons nous garder cependant de tirer de l'absence d'évocation de l'exploitation de telles synergies des conséquences trop rapides. En effet, la coopération entre les enseignants des différentes langues (ne serait-ce qu'à travers la focalisation sur les mêmes situations professionnelles) semble être une réalité assez fréquente.

Dans plusieurs pays ou régions, on souligne en effet que les enseignants de langue de scolarisation et des langues étrangères doivent coordonner leurs objectifs et choisir des démarches didactiques communes (Autriche). Dans la réponse apportée par la République tchèque, on évoque la remise du *Label européen* précisément à un établissement qui a su établir une très forte coopération entre les enseignants des différentes langues. Enfin, l'importance dans la formation professionnelle de formes particulières d'enseignement telles que l'enseignement bilingue, les dispositifs CLIL/EMILE, la pédagogie du projet et la simulation de situations professionnelles induisent par nature des formes de coopération.

On peut résumer ces constats en signalant que certaines conditions à une meilleure prise en compte des enjeux de la maîtrise des langues de scolarisation pour la maîtrise des genres de discours existent bien. Parmi celles-ci figure en première place le rôle fédérateur joué par le profil professionnel sur les enseignants qui collaborent à des projets clairement définis auxquels participent toutes les disciplines. Cette démarche est d'ailleurs largement encouragée par le discours des autorités. On peut également citer parmi les facteurs favorables l'obligation de faire des stages qui encourage de fait une pratique réflexive (rapport de stage, analyse critique d'incidents) qui peut/devoir intégrer la dimension langagière.

On peut cependant suspecter que la portée exacte de cette exigence, telle qu'elle est définie dans le *Guide*, n'est pas nécessairement perçue et que les conséquences n'en sont pas toutes tirées. Ceci est largement confirmé par les échanges conduits dans le cadre des groupes de travail. Dans la plupart des pays, les curriculums pour la formation professionnelle courte prévoient, d'une part, une appropriation combinée des discours standards et professionnels et, d'autre part, un espace laissé aux disciplines générales parce qu'elles permettent une réorientation et développent la capacité des apprenants à jouer leur rôle de citoyen. Mais les interactions entre les deux ne sont pas toujours problématisées. Accessoirement, la place de la littérature dans cette formation fait objet de débat et mériterait d'être clarifiée, même s'il y a consensus autour de la préservation de la dimension créative et artistique de la langue de scolarisation.

Les échanges ont également mis en avant que l'un des obstacles majeurs à une meilleure mise en œuvre de certaines composantes de l'éducation plurilingue et interculturelle réside dans la formation des professeurs qui les prépare peu à aborder la dimension langagière des apprentissages. Il convient certainement, en réponse à cette situation, d'encourager l'action en binômes de professeurs, tant en langue de scolarisation qu'en langue étrangère. Le débat reste cependant entier sur la question de savoir si tous les enseignants, de toutes les disciplines, ont à assumer de la même façon la prise de conscience de cette dimension langagière, les activités réflexives à son propos et la maîtrise des discours liés à l'ensemble des situations professionnelles et aux besoins individuels des apprenants.

Une illustration allant dans ce sens a cependant été apportée en séance plénière par l'exemple de la formation dans un établissement des Pays-Bas, présenté par Mmes Nynke Jansma et Ans ter Haar. Le travail en équipe est favorisé de façon délibérée d'une part par la disposition des lieux qui prévoit des

salles communes pour plusieurs enseignements et l'existence de départements. Les enseignements y sont organisés autour de la réalisation de tâches au cœur de la compétence professionnelle à développer. En plus des composantes professionnelles liées à ces tâches, la dimension langagière est explicitée, en particulier pour le néerlandais. Les professeurs des disciplines professionnelles enseignent en tenant compte de cette dimension langagière et les stages en entreprise peuvent prévoir certaines réalisations en néerlandais qui devront être demandées aux apprenants.

Des possibilités d'action ont aussi été identifiées. Certaines caractéristiques d'une grande partie des apprenants suivant cette formation professionnelle courte, à l'exception de certaines cultures éducatives comme en Suisse où cette formation peut être également valorisée, devraient inciter les enseignants à s'engager dans des actions favorisant une maîtrise plus raisonnée de la langue de scolarisation et sa valorisation. En effet, nombreux sont les apprenants qui ont soit besoin d'être remotivés et de reprendre confiance après un cursus scolaire marqué par certains échecs ou dont les difficultés dans l'usage de la langue de scolarisation sont avérés.

C. Les langues étrangères dans la « formation professionnelle courte »

Les réponses apportées au questionnaire montrent de toute évidence la spécificité de l'enseignement des langues dans la formation professionnelle courte, en tout premier lieu par l'importance qu'y prennent ici également les situations professionnelles. Dans l'immense majorité des cas, les objectifs et les contenus de la formation sont déterminés par les besoins spécifiques des métiers auxquels elle prépare, y compris en ce qui concerne les contenus et objectifs des enseignements de langue. Ceci est clairement exprimé, par exemple, par la dénomination donnée à Hambourg à l'enseignement de l'anglais : "Vocational English" (Anglais professionnel).

Cette prise en compte des situations d'usage des langues dans le contexte professionnel correspond bien aux besoins des élèves et est de nature à susciter leur motivation. Bien entendu, il faut se garder de ne pas confondre situations professionnelles d'utilisation des langues et spécialisation linguistique. Le lexique spécialisé est indispensable mais ne représente pas l'essentiel des besoins dans les situations professionnelles.

De plus, la question se pose de l'articulation entre une telle prise en compte des situations communicatives professionnelles et les objectifs généraux de l'enseignement en langues dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle.

1. La réalité et les perspectives de l'enseignement des langues vivantes étrangères dans les systèmes éducatifs représentés

L'influence directe des situations communicatives professionnelles a pour conséquence que la place et le rôle donné aux apprentissages linguistiques varient dans un nombre non négligeable de cas selon la formation suivie. Dans certaines formations, aucune langue étrangère n'est enseignée (pour 4 pays sur les 15 représentés). Dans certaines autres formations, les apprenants ne suivent l'enseignement que d'une seule langue étrangère, l'apprentissage d'une seconde langue étant alors le plus souvent optionnel (dans 5 pays). Dans d'autres pays ou régions, l'apprentissage de deux langues vivantes étrangères est obligatoire.

Dans ce dernier cas, le choix est laissé aux élèves d'une des deux langues puisque l'anglais apparaît bien comme incontournable. Ce rôle spécifique de l'anglais est souvent mis en évidence dans les réponses qui soulignent, à plusieurs reprises, la relation entre cette langue et les situations professionnelles. Certains cours de pratique professionnelle sont systématiquement réalisés en anglais.

Même si les dispositifs décrits sont souvent présentés comme des impératifs professionnels, on ne peut pas ne pas y lire malgré tout aussi des choix éducatifs. Par exemple, les pays ou régions où l'étude de plusieurs langues est obligatoire et où le choix de ces langues est laissé aux élèves ne sont pas majoritairement des pays où la situation sociolinguistique l'imposerait. Ces choix éducatifs peuvent parfois apparaître comme problématiques en regard des valeurs portées par l'éducation plurilingue et interculturelle. On peut faire le constat, par exemple, que dans certains cas, les objectifs généraux de

formation sont abandonnés pour certains élèves, alors que dans le même temps il est affirmé que l'un des objectifs visé dans la formation est de préparer à l'apprentissage tout au long de la vie. Dans d'autres descriptions, le fait est mis en évidence que l'objectif de diversité culturelle est bien poursuivi dans l'enseignement général mais abandonné pour la formation professionnelle courte.

Pour caractériser l'articulation entre la formation professionnelle « courte » et les objectifs généraux du système éducatif, on peut identifier un continuum entre trois situations :

a) un enseignement des langues sans mise en relation particulière avec les situations professionnelles autre que l'attention portée à l'apprentissage et à l'usage d'un lexique spécialisé propre à la branche professionnelle ;

b) l'existence d'un tronc commun important avec la formation générale auquel viennent s'ajouter des composantes spécifiques à la formation professionnelle. Ainsi, en Bulgarie s'ajoute une discipline spécialisée appelée « langue de la profession ». Ou bien encore, autre exemple, se greffent sur ce tronc commun, comme en France, des approches pédagogiques et des modes d'évaluation différents qui tiennent compte des besoins des élèves concernés et du rythme individuel des acquisitions.

Une illustration de ce dernier cas de figure nous est donnée par la Suisse : « Lors d'une grande réforme scolaire concernant la formation des employés de commerce, l'enseignement des langues étrangères existant doit être complété par des « Lerninseln » (*îlots d'apprentissage*). Ce sont des séquences lors desquelles des activités langagières ayant trait à la profession sont exercées sous forme de projet. »

c) inscription de l'ensemble des formations dans la perspective professionnelle ; tous les enseignements de langue portent sur des situations professionnelles authentiques.

Il est frappant de constater que le poids de la dimension professionnelle sur la poursuite des objectifs généraux de formation peut aussi avoir des conséquences positives quant aux évolutions en faveur d'une éducation plurilingue et interculturelle. Dans quelques cas, la réflexion globale dans le système éducatif bénéficie à l'ensemble des formations, y compris la formation professionnelle courte. En Suisse, par exemple, les incitations à des approches plurielles des langues et à la coopération entre enseignants de langue semblent valoir tout autant pour ce type de formation que pour la formation générale, du moins pour les apprenants qui bénéficient d'un enseignement de langue étrangère. Dans d'autres cas, les besoins spécifiques de la formation professionnelle ont suscité des avancées dont peuvent aussi bénéficier les formations générales, naturellement à la condition que les deux ne soient pas cloisonnées dans les représentations. On peut citer, à titre d'illustration, la coopération entre enseignants de langue et d'autres disciplines professionnelles favorisée en France par l'inscription dans le curriculum d'activités pluridisciplinaires à caractère professionnel ou de classes à projet artistique et culturel dans la formation professionnelle courte, alors que cette coopération n'est pas aussi formalisée dans l'enseignement général.

De plus, il semble bien, à lire les réponses apportées au questionnaire, que la focalisation sur les situations professionnelles puisse favoriser la prise de conscience des besoins langagiers liés à ces situations, que ce soit par l'importance accordées aux genres discursifs ou les fonctions discursives en usage dans les pratiques professionnelles.

2. La grande diversité dans les modes d'utilisation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)

Comme dans l'enseignement général, les niveaux de compétences du CECRL sont utilisés dans presque tous les pays pour fixer les objectifs donnés à l'enseignement des langues et pour la définition des critères d'évaluation des compétences en langue, y compris parfois pour la langue de scolarisation. Les dispositifs encouragés par le CECRL en faveur d'une éducation plurilingue et interculturelle sont, en revanche, peu utilisés. On constate en particulier que les objectifs de la formation en langues sont très peu souvent formulés en référence au profil langagier individuel. On différencie très rarement les niveaux visés selon les activités langagières. Les choix opérés quant aux modes d'évaluation, par exemple la généralisation d'épreuves orales, ne semble pas s'appuyer sur une analyse détaillée des besoins.

On remarque toutefois avec beaucoup d'intérêt six points particuliers :

- a) la fréquence de la présence de la médiation dans les objectifs donnés à l'enseignement des langues ou dans les pratiques d'enseignement décrites, comme par exemple à Hambourg où l'importance de cette activité langagière pour la formation professionnelle courte est soulignée ;
- b) l'importance de l'objectif de formation interculturelle, en liaison avec les situations professionnelles (médiation interculturelle par exemple). Cet objectif est présent dans une grande majorité des réponses. Reste bien entendu à interroger ce que recouvre exactement cette référence à la dimension interculturelle. En effet, l'*Autobiographie des rencontres interculturelles* n'est évoquée que trois fois (Pays-Bas, Autriche, Suisse). De plus, dans certains cas, il est souligné que la dimension interculturelle est recherchée, sans relation toutefois avec le plurilinguisme ;
- c) l'affirmation dans plusieurs réponses de l'importance de l'apprentissage de stratégies transversales et d'ouverture sur d'autres langues ;
- d) la possibilité donnée à la communication plurilingue dans la classe, comme en Finlande, ou bien le travail sur la variabilité interne à la langue (Finlande, Belgique franco, France) ;
- e) la fréquence du travail sur les stratégies d'apprentissage des langues (Finlande, Communauté française de Belgique, Communauté flamande de Belgique, France) ;
- f) l'usage du *Portfolio européen des langues* et de l'*Europass*, cité par 5 pays (Pays-Bas, Malte, Finlande, Autriche, République tchèque).

Enfin, la place faite aux langues d'origine varie fortement dans pays à l'autre. Dans une minorité de pays, les élèves ayant une langue d'origine différente de la langue de scolarisation en vigueur, qu'elle soit langue d'une minorité ou langue de l'immigration, peuvent suivre un enseignement de cette langue, souvent en plus du curriculum commun avec leurs camarades. Parfois, cet enseignement est ouvert à tous les élèves qui le souhaitent (Pays-Bas). Dans un cas (Finlande), ces élèves peuvent se voir dispenser de l'étude d'autres langues.

3. Les conséquences de l'éducation plurilingue et interculturelle sur les objectifs, les contenus et les méthodes de l'enseignement des langues étrangères dans une formation professionnelle courte

Les convergences entre les réalités décrites dans les réponses au questionnaire et les développements contenus dans le *Guide*, de même que les écarts importants entre les deux peuvent être mesurés en explicitant les conséquences de la dynamique d'une éducation plurilingue et interculturelle sur trois aspects de l'enseignement des langues étrangères : les objectifs, les méthodes et les contenus.

Les objectifs :

Penser les objectifs de l'enseignement des langues dans la formation professionnelle ne signifie pas « réduire l'ambition » que traduisent les objectifs donnés à cet enseignement pour les élèves qui suivent une formation générale. Il ne suffit pas de prendre comme point de référence les objectifs de l'enseignement général et de les réduire.

L'entrée à privilégier consiste à s'interroger en même temps sur les besoins des élèves dans les différentes branches professionnelles et sur les possibilités qui leur sont données dans le cadre de la formation dispensée, même si, dans de nombreux cas, il n'est pas aisé de concilier parfaitement les deux. Mais cette approche doit en particulier conduire à différencier les objectifs selon les différentes activités langagières. Cette différenciation est encore plus nécessaire que dans les formations générales. Souvent d'ailleurs on s'aperçoit que les besoins de compétences en expression orale sont plus marqués que dans les compétences écrites. Plutôt que d'un niveau visé ou exigé, il convient de définir un profil linguistique individuel.

Mais, et ceci constitue un second aspect indissociable du premier, ce profil linguistique, pour être efficace, ne peut se limiter à une seule langue apprise mais doit tendre à tenir compte de la pluralité des langues et des compétences qui composent le répertoire individuel de chaque apprenant. Bien entendu, ceci ne peut être identique pour tous, ce qui rend difficile de le formaliser pour une formation particulière. Mais l'orientation générale doit être clairement affirmée. Même si les objectifs de maîtrise d'une langue enseignée peuvent être définis en niveau de compétences pour chaque activité

langagière, il est important que ceci soit inscrit explicitement dans la perspective globale de doter les élèves de compétences complémentaires dans toutes les langues qu'ils connaissent et qu'ils apprennent, y compris les langues d'origine, les langues régionales ou minoritaires ainsi que la ou les langues de scolarisation. De plus, l'un des objectifs de l'enseignement des langues doit viser à ce que tous les apprenants aient pleinement conscience des potentialités et de la richesse de leur répertoire individuel.

Ceci a une conséquence immédiate. Parmi les objectifs de l'enseignement des langues dans cette formation professionnelle doit figurer, à côté des niveaux de compétences à atteindre, la capacité stratégique à tirer profit de toutes ces compétences et des savoir-faire acquis. Par compétence stratégique, il faut entendre la capacité à exploiter au mieux, selon les ressources de chacun, les connaissances et compétences pour faire face aux situations de communication diversifiées qu'il peut rencontrer. Ceci passe par l'aptitude à opérer des transferts entre les langues, par la capacité de médiation entre ces langues ou entre les types de texte. Ceci passe aussi par la capacité à passer, de façon contrôlée, d'une langue à l'autre selon les besoins et les ressources individuelles, voire par la maîtrise de situations de dialogue polyglotte, c'est-à-dire la capacité à s'exprimer de façon à être compris par un interlocuteur d'une autre langue et d'une autre culture et à comprendre des interactions dans une autre langue. Tout ceci relève naturellement des méthodes et de l'exposition des contenus de l'enseignement mais peut aussi figurer parmi les objectifs explicites.

Le troisième type d'objectifs qui peut être assigné à cet enseignement porte sur les compétences interculturelles, c'est-à-dire la capacité à interagir de façon responsable, critique mais bienveillante avec les formes d'altérité. La compétence interculturelle suppose, d'une part, des connaissances que l'enseignement peut dispenser et, d'autre part, des expériences individuelles de l'altérité, soit à travers les situations créées dans la classe de langue soit par les expériences de contact, de coopération internationale et de mobilité. Mais, des connaissances et des expériences ne deviennent compétences que si elles donnent lieu à une explicitation et à une réflexion. Inscire de façon claire l'éducation interculturelle parmi les objectifs poursuivis peut effectivement aider les élèves à passer d'une succession d'expériences à une compétence généralisable et transférable à toutes les situations qu'ils rencontreront dans leur parcours individuel.

Les méthodes d'enseignement des langues

Dans la conception de l'utilisation et de l'apprentissage des langues, le CECRL met en évidence l'intérêt de tâches communicatives qui sont de nature à mobiliser les compétences. Ces tâches donnent du sens au travail demandé et font appel à toutes les ressources dont dispose un élève. Bien évidemment cette approche a toute sa place dans l'enseignement des langues en formation professionnelle. Sa place est, si cela est possible, plus évidente même que dans la formation générale et elle est beaucoup plus aisée à mettre en œuvre que dans les classes de langue de l'enseignement général. La crédibilité des situations est d'autant plus forte pour les élèves qu'elles sont ancrées de façon claire dans les besoins professionnels. On voit bien d'ailleurs la fréquence de la mise en œuvre de la pédagogie du projet ou des simulations de situations concrètes dans cette formation.

Dans la perspective, déjà évoquée plus haut au sujet des langues de scolarisation, du besoin de valorisation qui peut caractériser une grande partie des apprenants suivant cette formation, il est nécessaire d'organiser l'enseignement des langues de façon à leur permettre de faire régulièrement l'expérience de la réussite dans l'utilisation des langues apprises. Aucune motivation ne peut être attendue d'eux sans une telle expérience de la réussite. Ceci ne signifie pas uniquement la valorisation de la capacité des élèves à atteindre les objectifs fixés mais bien plus le souci de mettre volontairement les élèves dans des situations de réussite. Les objectifs fixés pour l'enseignement de chaque langue, dans un volume horaire souvent réduit, conduisent parfois les enseignants à se focaliser sur la progression à suivre. Il est indispensable de ne pas oublier aussi la nécessité d'intégrer dans les séquences des moments où les élèves n'auront pas à apprendre de nouvelles choses, à faire l'expérience de nouvelles techniques ou stratégies mais seront amenés à prendre conscience que l'enseignement qu'ils reçoivent se traduit effectivement en un apprentissage qui leur permet de réussir certaines tâches. Cette expérience de la réussite sous-tend de façon permanente les outils d'autoévaluation proposés par le Conseil de l'Europe. Le Passeport de langues du *Portfolio européen des langues* ou la partie langues vivantes de l'*Europass* sont des instruments de bilan intermédiaire de

la formation. Ils ne doivent pas cacher l'importance de la réflexion individuelle sur la progression au cours de cette formation. Cela peut passer par la Biographie langagière du *Portfolio*, par une exploitation adaptée des descripteurs de compétences ou par tout autre moyen. L'essentiel est de faire de la valorisation et de la prise de conscience de toute progression, même limitée, un des fils conducteurs de l'action pédagogique en cours de langue. En cohérence avec cette préoccupation, la progression suivie ne doit pas porter uniquement sur le niveau de compétence langagière mais tout autant sur la maîtrise progressive des stratégies.

Enfin, il convient, en particulier dans ce type de formation, d'assurer un équilibre entre les tâches communicatives demandées aux apprenants et les moments de réflexion sur les apprentissages, sur les expériences réalisées dans l'accomplissement de ces tâches en classe ou dans le travail plus autonome. Cette réflexivité peut porter également sur la façon dont les élèves parviennent à exploiter les ressources de leur répertoire. Ce travail de réflexion peut porter également sur la variabilité interne des langues que connaissent les apprenants, pour faciliter leur prise en conscience de l'existence de registres différents et de leur degré d'adéquation aux situations de communication ainsi que pour accroître leur conscience de la diversité de leurs propres ressources langagières.

Cette prise de conscience renvoie aussi à la responsabilité des équipes pédagogiques dans leur ensemble. Seule la coopération entre les enseignants de langue pour rechercher le maximum de convergences entre tous les apprentissages linguistiques permet aux élèves de tirer le plus de profit des enseignements dispensés.

Les contenus à faire acquérir

Ne seront naturellement pas évoqués ici les contenus propres aux différentes langues enseignées et aux cultures qui peuvent leur être associées mais uniquement certains aspects communs à tous les enseignements de langue, et qui sont des conséquences directes de ce qui précède.

L'entraînement des élèves à maîtriser des tâches communicatives liées aux situations professionnelles visent naturellement à leur faire acquérir des savoir-faire très contextualisés. Ceci est nécessaire et ne peut être remis en cause. Mais ces tâches communicatives, dans une situation d'enseignement, sont aussi des moyens pédagogiques pour développer chez les élèves des compétences particulières que l'enseignant décide de faire acquérir. Ces tâches communicatives ne sont pas une finalité en soi. Il est important que chaque enseignant garde présent à l'esprit que les situations de communication dans lesquelles il place ses élèves doivent lui permettre de faire progresser les élèves dans la maîtrise de compétences non seulement langagières mais tout autant, pour être cohérent avec ce qui est développé plus haut, des compétences stratégiques qui constituent des contenus à part entière de cet enseignement.

Pour une raison très simple. Personne ne peut savoir de quelles langues un apprenant aura besoin dans son parcours personnel. De plus, les possibilités offertes par la mobilité internationale peuvent nécessiter la capacité à s'adapter à un environnement linguistique et culturel autre que celui auquel l'enseignement l'a préparé. Enfin, la durée plus courte de la formation rend encore plus indispensable de préparer de façon systématique les élèves à un apprentissage tout au long de la vie.

Les contenus de l'enseignement des langues qui en découlent peuvent être déclinés en quelques points :

- Ils doivent intégrer à part entière un travail conséquent sur les stratégies d'apprentissage, y compris dans le cadre d'un travail autonome.
- Ils doivent mettre un accent prioritaire sur les compétences transversales à toutes les langues, que ce soit les compétences discursives ou fonctionnelles ou les techniques d'accès au sens de textes écrits ou oraux.
- Il est possible d'intégrer dans ces contenus l'apprentissage une exploitation systématique des synergies entre les langues apprises et avec les langues connues des élèves (par un travail contrastif, par la valorisation de la prise de risque dans les transferts entre langues, etc.).
- Dans les contenus de l'enseignement doivent prendre place l'apprentissage raisonné et suivi des stratégies communicatives qui sont transférables à toutes les langues et qui sont d'autant plus indispensables que les compétences langagières peuvent être fragiles. Parmi celles-ci figurent les

stratégies de compensation, de planification de la façon dont l'apprenant va effectuer une tâche et de contrôle du déroulement de celle-ci, etc.

La spécificité de l'enseignement des langues en formation professionnelle courte réside dans la recherche d'un équilibre entre compétences langagières et compétences stratégiques. Cet équilibre, qui correspond aux besoins de ces apprenants particuliers, correspond pleinement aux principes de l'éducation plurilingue et interculturelle et peut conduire à des avancées dont pourrait d'ailleurs bénéficier l'ensemble des formations en langue.

4. Les résultats des échanges en groupes de travail

Les deux groupes de travail ont été invités à discuter d'une affirmation forte qui sous-tendait les interventions en séance plénière : l'acquisition des moyens nécessaires à un apprentissage autonome et le développement de répertoires plurilingues constituent une nécessité pour ces élèves qui quitteront très tôt le système éducatif. Par conséquent, les curriculums de langues dans l'enseignement professionnel doivent expliciter ce qui les différencie - dans leurs priorités et les modalités de mise en œuvre - de ceux de l'enseignement général.

Parmi les différences principales relevées, la dimension interculturelle prend une place importante, en relation notamment avec le rôle de la mobilité individuelle dans la formation et dans les perspectives professionnelles.

Les débats portent généralement autour d'une même thématique, formulée dans les deux questions suivantes. S'agit-il d'un cours de langue vivante ou bien d'un cours de langue professionnelle ? Doit-on enseigner une langue qui dote l'élève d'une culture professionnelle liée aux pays dans le(s)quel(s) est parlée cette langue ou bien enseigner une langue vivante qui munit les élèves d'une capacité à communiquer dans leur domaine professionnel uniquement ? La réponse apportée plaide en faveur de la complémentarité des trois axes suivants : la langue doit être enseignée pour faire acquérir des compétences, pour doter les apprenants d'outils transversaux qui les rendront autonomes dans l'apprentissage d'autres langues ainsi que pour transmettre des connaissances culturelles. Malgré tout, il est signalé que les enseignants ne disposent pas d'orientations concernant la transversalité des apprentissages et leur importance.

Mais au-delà de ces débats importants, plusieurs pistes ou problématiques sont évoquées :

- L'importance de la maîtrise des langues étrangères pour la formation professionnelle devrait être plus largement reconnue. Cette formation dispose déjà de matériaux pédagogiques adaptés mais une telle reconnaissance pourrait donner lieu, par exemple, à un plus grand nombre de certifications spécifiques.
- L'importance de prendre réellement appui sur les acquis des apprenants dans les langues apprises et dans les stratégies communicatives pour favoriser leur prise de confiance et leur progression n'est pas suffisamment connue ou comprise par les enseignants, souvent sous la pression du peu de temps dont ils disposent pour leur enseignement.
- La focalisation pendant le cours de langue sur les situations professionnelles est un atout indéniable, à la condition que l'enseignant garde bien présent à l'esprit les objectifs qu'il poursuit avec les apprenants. Certaines connaissances du professeur de langue dans le domaine professionnel peuvent s'avérer très utiles dans cette perspective.
- Toutes les situations de plurilinguisme doivent être délibérément exploitées et l'activité de médiation peut jouer un rôle important.
- Le développement de l'autonomie devrait constituer un objectif majeur de l'enseignement des langues et, dans quelques systèmes éducatifs, l'utilisation du *Portfolio européen des langues* a un effet positif.
- La mobilité, tant des élèves que des professeurs, devrait constituer un axe majeur d'évolution.

D. L'expérience de la mobilité

Si un thème a fait consensus très large, c'est bien l'intérêt de la mobilité dans les expériences de formation des apprenants. Dans un grand nombre des pays représentés, une très grande palette de dispositions existent. Très peu ne signalent pas d'effort particulier en faveur de la mobilité. Certains

ont intégré une forme de reconnaissance particulière des compétences acquises pendant la période de mobilité. D'autres enfin mentionnent l'existence de cours préparant les élèves à la mobilité.

Il apparaît cependant tout autant que les finalités explicites de ces mesures en faveur de la mobilité peuvent être assez différentes. On y trouve, dans le désordre, l'employabilité pour les formations où la dimension internationale est naturelle, le développement de la personnalité (en particulier en ce qui concerne les attitudes et les valeurs), l'engagement personnel et la capacité à la coopération mutuelle, la capacité à agir dans un environnement multilingue et multiculturel et le développement de l'estime de soi.

Un projet conduit dans le cadre du programme de travail 2008-2011 du Centre européen pour les langues vivantes de Graz⁹ a été présenté pendant le séminaire. Il est dédié spécifiquement au développement de la mobilité, pour en faire une composante à part entière de la formation¹⁰. Il part du principe que cette expérience doit être vécue par les futurs enseignants en intégrant, dès le départ, les actions que ces enseignants pourront mener dans cette perspective auprès des apprenants dont ils auront la charge. Dans le cadre de ce projet,

- différents scénarios sont développés qui prévoient comment les futurs enseignants peuvent aborder la préparation d'une telle période de mobilité, comment ils peuvent la gérer et l'exploiter à leur retour ;
- des matériaux sont élaborés pour la formation et la préparation de ces futurs enseignants ;
- différents outils du Conseil de l'Europe sont intégrés dans la cohérence de cette démarche (*Portfolio européen des langues, Autobiographie des rencontres interculturelles*, etc.).

Il intègre dans la réflexion proposée aux professeurs en formation les scénarios qu'ils pourront eux-mêmes mettre en œuvre dans leur action pédagogique ultérieure.

Ce projet, qui s'adresse aux enseignants/apprenants de l'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire, développera en 2012-2014 des démarches spécifiques pour la formation professionnelle. Dans cette perspective, il prendra en compte différents autres outils disponibles au niveau européen comme l'**Europass**, ou au niveau national ou local (attestation *Europro* en France, *Bildungspass/Livret de formation* en Suisse, etc.).

Il intégrera également dans sa démarche et sa réflexion l'expérience accumulée par un autre projet, présenté lui aussi lors du séminaire, le projet de recherche Dylan¹¹. L'Université de Bâle a, dans ce cadre, conduit des entretiens avec des personnes en formation ayant effectué leur stage dans des entreprises à l'étranger dans l'espace du Rhin supérieur. L'objet d'étude portait sur la place de la mobilité professionnelle dans la conduite des entreprises, le rôle qu'occupe le multilinguisme dans les représentations des différents acteurs et la contribution de la mobilité professionnelle au développement de la compétence interculturelle. Les résultats présentés par Mme Katharina Höchle Meier peuvent être résumés en quelques phrases :

- Il n'y a pas de discours unique et concordant entre les différents acteurs sur les objectifs et les bénéfices de stages à l'étranger.
- Les effets principaux portent essentiellement sur l'estime de soi des stagiaires et sur le regard qu'ils portent sur les autres cultures.
- Les compétences acquises par les stagiaires peuvent correspondre au niveau I de l'échelle de compétences du Portfolio des compétences interculturelles INCA¹², développé pour la formation professionnelle. Selon cette échelle en trois niveaux, l'échelon de base correspond à la définition suivante : être prêt à interagir efficacement avec des interlocuteurs d'autres cultures ; être capable d'apprendre des autres au fur et à mesure des expériences, sans toutefois avoir encore pu construire une véritable compétence générale à interagir avec des situations interculturelles (par ex. être capable de réagir positivement à des événements mais sans pouvoir vraiment les planifier) ; se montrer tolérant

⁹ Promouvoir une éducation inclusive, plurilingue et interculturelle

¹⁰ Projet PluriMobil, piloté par Mirjam Egli Cuenat (<http://plurimobil.ecml.at/>). Ce projet a été initié lors du programme de travail précédent (2010-2011) et est poursuivi dans le programme actuel du CELV (2012-2014)

¹¹ Dylan project (2006-2011) (<http://www.dylan-project.org/>): language dynamics and management of diversity

¹² INCA (Intercultural Competence Assessment), développé avec le soutien du programme Leonardo da Vinci et du CILT (The National Centre of Languages), page 13 (<http://www.incaproject.org>)

envers d'autres valeurs, habitudes et pratiques, tout en pouvant les trouver bizarres ou surprenantes et tout en pouvant ou bien les approuver ou les désapprouver.

L'un des enseignements principaux à retenir de cette étude est sans doute que des effets de la mobilité professionnelle dans un autre pays sont indéniables mais qu'ils pourraient être plus importants si cette expérience était mieux préparée et accompagnée faisant l'objet d'une réflexion plus aboutie dans la formation et dans la pratique des entreprises, notamment dans sa dimension interculturelle.

Cet état de fait n'est pas une fatalité et l'expérience conduite dans l'Académie de Strasbourg (France) en est une illustration forte. Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si elle a été présentée par la responsable de l'enseignement d'une langue étrangère dans cette Région et par une responsable pédagogique d'une des disciplines professionnelles, l'économie et la gestion. Elles ont montré comment la mobilité peut constituer un des objectifs explicites de la formation dispensée. Pour cela, il est indispensable de lui consacrer une attention toute particulière en amont lors de la conduite des enseignements de façon à préparer effectivement les apprenants à pouvoir adhérer au projet et à en tirer le maximum de profit. Le fil conducteur de cette préparation est marqué par trois étapes : susciter l'adhésion du jeune au projet, contractualiser dans le cadre d'une pédagogie du projet, développer les compétences.

Les participants au séminaire ont tous remarqué que dans la présentation des opérations de mobilité dans cette Académie, l'essentiel du temps a été dédié non pas au moment de la mobilité elle-même mais à sa préparation : inscription dans les contenus d'enseignement en langues et dans les matières professionnelles ; utilisation ciblée de la partie du curriculum dédié à l'articulation entre les enseignements généraux et les disciplines professionnelles ; modules de formation sur le thème de la « connaissance de l'autre », alliant les connaissances littéraires ou historiques, les apports des enseignements de langue ainsi que la mise en place de jeux de rôles pour simuler la rencontre avec des formes d'altérité, etc. Dans cet ensemble, la nécessité de conduire un projet commun axé « sur le cœur du métier » est exploitée au profit de projets intégrant le travail en tandem avec un partenaire dans l'autre pays (études comparatives, production commune, etc.). A l'issue de la phase de mobilité, celle-ci est fortement valorisée par des attestations académiques, régionales, européennes (Europass), voire par des attestations fournies par les entreprises elles-mêmes.

E. L'évolution des curriculums en faveur d'une éducation plurilingue et interculturelle dans la formation professionnelle

Comme pour la formation secondaire en général, la conception du curriculum adoptée dans le *Guide*, et largement inspirée des travaux de l'Institut pour le développement de curriculum (SLO) aux Pays-Bas, trouve une nouvelle confirmation. Elle englobe la totalité des expériences d'apprentissage et ne se limite pas aux programmes ou textes officiels qui définissent les contenus d'enseignement, les modalités d'évaluation et, parfois, les méthodologies recommandées. Elle distingue différents niveaux d'intervention (du niveau supra au niveau nano)¹³.

1. Diversité entre les pays quant au rôle joué par les différents niveaux de décision du curriculum

Le rôle respectif de chacun de ces niveaux est très variable selon les pays représentés :

a) Dans plusieurs pays ou régions, il semble que les niveaux méso (établissement) ou micro (enseignant) soient déterminants. Soit les descriptions faites soulignent que des avancées réelles vers une éducation plurilingue et interculturelle ne peuvent être le fait que d'enseignants individuels, soit elles mettent en évidence que les établissements de formation ont une très large liberté de manœuvre et peuvent décider, par exemple comme en République tchèque, du nombre de langues ou de l'absence de langues étrangères enseignées dans les formations dispensées. Soit enfin, comme en Croatie, les programmes n'ont pas de caractère prescriptif.

¹³ *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, partie 1.1.2, page 13 et suivantes

b) Dans un autre cas de figure (Finlande), les modalités de mise en œuvre des orientations données au niveau national dépendent exclusivement des instances organisant ces formations ; on a donc une interaction entre les niveaux macro et méso.

c) Dans beaucoup d'autres pays, les initiatives nationales ou régionales sont présentées comme largement déterminantes, sans négliger toutefois le défi que représente leur mise au niveau méso ou micro. Et en sachant que dans certains cas le niveau macro lui-même peut être diversifié, comme le signale par exemple la réponse de Belgique flamande où des pans entiers du système éducatif peuvent dépendre d'autres instances que le ministère lui-même et apporter des éclairages ou des précisions supplémentaires aux orientations nationales.

Comme cela a été souligné en introduction à cette partie, une telle diversité n'est pas propre à la formation professionnelle. En revanche, le rôle des branches professionnelles est très important, sinon déterminant, comme le montrent la fréquence et l'importance des stages ou des situations de formation en entreprises dans la conception et la conduite de la formation. La réponse de la Suisse au questionnaire est très explicite : « L'enseignement des langues dépend de l'organisation du monde du travail et des plans de formation. ». Cette dimension complexifie encore l'identification du rôle des différents acteurs. Dans la prise en compte des acteurs du curriculum, l'importance des expériences de mobilité internationale évoquée ci-dessus fait émerger un autre paramètre : les relations avec les établissements ou entreprises à l'étranger ainsi que les programmes européens tels que Leonardo da Vinci.

2. Des modes de pilotage très différents

Devant le constat de l'importance des niveaux méso et micro dans la détermination des curriculums, les pays/régions réagissent différemment.

Dans de rares cas, il semble que le niveau macro se limite à ce constat et ne tente pas d'intervenir.

Bien plus nombreux sont les pays ou régions qui cherchent à inciter ou encourager les enseignants à faire évoluer leurs pratiques : sites de soutien aux enseignants comme aux Pays-Bas, diffusion de cours modèles à Malte, collecte d'exemples de bonnes pratiques en République tchèque, encouragement des échanges entre enseignants en Belgique flamande.

D'autres pays ont recours à des « pressions » directes ou indirectes sur les établissements ou les enseignants. Ces influences peuvent prendre des formes très différentes : obligation faite aux enseignants ou aux établissements d'explicitier leurs objectifs et leurs méthodes ; intervention des corps d'inspection ; effets sur les pratiques de l'introduction d'un examen centralisé.

Quelques pays enfin, comme la France, pilotent les modifications des pratiques par l'introduction dans le curriculum de dispositifs pédagogiques qui induisent des modifications de ces pratiques, comme le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel. Ce dispositif impose que des enseignants de matière générale et de discipline professionnelle déterminent et conduisent ensemble un enseignement visant à réaliser en équipe, avec un groupe d'apprenants, une production ou un service mettant en jeu des connaissances et des compétences appartenant à plusieurs disciplines.

3. Le rôle possible des scénarios curriculaires

Le *Guide* propose aux acteurs des systèmes éducatifs un outil innovant, le « scénario curriculaire ». Pour pouvoir envisager les modifications à apporter à un curriculum existant ou concevoir un curriculum, la démarche prospective proposée consiste à simuler les contenus et les objectifs attribués aux différents enseignements de langue pendant les différentes étapes du cursus de formation et, de façon horizontale, dans leur simultanéité et leur complémentarité.

Bien entendu, l'utilisation du scénario curriculaire thématisée pendant le séminaire se situe dans le cadre d'une réflexion pour faire évoluer l'enseignement professionnel vers une mise en pratique des principes de l'éducation plurilingue et interculturelle.

L'enjeu est, d'une part, d'élaborer, pour l'ensemble des langues enseignées à l'École, un profil global de compétences langagières et interculturelles - pour partie spécifiques à chaque langue et pour partie transversales à toutes -, en prenant également en compte les langues présentes dans les répertoires des

apprenants. Il s'agit, d'autre part, de rechercher les agencements curriculaires qui répondent aux besoins et aux possibilités concrètes d'un contexte donné et de favoriser ainsi la cohérence longitudinale. Les questions posées portent sur le choix des langues à enseigner sur la base d'une connaissance approfondie du contexte, sur le type d'agencement curriculaire à établir entre ces langues (parallèle, décalé, successif ou alterné), sur la création de profils de compétences cohérents d'un niveau à l'autre et avec le profil global de sortie, sur la progression des contenus en cohérence avec les profils de compétence et, enfin, sur la répartition des expériences d'apprentissages.

En effet, puisque la finalité ultime de l'éducation plurilingue et interculturelle est de réaliser le droit pour tous à une éducation de qualité, le curriculum - entendu comme « dispositif pour organiser les apprentissages » - doit être pensé également sous l'angle des expériences d'apprentissage que l'École garantit de faire vivre à chaque élève pour qu'il puisse construire son propre curriculum expérientiel. Tout au long de leur cursus, la variété de modes d'appropriation des langues et la pluralité des démarches adoptées devraient permettre aux élèves d'acquérir une culture de l'apprentissage, de vivre des expériences fondatrices pour la formation tout au long de la vie et d'effectuer leur parcours dans des conditions favorables.

En plus de la dimension longitudinale évoquée ci-dessus, le scénario curriculaire permet aussi de penser la cohérence horizontale. Il est en effet souhaitable d'assurer que des convergences se réalisent entre les enseignements des langues étrangères, entre les enseignements de ces dernières et celui de la langue de scolarisation ainsi qu'entre les enseignements des langues ceux des autres matières. Les modalités de réalisation de ces convergences peuvent être établies selon les possibilités de chaque contexte (simple coordination ou véritable synergie et coopération entre les enseignants concernés).

En ce qui concerne plus précisément la formation professionnelle « courte », le *Guide* présente deux ébauches de scénarios¹⁴, illustrant quelques-unes parmi les nombreuses alternatives curriculaires possibles sur la base des principes de l'éducation plurilingue et interculturelle.

Dans ces deux exemples de scénarios, plusieurs composantes se trouvent traitées de façon spécifiques : les langues et leurs objectifs ; les convergences entre les enseignements de langues et ceux des autres matières ; les expériences d'apprentissage ; les approches d'enseignement qui permettent aux élèves de vivre certaines expériences d'apprentissage.

Le rôle de ces ébauches, qui présentent des degrés différents de mise en œuvre de l'éducation plurilingue et interculturelle, est exclusivement de susciter la réflexion autonome des acteurs de chaque système éducatif, dans la mesure où la prise en compte des particularités, des contraintes et des potentialités du contexte est essentielle. La présentation de cet outil pendant le séminaire a d'ailleurs été suivie d'une réflexion en binômes destinée à engager cette dynamique : comparer les curriculums et les pratiques actuelles avec les propositions contenues dans les ébauches de scénarios et identifier celles qui semblent les plus proches de la réalité du contexte concerné ; mettre en évidence, pour chacune des quatre composantes listées ci-dessus, ce qui paraît faisable, les difficultés éventuelles, les moyens et mesures nécessaires ainsi que les éléments qui pourraient manquer dans ces ébauches.

F. Quelques enseignements du séminaire

Ce séminaire doit naturellement être pensé comme une étape d'un processus plus large visant à l'appropriation des orientations définies dans le *Guide* en faveur d'une éducation plurilingue et interculturelle.

De ce point de vue, il peut être considéré comme un succès. En effet, lors de l'évaluation terminale des travaux par les participants, ceux-ci ont estimé à une très large majorité que les thèmes abordés pendant ces deux journées étaient pertinents (14 fois sur 15 la note 4 ou 5 sur une échelle allant de 0 à 5). La participation active et la qualité des échanges dans les différents groupes en témoignent également de façon indirecte.

La spécificité de la formation professionnelle dans les évolutions envisagées a été largement confirmée. L'appropriation des genres discursifs ne passe pas par les mêmes voies que pour les formations généralistes mais concerne en premier lieu les disciplines professionnelles. Le besoin d'une

¹⁴ *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, partie 3.3.2., pp. 61-65

telle appropriation apparaît moins comme l'une des conditions de la réussite scolaire que comme des objets d'étude en vue de la réussite professionnelle ultérieure. Ce sont les disciplines professionnelles qui offrent le lieu privilégié pour la recherche de convergences entre les apprentissages linguistiques et d'une coopération entre enseignants. De nombreux exemples montrent que des avancées réelles sont à noter dans ce cadre. La recherche d'équilibre entre la conception des langues comme instrument de communication, comme outil de formation et d'éducation ou encore comme mode d'accès à des compétences culturelles et interculturelles se pose dans des termes très différents que dans la formation générale. Les causes sont à chercher autant dans la réalité des élèves, dans le regard que l'on pose sur leurs besoins, dans les attentes des branches professionnelles et dans la brièveté de la durée de la formation

Bien évidemment cet accord sur certains des axes présentés et discutés pendant le séminaire ne signifie pas que des avancées importantes puissent être attendues immédiatement. Deux messages importants ont été adressés par les participants : ces évolutions doivent impérativement être comprises dans une progression qui relève plus d'une dynamique des « petits pas » que du « tout ou rien ». Ceci correspond d'ailleurs à la lettre et à l'esprit du *Guide* mais doit sans doute être réaffirmé. De même qu'une attention particulière doit être portée à ne pas donner l'impression que ces orientations reviendraient à ajouter des charges nouvelles aux missions déjà lourdes des enseignants. Ces objectifs majeurs ne pourront être atteints que si le *Guide* est systématiquement accompagné d'exemples de pratiques et si certains aspects sont mieux développés dans cette perspective, par exemple pour l'acquisition de stratégies et le développement de compétences dans certaines activités langagières, comme la médiation. Le *Guide* gagnerait à établir des liens avec des exemples de bonnes pratiques présentes sur la [Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle](#)¹⁵.

En ce qui concerne le *Guide* lui-même, en dehors des points évoqués ci-dessus, il apparaît aussi à la lumière des échanges pendant le séminaire que plusieurs améliorations devraient être apportées : chercher une meilleure lisibilité des scénarios curriculaires dont l'utilité n'apparaît qu'au prix d'explications supplémentaires ; préciser et éclaircir ce que recouvre exactement la dimension culturelle et interculturelle dans la formation professionnelle ; intégrer le rôle des branches professionnelles dans la conception des différents niveaux du curriculum.

Sur de très nombreux points, ces remarques et suggestions rejoignent celles formulées lors du séminaire dédié à l'éducation plurilingue et interculturelle pour la formation générale.

¹⁵ <http://www.coe.int/lang/fr>

Annexe 1 : Programme

Jeudi 10 mai 2012

08.30 – 09.00	Enregistrement des participants
9.00 – 9.30	Ouverture Les objectifs du séminaire en lien avec le <i>Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle</i> et autres outils de l'Unité des Politiques linguistiques - Johanna Panthier Tour de table Résumé des réponses apportées au questionnaire : Francis Goullier, <i>Rapporteur général</i>
<i>Présidence:</i> <i>Jean-Claude Beacco</i>	BLOC A : LE RÔLE DES LANGUES DE SCOLARISATION DANS LA FORMATION DES ELEVES
9.30 – 10.00	La ou les langues de scolarisation comme matière(s) et comme langue(s) des autres matières - Jean-Claude Beacco
10.00 – 11.00	<i>Travail en groupes</i> : La maîtrise de la 'langue académique', fondamentale pour la réussite scolaire, personnelle et professionnelle, relève de la responsabilité de tous les enseignants dans toutes les matières
11.00 – 11.30	<i>Pause-café</i>
11.30 – 12.30	<i>Travail en groupes</i> : La maîtrise de la 'langue académique', fondamentale pour la réussite scolaire, personnelle et professionnelle, relève de la responsabilité de tous les enseignants dans toutes les matières
12.30 – 13.00	Rapport sur les travaux en groupes
13.00 – 14.30	<i>Déjeuner</i>
<i>Présidence :</i> <i>Mirjam Egli</i>	BLOC B : OBJECTIFS ET MODALITES DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUE(S) ÉTRANGÈRE(S)
14.30 – 14.50	Informations concernant le travail du groupe thématique de l'UE sur 'Les langues au service de l'emploi' - Manfred Thönicke
14.50 – 15.10	Quels objectifs pour l'enseignement des langues étrangères dans l'enseignement professionnel? - Francis Goullier
15.10 – 15.40	La prise en compte de la spécificité de l'enseignement professionnel dans la mise en œuvre de curriculums de langues- Nynke Jansma et Ans ter Haar
15.40 – 16.10	<i>Pause-café</i>
16.10 – 18.00	<i>Travail en groupes</i> : L'acquisition des moyens nécessaires à un apprentissage

autonome et le développement de répertoires plurilingues constituent une nécessité pour ces élèves qui quitteront très tôt le système éducatif. Par conséquent, les curriculums de langues dans l'enseignement professionnel doivent expliciter ce qui les différencie - dans leurs priorités et les modalités de mise en œuvre - de ceux de l'enseignement général

Vendredi 11 mai

9.00 - 9.30 Rapports sur les travaux en groupes

*Présidence:
Francis Goullier*

*BLOC C : LE RÔLE PARTICULIER DE LA MOBILITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT
PROFESSIONNEL*

9.30 - 10.30

Accompagnement de la mobilité pour un apprentissage interculturel durable ;
projet PluriMobil (CELV) - Mirjam Egli et Katarina Höchle

La préparation et la valorisation des expériences de mobilité des élèves en
formation professionnelle : acquis linguistiques et culture professionnelle -
Isabelle Wolf et Ginette Kirchmeyer

Interaction entre les participants

10.30 - 11.00

Pause-café

*Présidence :
Marisa Cavalli*

*BLOC D : LES SCENARIOS CURRICULAIRES : FAIRE ÉVOLUER L'ENSEIGNEMENT
PROFESSIONNEL DANS LA PERSPECTIVE D'UNE ÉDUCATION PLURILINGUE ET
INTERCULTURELLE*

11.00 - 11.30

Les scénarios comme outils pour une éducation plurilingue et interculturelle
Introduction au travail en groupes - Marisa Cavalli

11.30 - 13.00

Discussions en binômes

13.00 - 14.30

Déjeuner

14.30 - 15.00

Discussions en plénière suite au travail par binômes pendant la séance
précédente

15.00 - 15.15

Comment évaluer les acquis de l'éducation plurilingue et interculturelle dans
la formation professionnelle : quelques principes et enjeux - Francis Goullier

Clôture

15.15 - 15.45

Points forts du séminaire - Francis Goullier
Les étapes suivantes - Johanna Panthier

Annexe 2 : Liste des participants

ARMENIE

Ms Melania ASTVASATSRYAN
Chair of Pedagogy and Foreign Languages Teaching Methodology
Head of the Chair, ASLU
Yerevan State Linguistic University after Brusov
42, Toumanyane St.
375002 YEREVAN
Tel: 37493 558156 mobile / 37140 272238 home / 37410 534916 extension (204) work
e-mail: armecml@brusov.am or eltyerevanhub@brusov.am

Ms Lusine FLJYAN
Head of the Department on the Development of
the Policy on Higher and Postgraduate Education
Ministry of Education and Science of the Republic of Armenia
Government House 3
Main Avenue
0010 YEREVAN
e-mail: fljyan@mail.ru

BELGIQUE

Communauté française

Mme Daniele JANSSEN
Inspectrice de langues
Av. du Domaine 149, boîte 14
B - 1190 BRUXELLES
Tel: 322 346 41 01 / Portable : 322 474 45 01 22 / e-mail : daniele.janssen@cfwb.be

M. Philippe LEFEVRE
Inspecteur
Rue Katteput 38/9
B - 1080 BRUXELLES
Tel: 32 0475/73.75.70 / e-mail: philippe.lefevre@cfwb.be

Communauté flamande

Ms Veerle BREEMEERSCH
APECK | - Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming
Koning Albert II laan 15 (2C05)
B - 1210 BRUSSEL
Tel: 32 02 553 90 29 / e-mail: veerle.breemeersch@ond.vlaanderen.be

BULGARIE

Mme Veselina GANEVA
Expert d'Etat
Direction des programmes et des contenus éducatifs
Département de l'enseignement secondaire général
Ministère de l'Education, de la Jeunesse et de la Science
2 A, Kniaz Dondukov Blvd.
BG - 1000 SOFIA
Tel: 359 2 9217 585 / e-mail: v.popova@mon.bg

CROATIE

Ms Nada JAKIR
Ministry of Science, Education and Sports
Directorate for National Minorities
Donje Svetice 38
10000 ZAGREB
Tel: 385 1 4594355 / Fax: 385 1 4594319 / e-mail: nada.jakir@mzos.hr

Ms Dubravka KOVAČEVIĆ
Teacher Training Agency
Donje Svetice 38
10000 ZAGREB
Tel: 385 1 2785 072 / Fax: 385 1 2785 001 / e-mail: dubravka.kovacevic@azoo.hr

REPUBLIQUE TCHEQUE

Ms Kamila SLADKOVSKÁ
National Institute for Education
School Counselling Facilities and Facilities for
the Further Education of Pedagogical Employees
Weilova 1271/6
102 00 PRAHA 10
Tel: 420 274 022 615 / e-mail: kamila.sladkovska@nuv.cz

FINLANDE

Ms Ulla AUNOLA, M.A
Counsellor of Education
National Board of Education
Vocational Education and training
Hakaniemenranta 6
FIN - 00530 HELSINKI
Tel: 358 40348 7697 / e-mail: Ulla.Aunola@oph.fi

FRANCE

M. Stéphane DELAPORTE
Chargé d'études langues vivantes étrangères
Ministère de l'éducation nationale
DGESCO A1-4 Bureau des programmes d'enseignement
107, rue de Grenelle
75357 PARIS SP 07
Tel: 01 55 55 10 82 / Fax: 01 55 55 12 44 / e-mail : stephane.delaporte@education.gouv.fr

Mme Ginette KIRCHMEYER
Académie de Strasbourg
Inspectrice de l'Education nationale, économie-gestion
Rectorat
6 rue de la Toussaint
67975 STRASBOURG Cedex 9
Tél: 03.88.23.38.96 / 06.19.72.90.79 / Fax: 03.88.23.39.35
e-mail: ginette.kirchmeyer@ac-strasbourg.fr

Mme Isabelle WOLF
Académie de Strasbourg
Inspectrice de l'Éducation nationale, Allemand-Lettres
Rectorat
6 rue de la Toussaint
67975 STRASBOURG Cedex 9F
Tel: 03.88.23.38.70 / Fax: 03.88.23.39.35 / e-mail: isabelle.wolf@ac-strasbourg.fr

GEORGIE

Ms Tamara JAKELI
Head of Humanitarian and Social Sciences Department
National Curriculum and Assessment Centre
Ministry of Education and Science of Georgia
52, D. Uznadze str.
0102 TBILISI
Tel: 995 32 47 50 17 / Mobile: 995 77 45 49 85 / Fax: 995 32 95 79 88 / e-mail: tjakeli@mes.gov.ge /
tjakeli@ganatleba.org

Ms Marina ZHVANIA
Head of Department for Educational Programs and Recognition of Education
National Center for Educational Quality Enhancement
1 M. Aleksidze str.
TBILISI 0193
Tel: 995 77 27 88 41 / e-mail : marina.zhvania@eqe.ge / marina.zhvania@gmail.com

ALLEMAGNE

Mr Manfred THÖNICKE
Schulformübergreifende Themen, Sprachen in der Beruflichen Bildung (HI 24)
Freie und Hansestadt Hamburg
Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB)
Hamburger Straße 131
D - 22083 HAMBURG
Tel: 49 40 42863-3526 / Fax: 49 40 427967-202 / e-mail: manfred.thoenicke@hibb.hamburg.de

MALTE

Mr Raymond J. CAMILLERI
Director
Directorate for Quality and Standards in Education
Curriculum Management and eLearning Department
Room 318, Great Siege Road
FLORIANA VLT 2000
Tel: 356 25982449 / (356) 25982478 / 80 / Fax: 356 25982149 /
e-mail: raymond.j.camilleri@gov.mt

PAYS-BAS

Ms Nynke JANSMA
SLO – Netherlands Institute for Curriculum Development (Nationaal expertisecentrum
leerplanontwikkeling)
Piet Heinstraat 12 - Postbus 2041
NL - 7500 CA ENSCHEDE
Tel: 31 (0)53 484 02 63 / Fax: 31 (0)53 430 76 92 / e-mail: n.jansma@slo.nl

Ms Ans (A.J.M.) TER HAAR
School 'De Meerwaarde'
Rietberglaan 4-6
NL - 3770 AE BARNEVELD
e-mail: a.haar@demeerwaarde.nl

SUISSE

Mme Katharina HÖCHLE
Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen
Notkerstrasse 27
CH-9000 ST. GALLEN
e-mail : katharina.hoehle@phsg.ch

Mme Kathrin JONAS LAMBERT
Responsable de projet - Domaine Langues
IFFP Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle
Avenue de Longemalle 1
Case postale 192
CH-1000 LAUSANNE 16 MALLEY
Tel: 41 21 621 82 00 / direct: 41 21 621 82 89 / Fax: 41 21 626 09 30 /
e-mail: Kathrin.jonaslambert@iffp-suisse.ch

EQUIPE DE COORDINATION

M. Jean-Claude BEACCO
Université de la Sorbonne nouvelle-Paris III
46 rue Saint Jacques
75230 PARIS Cedex
Tel: 33 (0)1 40 46 29 25/29 28/29 29 / Fax: 33 (0)1 40 46 29 30 / e-mail: JCB.MDG@wanadoo.fr

Mme Marisa CAVALLI
25, Avenue du Grand-Saint-Bernard
I - 11100 AOSTE / ITALIE
e-mail: mrcavalli@alice.it

M. Francis GOULLIER
Inspecteur Général de l'Education Nationale
Ministère de l'Education nationale
107 rue de Grenelle
75007 PARIS
e-mail: francis.goullier@education.gouv.fr

Mme Mirjam EGLI CUENAT
Institut Fachdidaktik Sprachen
Pädagogische Hochschule des Kantons St.Gallen
Notkerstrasse 27
CH-9000 ST.GALLEN / SUISSE
Tel: 41 78 724 67 67 / e-mail : mirjam_egli@bluewin.ch

CONSEIL DE L'EUROPE – www.coe.int

DIRECTION GÉNÉRALE II – DÉMOCRATIE

Direction de la Citoyenneté démocratique et de la Participation

Département Education

Mr Sjur BERGAN
Chef de Service

Unité des politiques linguistiques

www.coe.int/lang/fr

Johanna PANTHIER
Chef de Section
Tel: 33 (0)3 88 41 23 84 / e-mail: johanna.panthier@coe.int

Philia THALGOTT
Chef de Section
Tel: 33 (0)3 88 41 26 25 / e-mail: philia.thalgott@coe.int

Corinne COLIN
Secrétariat
Tel: 33 (0) 3 88 41 35 33 / e-mail: corinne.colin@coe.int

Interprètes

Isabelle MARCHINI, Chef d'équipe
Corinne McGEORGE
Pascale MICHLIN