



# **Education plurilingue et interculturelle dans les curriculums pour l'enseignement primaire**

**Séminaire**

**Strasbourg, 22 et 23 novembre 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](http://www.coe.int/lang/fr)**



## Sommaire

A.	Quelques caractéristiques de l'organisation du séminaire .....	5
B.	Les finalités et objectifs du séminaire .....	8
C.	Les convergences entre les langues enseignées .....	9
1.	Le rôle des enseignants.....	10
2.	Exemples de mise en oeuvre.....	11
3.	L'évaluation .....	13
D.	Cohérences entre et dans les enseignements de langue .....	13
E.	Les dimensions langagières dans l'acquisition des connaissances à l'école primaire ..	14
1.	La langue de scolarisation comme vecteur des apprentissages.....	15
2.	Un exemple de mise en œuvre : le plan d'études en mathématiques au Luxembourg.....	16
3.	L'accès aux connaissances par le biais des langues étrangères.....	17
F.	L'éducation interculturelle au cycle primaire.....	18
1.	L'autobiographie des rencontres interculturelles .....	20
2.	Le rôle de la mobilité.....	20
3.	L'approche narrative .....	21
G.	La prise en compte de la richesse des répertoires linguistiques individuels dans la conduite des enseignements.....	22
H.	La prise en compte des différents niveaux du curriculum .....	24
	Annexe 1: Programme.....	26



Le séminaire qui s'est tenu les 22 et 23 novembre 2012 était dédié à la mise en œuvre de l'éducation plurilingue et interculturelle dans l'enseignement primaire (CITE 1)<sup>1</sup>. Il clôt une série de trois événements de même nature qui constituaient une étape importante dans le pilotage par l'Unité des politiques linguistiques du *Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre d'une éducation plurilingue et interculturelle* (désormais le *Guide*) dont la première version a été diffusée lors du forum intergouvernemental à Genève en novembre 2010. Les deux autres séminaires ont eu lieu en novembre 2011 et en mai 2012.

L'organisation et la conduite du séminaire ont été confiées à une équipe de coordination très proche de celle en charge de l'organisation des deux premiers : Mme Johanna Panthier, coordinatrice du projet à l'Unité des politiques linguistiques, Mme Philia Thalgott (UPL), M. Jean-Claude Beacco, Mme Mirjam Egli Cuenat, M. Francis Goullier, M Ingo Thonhauser et Mme Marisa Cavalli qui, consultante pour certains projets conduits par le *Centre européen pour les langues vivantes* à Graz (CELV), assurait également le lien avec cette autre instance du Conseil de l'Europe.

## **A. Quelques caractéristiques de l'organisation du séminaire**

Le choix a été fait de focaliser l'attention pendant ce séminaire sur l'éducation plurilingue et interculturelle dans les curriculums pour l'enseignement primaire, d'une part du fait de l'importance stratégique évidente de ce niveau d'enseignement pour l'éducation et la formation des apprenants et, d'autre part, à cause de l'équilibre sensiblement différent qui y règne en général entre les questions liées à la langue de scolarisation et celles ayant trait à l'enseignement des langues étrangères<sup>2</sup>.

Pour mémoire, rappelons que le séminaire organisé en novembre 2011 abordait la thématique des convergences entre langues dans l'enseignement secondaire d'une façon générale et que celui de mai 2012 était dédié aux langues dans la formation professionnelle courte.

La participation des Etats membres, comme ce fut le cas pour les deux autres, a été déterminée par l'intérêt que ceux-ci ont manifesté en réponse à une invitation qui leur a été adressée pendant le premier semestre de l'année 2012. Chaque demande de participation a été suivie de l'envoi d'un questionnaire destiné, d'une part, à aider les participants à faire le point sur la mise en œuvre des aspects principaux de l'éducation plurilingue et interculturelle en primaire dans leur contexte et, d'autre part, à guider l'équipe de coordination qui a pu prendre appui sur les réponses très riches apportées pour identifier les thèmes à aborder en priorité et élaborer le programme du séminaire.

Une demande de participation a été formulée par 15 Etats membres, et 17 représentants de 13 d'entre eux étaient effectivement présents alors que seule la participation de 10 pays était envisagée. Ces nombres, comparés à ceux concernant les deux autres séminaires (16 participants pour 9 Etats membres en novembre 2011 ; 21 participants pour 13 Etats ou régions en mai 2012), montrent une grande stabilité dans l'intérêt des Etats membres pour la thématique de la mise en œuvre de l'éducation plurilingue et interculturelle : les trois séminaires ont réuni, au total, 21 Etats et régions différents, certains ayant participé à deux ou même à trois de ces événements. Le fort taux de réponse du Réseau européen des instituts ou départements ministériels responsables des curriculums constitué par l'UPL depuis novembre 2010 signale que le thème particulier

---

<sup>1</sup> Modalité internationale de classement adoptée par l'UNESCO en 1997, révisée en 2011 (<http://www.uis.unesco.org>) : Classement International des Types d'Éducation (CITE). Niveau 1 (CITE 1) : Enseignement primaire ou premier cycle de l'éducation de base.

<sup>2</sup> Comme dans le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, l'emploi du terme « langue étrangère » recouvre toute langue vivante dont un élève n'a pas une expérience significative dans son milieu familial ou dans son environnement immédiat.

choisi pour ce dernier séminaire joue un rôle particulier dans les réflexions en cours en Europe sur les langues et l'éducation.

Les évaluations effectuées par les participants à l'issue des travaux, même si elles peuvent avoir été influencées positivement par la convivialité chaleureuse qui a marqué ces deux journées, témoignent que le séminaire a donné satisfaction aux participants. Le tableau ci-dessous reporte les appréciations chiffrées de 1 à 5 (très satisfaisant) portées pour les critères proposés :

	Nombre de 3	Nombre de 4	Nombre de 5	Moyenne
Organisation générale du séminaire	0	4	12	4,75
Adéquation avec les objectifs annoncés	1	8	9	4,44
Utilité d'ensemble du séminaire	2	7	8	4,35

Le nombre relativement important des participants et la diversité de leur contexte sociolinguistique et éducatif a eu des effets très positifs sur la richesse des échanges. De même, la variété des responsabilités des participants dans les différents systèmes éducatifs a pu constituer un élément intéressant dans la mesure où il a permis de confronter des regards différents sur les thèmes abordés. Les auteurs des réponses au questionnaire sur la situation locale respective se répartissent comme suit :

responsables des curriculums pour le primaire	5
responsables des curriculums pour les LV	7
responsables des curriculums pour les langues de scolarisation	5
porteurs de projets particuliers dans leur pays	5

Mais bien évidemment l'absence de lien particulier dans les fonctions d'un nombre important des participants avec l'enseignement primaire a pu parfois leur faire paraître le contenu du séminaire un peu éloigné de leurs préoccupations professionnelles.

L'influence de ces différents paramètres sur l'évaluation effectuée par les participants à la fin des travaux se trouve reflétée dans le tableau ci-dessous qui met en parallèle les appréciations portées par les participants aux trois séminaires successifs :

	Novembre 2011	Mai 2012	Novembre 2012
Pertinence du séminaire par rapport aux besoins de votre institution	4,23	4,2	4,41
Pertinence du séminaire par rapport à votre activité actuelle ou à vos fonctions	4,62	4,6	4,28
Possibilité réelle d'échanges entre les participants	3,85	4,53	4,29

Ces réponses confirment tout à la fois la pertinence du thème de l'enseignement primaire ; le taux de satisfaction avec le thème du séminaire est le plus élevé. Elles confirment cependant aussi le décalage qui a pu être ressenti parfois par rapport à leurs besoins personnels dans la conduite de leurs responsabilités ; seuls 9 formulaires sur les 16 qui ont été remplis contiennent l'appréciation « très satisfaisant » pour ce critère. Enfin, la moyenne de 4,29 correspondant au dernier critère, très supérieure à celle obtenue pour le premier

des trois séminaire, sanctionne les efforts faits pour donner un moment de parole à chacun des Etats représentés de façon à lui permettre de présenter, malheureusement souvent très brièvement et trop partiellement, ses propres expériences sur l'un ou l'autre des thèmes abordés pendant le séminaire. On peut même évaluer très positivement l'insatisfaction relative qui demeure et qui se traduit, par exemple, par 3 appréciations très moyennes (3). Le séminaire a atteint un de ses buts en initiant une demande d'échanges et de mutualisation des expérience sur ces thèmes entre les participants, même si la durée limitée des travaux n'a pas permis de satisfaire toutes les attentes.

Ce constat est d'ailleurs largement confirmé par les commentaires apportés par les participants eux-mêmes. Interrogés sur le bénéfice principal du séminaire, ceux-ci apportent, entre autres, les réponses suivantes (reportées ci-dessous dans la langue utilisée par leur auteur) :

- Opportunity to discuss with experts from other countries on issues related to the implementation of plurilingual and intercultural policies, as well as to discuss the strengths and weaknesses of the implementation of such policies and to learn about "good practices" ;
- Exchange with colleagues on primary education and on intercultural education ;
- Faire connaissance de différents points de vue et des situations linguistiques spécifiques et se rendre compte que, quelle que soit la nature des problèmes, il existe une conscience et volonté communes pour faire vivre l'éducation plurilingue et interculturelle à l'école ;
- Les échanges d'expériences qui provoquent une certaine décentration par rapport à nos propres approches et à nos propres stratégies et qui murissent nos réflexions, les enrichissent et nous font entrevoir d'autres pistes à prendre pour aborder et gérer les complexités des problèmes propres à des contextes respectifs ;
- The exchanges and discussions ;
- As usual the CoE seminar was very well organised. I particularly enjoyed having an insight into how other countries think and act on plurilingualism and interculturality. This was indeed a stimulating intercultural experience.

L'organisation du séminaire était en effet construite sur l'articulation entre des interventions présentant en détail des initiatives ou expériences particulièrement intéressante pour le propos du séminaire (19 % de la durée totale des travaux), l'explicitation de certaines composantes du *Guide* et des outils du Conseil de l'Europe (24 % du temps), des tables rondes où les représentants de certains Etats membres apportaient une contribution spécifique à quelques thèmes problématisés (14 % des travaux) et des travaux en groupe (43 % du temps).

Une des limites du séminaire est due à la très grande diversité des situations sociolinguistiques représentées par les participants. La question de la gestion de la diversité linguistique et culturelle est importante pour un grand nombre d'entre eux, soit du fait de la présence de langues de minorités, soit par le taux de migrants dans la population. Le rôle de la Charte des langues minoritaires et régionales est d'ailleurs cité à plusieurs reprises dans les réponses apportées au questionnaire initial. En revanche, cette problématique est mineure dans quelques autres pays représentés.

De plus, les réponses apportées à cette question sont très différentes. Certains offrent essentiellement aux élèves concernés la possibilité d'un apprentissage de la langue de leur minorité comme matière ou bien leur donnent la possibilité de l'utiliser comme langue de scolarisation.

Néanmoins, dans 10 des 13 pays présents, l'apprentissage d'une seule langue de scolarisation est prévu, en sachant – comme on l'a vu plus haut - que cette langue de scolarisation peut être une langue minoritaire ;

dans ce dernier cas l'apprentissage de la langue dominante est obligatoire. Seuls deux Etats représentés (Andorre et Luxembourg) connaissent plusieurs langues ayant simultanément ou successivement statut de langue de scolarisation.

Cette diversité est source d'enrichissement si l'on garde en mémoire les conditions particulières dans lesquelles certaines réponses sont apportées localement à des défis majeurs.

## **B. Les finalités et objectifs du séminaire**

Ce séminaire, comme les deux qui l'ont précédé, avait pour finalités essentielles de dresser un premier bilan de la mise en œuvre, dans les Etats membres, des différentes composantes de l'éducation plurilingue et interculturelle, de favoriser une mutualisation entre les pays participants des expériences conduites dans leur contexte particulier et de mettre le *Guide* à l'épreuve de ces expériences et des attentes des Etats membres.

A cet objectif est venu s'ajouter la recherche d'une intégration explicite et cohérente dans le corps du *Guide*

- des acquis de la réflexion qui s'est développée depuis novembre 2010 sous l'impulsion de l'Unité des politiques linguistiques, notamment en ce qui concerne une meilleure prise en compte des potentialités et des difficultés propres aux enfants issus de la migration ainsi que de la diversité des répertoires linguistiques des élèves et à propos des questions liées au rôle de la langue de scolarisation dans la recherche de l'équité et de la qualité dans l'éducation ;
- d'outils rendus disponibles ou en cours de réalisation dans le cadre des projets conduits par le Centre européen pour les langues vivantes à Graz (tels que les projets *PluriMobil* et *EPLC* évoqués plus bas).

Les thèmes plus précisément abordés pendant ces deux journées ont donc été déterminés d'une part par les caractéristiques de l'enseignement primaire et, d'autre part, par les axes principaux de la réflexion autour de l'éducation plurilingue et interculturelle.

Le *Guide* doit en effet être perçu comme une étape dans la réflexion initiée autour du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR). Celui-ci, en plus de l'exigence de transparence et de comparabilité dans les compétences individuelles en langues étrangères, a introduit dans les débats sur l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes la question de la prise en compte de la compétence plurilingue et interculturelle, résumée sous le vocable « répertoire plurilingue », qui ne peut être résumée à la simple juxtaposition de connaissances et de compétences dans différentes langues apprises ou connues et qui donne potentiellement toute son importance aux compétences transversales. Les discussions autour de ce dernier thème ont été amplifiées par la diffusion du *Guide pour le développement de politiques linguistiques éducatives* en 2007. Ce document a en effet tiré les conséquences d'une prise en compte du répertoire individuel, bien plus large que les seules langues étrangères apprises dans le système scolaire. Il a notamment fait émerger la nécessité de rechercher une cohérence horizontale et longitudinale dans les enseignements de langue suivis par un apprenant. Le changement de perspective au profit d'une prise en compte de la réalité des apprenants, déjà inscrit dans le CECR, prend dès lors tout son sens. Il a conduit à porter non plus un regard sur les seules langues étrangères mais tout autant, et de façon complémentaire, sur les langues parlées par les élèves, en dehors des langues enseignées, et sur les enjeux que représente la maîtrise de la ou des langues de scolarisation pour la réussite de tous et la qualité de l'éducation dispensée. La perspective ouverte par ces élargissements progressifs est concrétisée par la *Plateforme de ressources et*



de références pour une éducation plurilingue et interculturelle sur le site de l'Unité des politiques linguistiques<sup>3</sup>.

De façon parallèle, une vision particulière du curriculum s'est affirmée et est pleinement assumée dans le *Guide*. Il ne s'agit pas uniquement de tenir compte des contenus des enseignements précisés dans des documents de nature réglementaire mais de l'ensemble des expériences d'apprentissage et de rencontres avec les langues qui composent le parcours individuel de formation et d'apprentissage.

Dans la dynamique résumée à grands traits ci-dessus, le *Guide* tente de développer et d'illustrer le plus concrètement possible la portée de cette éducation plurilingue et interculturelle pour les composantes et les acteurs du curriculum. Trois défis sont à relever : comment intégrer l'enseignement / apprentissage de toutes les langues dans le développement de la compétence communicative, dans la prise de conscience du fonctionnement du langage ? comment aider les enseignants à prendre en compte, dans leurs pratiques pédagogiques, la dimension linguistique de toutes les matières ? comment concilier l'attention portée à l'acquisition des compétences langagières et le projet spécifique du contexte scolaire, notamment en matière de découverte et formation (inter)culturelle ?

Pour ces raisons, parmi tous les thèmes proposés dans le *Guide*, quatre ont été retenus pour ce séminaire particulier :

- les cohérences verticales et longitudinales dans les différents enseignements des langues ;
- les dimensions langagières dans l'acquisition des connaissances à l'école primaire ;
- l'éducation interculturelle ;
- la prise en compte de la richesse des répertoires linguistiques individuels dans la conduite des enseignements.

Les pages qui suivent vont rendre compte à la fois des présentations faites pendant le séminaire, des discussions conduites au sujet de ces différents thèmes et des informations présentes dans les réponses apportées par les Etats représentés en amont des travaux.

### **C. Les convergences entre les langues enseignées**

Si l'on fait exception du Grand-duché de Luxembourg où les élèves doivent faire l'apprentissage de trois langues de scolarisation qui sont en fait, pour beaucoup d'entre eux des langues étrangères et où les activités d'ouverture aux langues sont pratiquées en plus de ces enseignements, l'enseignement d'une seule langue vivante étrangère obligatoire est organisé dès le primaire dans tous les pays présents.

Il est dès lors intéressant de s'interroger sur les relations établies ou pouvant être établies entre cet enseignement et la langue de scolarisation.

Dans la perspective de l'éducation plurilingue et interculturelle rappelée plus haut, les enseignements liés aux différentes langues et cultures devraient se penser dans un même curriculum, poursuivant des finalités communes et assurant une cohérence dans les matériaux utilisés, les démarches mises en œuvre, les temps et les lieux de l'apprentissage, les contenus enseignés, les évaluations et le rôle des différents enseignants. De plus, une telle cohérence, horizontale (entre les langues pour chaque année d'enseignement) et longitudinale (dans la succession, des apprentissages d'une même langue au cours du parcours), est gage d'économie curriculaire.

---

<sup>3</sup> <http://www.coe.int/lang/fr>

Un tel curriculum devrait également prévoir des objectifs conçus dans leur complémentarité : profils de compétences dans les différentes langues soulignant le rôle de chacune de ces langues et prévoyant éventuellement des compétences partielles ; spécification des objectifs par genre de discours, engageant ainsi à des moments de réflexivité favorables au transfert d'une langue à l'autre et développant des compétences transversales.

Comme cela a déjà été souligné, l'une des composantes importantes du curriculum global est constituée par les expériences d'apprentissage qui peuvent constituer un très fort vecteur de cohérence. A l'école primaire (CITE 1), ces expériences concernent tout autant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, la réflexion sur la langue, le décodage et l'emploi d'autres moyens sémiotiques que les langues, la sensibilisation aux écrits littéraires et à l'expression personnelle, l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs ainsi que, l'expérience d'une éducation langagière et interculturelle globale.

### **1. Le rôle des enseignants**

La mise en œuvre d'un tel curriculum suppose bien évidemment, pour le moins, une coordination et, autant que possible, une synergie et une coopération entre les enseignants de langue étrangère et ceux en charge de l'enseignement de la langue de scolarisation. Cela pourrait être assez aisé si l'enseignement était assuré par un seul enseignant.

Or, la réalité décrite dans les Etats membres présents au séminaire diffère quelque peu de la tradition de l'enseignement primaire dans lequel un seul maître était en charge d'un groupe d'élèves. Le maître unique n'existe que dans une minorité des Etats représentés. Dans la majorité des cas, plusieurs maîtres coexistent et l'un d'entre eux prend en charge l'enseignement des langues vivantes étrangères. Le niveau de compétences dans la langue étrangère joue en effet un rôle majeur dans beaucoup de situations, même si les exigences posées sont formulées de façon globale et non pas de façon différenciée selon les activités langagières, ce qui pourrait pourtant refléter une prise en compte de l'importance de la maîtrise de l'oral pour l'intervention auprès de jeunes enfants. Un Etat présent (Arménie) signale une initiative qui peut avoir des effets positifs pour le thème abordé ici : une formation spécifique forme des « maîtres plurilingues », pouvant enseigner deux langues vivantes étrangères. A ce propos, les participants ont regretté que dans la plupart des contextes, les compétences plurilingues éventuelles des enseignants ne soient pas identifiées et, cause ou conséquence, ne soient pas mises à profit.

Si l'on fait exception de certains contextes officiellement plurilingues où, par exemple à Andorre, le partage des heures d'enseignements entre deux enseignants impose une telle concertation, les formules les plus favorables à la coopération entre les enseignements sont la promotion de projets interdisciplinaires et le regroupement de disciplines en champs disciplinaires. Mais les réponses apportées au questionnaire préparant le séminaire semblent indiquer que la réalité de telles coopérations dépend de pratiques individuelles (niveau micro du curriculum) ou de politiques suivies au niveau de l'établissement (niveau meso). Les objets de cette concertation sont d'ailleurs très dispersés et ne concernent, dans le meilleur des cas, que 20% des pays participants : définition de démarches didactiques communes ; projets plurilingues communs ; fixation d'objectifs coordonnés entre langues vivantes et langues de scolarisation ; élaboration de matériels communs ; adoption de principes communs pour les pratiques d'évaluation ; programmation de progressions communes de compétences ; conception de l'ensemble des enseignements de et en langue comme un tout au service du développement du répertoire plurilingue et des compétences interculturelles ; encouragement à une éducation à la diversité des langues et cultures par des approches communes.

La situation décrite ci-dessus rend d'autant plus nécessaire une formation initiale et/ou continue des enseignants pour les doter d'une expertise relative au « fonctionnement » de la personne plurilingue et aux

attentes réalistes quant aux compétences à acquérir, pour les rendre aptes à activer des stratégies de transfert d'une langue à l'autre, d'une compétence à l'autre, d'une matière à l'autre, pour leur permettre de mieux maîtriser une utilisation réfléchie des compétences langagières plurielles présentes dans le groupe, y compris lors de l'alternance entre les langues. La formation doit donc influencer sur les représentations des enseignants quant à leur rôle et à l'articulation entre les différentes matières et les préparer tous, quel que soit le champ disciplinaire, à des activités collaboratives.

Cette exigence de qualité fait émerger un besoin évident. Le *Guide* distingue, dans la mise en œuvre des curriculums, différents niveaux d'intervention : supra (international), macro (national ou régional), meso (le niveau de l'établissement scolaire), micro (les pratiques des enseignants) et, enfin, le niveau nano (le rôle de l'apprenant lui-même). Il s'avère indispensable d'intégrer dans les instances clefs pour la mise en œuvre des curriculums les universités et instituts de formation des enseignants. La plupart ont un statut qui leur assure une certaine autonomie. Il est donc nécessaire de trouver les moyens d'assurer la cohérence avec les autres instances de décision, d'éviter le décalage institutionnel parfois constaté entre les instances responsables des plans d'études et de la formation des professeurs. Ce même besoin de cohérence concerne aussi les auteurs de matériaux pédagogiques (manuels ou autres). Pour y parvenir, il semble souhaitable de placer le curriculum intégré à l'intérieur du curriculum national et non pas en marge de celui-ci.

Il faut être également conscient que cet objectif de convergence ne recueille pas toujours l'adhésion des enseignants qui sont parfois avant tout attachés à leur matière. Le défi consiste à les convaincre de l'intérêt d'une telle démarche en évitant de donner l'impression d'un alourdissement de leurs tâches. De plus, il est sans doute utile de lutter contre la représentation erronée que la recherche de convergences supposerait de la part des enseignants des compétences linguistiques très larges. Le plus souvent, le désir de tirer profit des convergences se constate plus chez les enseignants de langue que chez leurs collègues, peut-être précisément à cause de cette méconnaissance des langues.

Pourtant des ressources existent et doivent être diffusées ou, dans certains cas, enrichies pour communiquer aux enseignants des informations et des pistes leur permettant de prendre en compte les différentes langues apprises ou connues des élèves dans la recherche des convergences. Les périodes de formation pourraient d'ailleurs être des moments privilégiés pour l'élaboration de tels matériels.

## **2. Exemples de mise en œuvre**

Malgré les difficultés listées plus haut, une grande majorité des participants au séminaire signalent que l'enseignement des différentes langues donne lieu à une réflexion au moins partiellement commune. Cette recherche de convergences peut être très développée, comme le montrent quelques exemples présentés pendant le séminaire, ou bien être plus limitée.

Le plan d'études romand :

Le cas du Plan d'études romand développé par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), sans être un modèle transférable à d'autres contextes, illustre jusqu'où la recherche de convergence et de cohérence entre les différents enseignements peut actuellement prendre forme dans un programme d'enseignement. Dans sa déclaration relative à l'enseignement des langues en Suisse romande de janvier 2003, la CIIP affirmait, de façon programmatique : « L'enseignement/apprentissage des langues doit s'inscrire à l'intérieur d'un curriculum intégré commun à l'ensemble des langues (langue locale, langues étrangères et langues anciennes). Ce *curriculum intégré des langues* définira la place et le rôle de chacune d'entre elles par rapport aux objectifs linguistiques et culturels généraux. Il précisera les apports respectifs et les interactions entre les divers apprentissages linguistiques. »

(partie 1.3 Relations entre les apprentissages / curriculum intégré). Dans la réalisation de ces intentions, le Plan d'études distingue trois composantes du projet global de formation de l'élève : la formation générale, les capacités transversales et les domaines disciplinaires, dont les langues (domaine qui vise la maîtrise du français et le développement de compétences de communication dans deux langues étrangères, l'allemand et l'anglais).

Ce domaine « langues » est sensé contribuer à la constitution d'un répertoire langagier plurilingue, conçu comme un ensemble dans lequel trouvent leur place toutes les compétences linguistiques (en L1, L2, L3 mais aussi en d'autres langues, parmi lesquelles les langues d'origine des élèves bi- ou trilingues en particulier). On notera également dans cette perspective l'importance accordée dans ce Plan d'études aux « approches inter-linguistiques » qui prévoient parmi les objectifs des enseignements de français, d'allemand et d'anglais : « enrichir sa compréhension et sa pratique langagière par l'établissement de liens avec des langues différentes » et « identifier l'organisation et le fonctionnement de la langue par l'observation et la manipulation d'autres langues ... » ; pour cela les transferts de connaissances et de compétences entre L1 et L2 ou L3 sont explicitement recommandés.

Ce domaine « langues » a aussi pour objectif d'offrir à l'élève, en particulier à travers la découverte de la littérature, francophone ou autre ... l'occasion de construire des références culturelles communes concernant les pays et régions dont il apprend la langue, le langage en général, le monde de l'écrit (littérature, systèmes d'écriture, ...) et, surtout pour le français, l'histoire de la langue et sa place dans le monde actuel et multilingue.

Sans atteindre ce degré de formalisation, quelques autres Etats promeuvent les convergences entre langue de scolarisation et langue étrangère apprise. Cette analyse commune peut porter, comme en Géorgie, sur l'analyse des dimensions discursives et sur les stratégies d'apprentissage. Dans un autre de ces pays (Roumanie), on insiste sur la « vision unitaire et transversale de l'éducation aux langues » qui a motivé, entre autres, une réflexion commune et des objectifs pensés dans leur complémentarité. Enfin, l'explicitation des genres discursifs en usage dans les différentes disciplines a été réalisée à Andorre pour favoriser la coopération des professeurs de catalan et de français qui se partagent l'horaire global d'enseignement des élèves.

Cette complémentarité des objectifs reste cependant assez rare ; dans la majorité des cas, les objectifs sont fixés de façon autonome pour chacune des langues. Il n'y a pas de corrélation automatique entre les prémisses d'une réflexion commune et la façon de définir les objectifs fixés pour chaque langue.

En ce qui concerne les contenus des enseignements respectifs et les démarches pédagogiques recommandées, on constate cependant une meilleure prise en compte de l'intérêt de recherche et d'exploitation des convergences entre ces langues, même si ces orientations restent encore très timides. Parmi les dispositions prévues, on note en particulier, par ordre décroissant de fréquence : l'apprentissage de stratégies dans l'apprentissage langagier ; le transfert de connaissances, de savoir-faire, de compétences et de stratégies d'une langue à l'autre ; l'ouverture vers d'autres langues et cultures pendant l'enseignement d'une langue, des moments de comparaison entre les langues ; l'équilibre entre compétences communicatives et compétences (inter)culturelles ; la réflexion sur la variabilité linguistique inhérente à toute langue, y compris la langue de scolarisation ; l'utilisation de matériels plurilingues ; le développement de compétences transversales à toutes les langues ; les activités de médiation et les moments de communication plurilingue pendant la classe.

### **3. L'évaluation**

Les questions liées à l'évaluation des compétences langagières des élèves peuvent être, elles aussi, traitées dans la perspective ouverte par la prise de conscience de l'intérêt des convergences entre les langues. Des évolutions sensibles sont perceptibles dans les modalités de l'évaluation formative, de l'autoévaluation ou de l'évaluation certificative qui tendent à se rapprocher dans de nombreux contextes et sont même parfois identiques. Dans une majorité des pays représentés, des critères communs sont adoptés pour l'évaluation. Ce parti pris est d'ailleurs parfois pleinement assumé, comme, par exemple, en Lituanie. Le représentant de cet Etat signale dans la réponse apportée au questionnaire que l'évaluation est construite dans le curriculum pour le primaire selon les mêmes principes-clefs. Ceci présente des avantages évidents, dont les élèves tirent le plus grand bénéfice. Dans cet Etat, ces principes sont présentés dans les lignes directrices du curriculum et sont garantis par le ministère de l'éducation, les établissements étant chargés de mettre en œuvre les procédures les mieux adaptées.

Les pratiques d'évaluation sont naturellement très différentes selon les cultures éducatives : dans un pays par exemple, aucune note ni évaluation certificative n'est mise en œuvre avant la 8<sup>ème</sup> année alors que la notation et les tests sont très présents dans de très nombreux autres pays.

Néanmoins, il semble que, pour les langues de scolarisation comme pour les langues vivantes étrangères, l'autoévaluation soit une pratique pédagogique qui se répande. Elle est parfois explicitement recommandée par le ministère concerné ; elle est présente dans les matériaux pédagogiques en usage ; elle passe par des expériences faites par les élèves de production dans les langues concernées (journaux, produits multimédia) ou encore par l'utilisation de Portfolios, même si on note parfois que l'usage du *Portfolio européen des langues* est peu répandu.

Notons enfin l'évocation d'une forme spécifique d'évaluation à travers des projets disciplinaires ou interdisciplinaires réalisés par les élèves.

### **D. Cohérences entre et dans les enseignements de langue**

La majeure partie des pays présents au séminaire affirment que la cohérence horizontale entre les enseignements de toutes les langues est effectivement recherchée, même si certains avouent que ce n'est pas simple ou que cet objectif n'est réalisé que partiellement. L'une des difficultés parfois évoquées concerne le rôle identitaire de la langue de scolarisation dans les représentations et/ou dans les objectifs donnés à son apprentissage et qui limiterait la possibilité de penser cet apprentissage dans la convergence avec l'apprentissage d'autres langues.

Quand elle est recherchée, une telle mise en cohérence poursuit des objectifs bien définis, listés cette fois encore par ordre décroissant de fréquence dans les réponses au questionnaire : amélioration de tous les apprentissages de langue ; conscience métalinguistique et capacité à apprendre les langues ; valorisation des langues présentes ; ouverture à la diversité et à la pluralité ; développement de l'expression personnelle dans plusieurs langues ; compétences interculturelles ; appui sur les langues présentes ; décodage de moyens sémiotiques autres que les langues ; formation à une littératie plurilingue.

La cohérence verticale dans l'apprentissage des langues de scolarisation semble, elle non plus, ne poser de problème que dans un nombre assez faible de pays. Les éventuelles difficultés citées sont liées à la rupture des modalités d'utilisation des langues entre le primaire et le secondaire inférieur, à la difficulté d'une aide efficace pour les enfants issus de la migration ou encore aux programmes jugés trop vastes et à l'absence d'information fiable et utile sur les aptitudes et besoins des élèves lors du passage en CITE 2. Mais, comme

le signale un participant au séminaire, cette satisfaction générale prend appui essentiellement sur les objectifs énoncés dans les programmes et ne repose pas toujours sur des observations solides.

Les mesures citées comme favorisant une réelle cohérence verticale dans la progression observée en langue de scolarisation sont

- la présence d'un plan stratégique national donnant une place centrale à la question de la maîtrise des langues de scolarisation, la mise en place d'une coordination nationale ou l'insistance dans le curriculum sur l'importance d'une telle continuité ;
- le développement dans le curriculum d'une conception générale de l'apprentissage de la langue de scolarisation ;
- la mise à disposition des équipes pédagogiques d'exemples de prestations modèles ;
- l'organisation du curriculum en « aires curriculaires » (par exemple « Langue et communication ») ;
- la présence d'une évaluation terminale en fin de CITE 1 ;
- l'organisation de l'ensemble CITE 1 et CITE 2 en une seule école de base.

Quand il s'agit de la cohérence longitudinale pour l'apprentissage des langues vivantes étrangères, on constate également qu'un bilan plutôt positif est dressé dans la plus grande partie des Etats participants au séminaire. Les raisons sont différentes à celles évoquées au sujet des langues de scolarisation :

- la référence aux niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues*,
- la mise en œuvre d'une démarche de type Portfolio,
- la présence de guides méthodologiques,
- l'efficacité de la collaboration étroite entre commissions chargées d'élaborer les programmes pour les différents niveaux,
- les objectifs fixés qui portent moins sur des savoir-faire fonctionnels que sur la dimension interculturelle ou le développement d'attitudes et la promotion de valeurs,
- enfin le recours, dans certains cas, aux mêmes enseignants en CITE 1 et CITE 2.

Une remarque sur ce dernier point : ce qui semble efficace pour la cohérence horizontale en langues de scolarisation (maître unique), semble inefficace pour la cohérence verticale en langue vivante étrangère pour laquelle les vertus du recours au maître spécialisé (intervenant à différents niveaux) sont mises en avant.

Une mention particulière doit être faite ici de la stratégie adoptée en Géorgie où la définition des standards de formation pour le primaire et le secondaire permet de ne pas prendre en compte le niveau de classe mais le niveau réel de compétences des élèves pour définir la progression à adopter dans une classe.

## **E Les dimensions langagières dans l'acquisition des connaissances à l'école primaire**

L'exploration du périmètre de l'éducation plurilingue et interculturelle a mené à enrichir la réflexion conduite par l'Unité des politiques linguistiques d'une prise en compte des dimensions langagières pour l'acquisition des connaissances dans des matières autres que les enseignements des langues comme matières. Il convient certainement ici de distinguer le cas de l'utilisation des langues de scolarisation comme vecteurs des apprentissages disciplinaires et l'usage des langues vivantes étrangères à propos des contenus de différentes matières.

## **1. La langue de scolarisation comme vecteur des apprentissages**

La maîtrise de la langue de communication dans ses usages les plus courants pour la communication quotidienne dans et en dehors de l'école est une exigence évidente pour l'intégration de tous les enfants dans la société comme dans la vie scolaire ainsi que pour leur capacité à participer aux enseignements dispensés dans cette langue. Le défi posé par cette exigence est relevé sous des formes très diversifiées selon les contextes et selon les besoins spécifiques des élèves, les enfants issus de la migration faisant le plus souvent l'objet de dispositions particulières. Une majorité de pays représentés évoquent également la présence de mesures spécifiques en faveur des élèves parlant des langues régionales ou minoritaires ou, plus généralement, des élèves en difficulté scolaire.

Seule une minorité des Etats participant au séminaire indiquent que les problèmes des enfants parlant une langue minoritaire/régionale ou une langue de la migration ne sont pas traités de façon spécifique mais abordés au même titre que ceux des enfants en difficulté, avec un diagnostic des difficultés rencontrées, l'intervention parfois d'une équipe de professionnels spécialisés et, dans un cas, une responsabilisation des établissements.

Ce dernier point est intéressant à relever ici car il rejoint les constats effectués qui soulignent que la focalisation sur les difficultés rencontrées par les enfants ne parlant pas la langue de scolarisation dans leur milieu familial ne doit pas faire perdre de vue que les problèmes posés par les dimensions langagières de l'accès aux connaissances concernent une plus large partie des élèves que les seuls enfants migrants. En effet le défi posé par l'usage de la langue dans les différentes matières, dès le cycle primaire, dépasse très largement la seule question de l'habileté à utiliser cette langue à des fins de communication usuelle. Relever ce défi est l'une des voies pour la recherche d'équité et de qualité dans l'enseignement et l'éducation.

Il s'agit en effet, pour les élèves, d'accéder à des formes discursives qui n'entretiennent qu'une relation parfois lointaine avec l'usage de la langue qui leur est familier. Tous les contenus disciplinaires (mathématiques, géographie, anglais, français, etc...) ne peuvent être acquis que par l'intermédiaire de la langue. Certes les acquisitions disciplinaires sont le plus souvent autres que langagiers mais leur construction, leur manipulation et les échanges à leur propos nécessitent une verbalisation. Il est dès lors important de tirer toutes les conséquences de l'analyse des formes verbales qui interviennent dans ce processus. L'analyse montre que la maîtrise de ces formes verbales représentent pour un grand nombre d'élèves un véritable "saut discursif". Il s'agit de les aider à passer de discours centrés sur eux-mêmes, leur expérience immédiate ou l'environnement proche à des formes discursives adaptées aux opérations cognitives mises en œuvre ou exigées par l'approche des différents objets disciplinaires. Accompagnée parfois d'autres formes de passage à l'abstraction telles que les schémas, croquis ou maquettes et de la mise en place d'expérimentations, l'activité réflexive attendue des élèves lors de ces apprentissages doit les conduire à passer du récit/narration au compte rendu. Les éléments constitutifs de ce genre discursif particulier, privilégié dans le cycle primaire, sont liés aux processus cognitifs activés pour l'élaboration ou l'exposition du savoir, comme calculer, classier, comparer, décrire/représenter, déduire ... Les genres discursifs ordinaires, telles que la conversation, ont certes leur place dans l'espace éducatif mais essentiellement comme moyen pédagogique d'accès aux genres discursifs nouveaux à acquérir et qui sont hors de l'expérience habituelle des enfants. La prise en compte explicite et consciente de la distance entre ces genres discursifs est l'une des conditions de la lutte contre l'inégalité des élèves face au savoir et contre l'échec scolaire.

Même si la prise de conscience de l'importance de cet axe de recherche de la qualité de l'éducation est relativement récente et ne concerne encore qu'une partie des systèmes éducatifs, quelques avancées peuvent être signalées.

Une première table ronde pendant le séminaire a réuni les témoignages de six pays (Andorre, Bulgarie, République tchèque, Finlande, Géorgie et Suède). Les contributions, nécessairement très limitées dans le temps, ont montré, dans plusieurs contextes éducatifs, l'existence dans les curriculums concernés d'une recommandation de prise en compte de la dimension langagière dans l'enseignement disciplinaire. Cette prise en compte porte essentiellement sur les aspects suivants : les fonctions discursives ; les éléments linguistiques (grammaire, syntaxe, phonétique) ; les genres discursifs présents dans les disciplines ; les types de séquences à l'intérieur des textes ; le vocabulaire propre à chaque matière. Ces quelques avancées ne doivent cependant pas cacher le besoin général de progresser dans cette direction de façon significative. Dans de nombreux autres contextes, le rôle pourtant important de la maîtrise des dimensions linguistiques dans les matières reste implicite.

## **2. Un exemple de mise en œuvre : le plan d'études en mathématiques au Luxembourg**

Il est en effet encore trop rare que les exigences discursives dans les différentes matières, qui constituent une sorte de « curriculum caché », soient explicitées, condition pour que l'action pédagogique des enseignants en tienne compte de façon raisonnée et construite et non pas de façon marginale pour faire face à quelques difficultés ponctuelles constatées. La situation sociolinguistique spécifique du Grand-Duché de Luxembourg pose en des termes particuliers la question traitée ici. En effet, les enseignements disciplinaires sont tous dispensés dans une langue qui est une langue étrangère pour une grande partie des élèves. La prise en compte des difficultés linguistiques s'impose d'autant plus à tous les acteurs.

Il a paru dès lors particulièrement intéressant d'observer comment la problématique des dimensions langagières des matières est traitée dans les plans d'études, en prenant l'exemple des mathématiques.

Tout le plan d'études est conçu pour favoriser une différenciation des apprentissages prenant en compte les contextes linguistiques très différents des élèves ; le défi de l'articulation entre la dimension langagière des disciplines et le développement des connaissances et compétences dans les différentes matières y est abordé sous plusieurs angles complémentaires.

L'enseignement des différentes branches ou matières est subdivisé en quatre domaines de compétences et les progressions à suivre entre les cycles du Socle sont explicitées dans le cadre de ces domaines de compétences. Pour la branche « mathématiques », par exemple, sont identifiées, entre autres, les compétences suivantes : s'orienter dans l'espace numérique, savoir effectuer des opérations arithmétiques, reconnaître et utiliser des structures et des règles arithmétiques, représenter et communiquer correctement les nombres et opération. Pour chacune de ces compétences, dix niveaux de progression sont définis. Cette structure rigoureusement parallèle facilite naturellement les liens dans le développement de ces compétences, notamment sous l'angle des compétences langagières.

Les compétences langagières à développer à l'occasion des enseignements disciplinaires peuvent être organisées comme suit : saisir l'information (perspective fonctionnelle, utilisation d'autres codes langagiers) ; traiter l'information (compréhension par structuration, analyse et synthèse...) ; mémoriser l'information (construction du savoir par activation conjointe des mémoires visuelles, auditives et motrices...).

En parcourant les descriptions de niveaux de compétences en mathématiques pour les cycles 1 à 3 de l'enseignement fondamental, le rôle de la verbalisation des opérations cognitives et de l'expression écrite ou orale à leur propos est explicité à de nombreuses reprises. Deux exemples, pris au hasard dans le même niveau 3 de compétences planifié pour le cycle 2 du Socle, illustrent cette affirmation :



- compétence « s’orienter dans l’espace numérique » : « L’élève lit et écrit les nombres de 0 à 100, il les compare et il les ordonne. »
- compétence « analyser l’énoncé d’un problème d’arithmétique et planifier une démarche de résolution » : « L’élève identifie dans l’énoncé d’un problème d’arithmétique très simple les informations pertinentes, même si une reformulation verbale est parfois nécessaire. »

Pour chacun de ces descripteurs, les professeurs disposent d’exemples de consignes dans la langue utilisée, de productions d’élèves et de formulations que les élèves doivent être capables de produire. Une grande importance est accordée dans ces plans d’études et dans les documents d’accompagnement aux activités langagières à mettre en place pour l’interaction en classe, pour la présentation orale devant le groupe ou pour la mise par écrit de démarches ou d’étapes d’un processus. Cette insistance sur les moments de verbalisation, poursuit, en plus du développement des compétences langagières, l’objectif de valorisation de tous les enfants qui sont amenés à présenter leurs résultats à leurs camarades de classe. Cette verbalisation est aussi l’occasion pour l’enseignant de faire réfléchir ensemble les élèves sur les processus d’apprentissage engagés, ce qui favorise le développement des capacités métacognitives.

### **3. L’accès aux connaissances par le biais des langues étrangères**

En dehors des contextes similaires à celui évoqué ci-dessus ou des enseignements bilingues, il semble difficile, au niveau du primaire, de dresser un parallèle entre les cas d’utilisation de la langue de scolarisation ou de recours à une langue étrangère en ce qui concerne les modalités d’une prise en compte des dimensions langagières de l’accès aux connaissances.

Les pratiques les plus généralisées d’enseignement des langues étrangères au primaire s’inscrivent dans la continuité des interactions ordinaires maîtrisées par les élèves dans leur langue de communication habituelle. L’organisation en actes de parole (se plaindre, proposer, etc.) est de loin la plus fréquente. La maîtrise progressive des opérations cognitives (comparer, décrire) n’intervient le plus souvent que bien plus tard. De plus, les énoncés appris et utilisés à ce niveau sont souvent utilisés de manière isolée et non pas dans le cadre de textes, c’est-à-dire de formes verbales relevant de genres de discours et prenant en compte le continuum discursif nécessaire pour la communication adaptée aux objets disciplinaires. Enfin, les niveaux de compétences A1/A2 représentent un cadre indispensable mais, par de nombreux aspects, limitatif. On voit bien que ces méthodologies dominantes d’enseignement des langues étrangères à ce niveau de classes ne réunissent pas les conditions d’une utilisation de ces mêmes langues à des fins d’acquisition de connaissances et de compétences dans d’autres matières.

Il n’est dès lors pas étonnant que la mise en relation de l’enseignement des langues vivantes étrangères avec les matières ou disciplines autres que les langues ne fasse l’objet de réflexions spécifiques que dans un très petit nombre de pays. La réflexion semble essentiellement se focaliser sur la situation des élèves scolarisés dans une des langues des minorités, comme l’ont montré les témoignages recueillis lors d’une seconde table ronde durant les travaux.

Quand c’est néanmoins le cas, on perçoit quelques points communs avec les réflexions sur le lien entre disciplines et langue de scolarisation : importance reconnue des types de séquence à l’intérieur des textes, des genres discursifs. Mais on constate surtout des différences très importantes, en relation avec ce qui précède. La question du lexique spécifique figure en tête des préoccupations alors qu’elle ne figure qu’en dernière position pour la langue de scolarisation. L’inverse est vrai pour la prise en compte des fonctions discursives qui ne semble pas jouer un rôle important dans l’apprentissage des langues étrangères, y compris dans les dispositifs CLIL/EMILE.

Ceci n'ôte pourtant pas l'intérêt de ces dispositifs d'Enseignement des Matières par l'intégration d'une Langue étrangère (EMILE/CLIL), bien que ceux-ci ne concernent qu'une très petite minorité des écoles primaires. La présentation pendant le séminaire des résultats du projet « Enseignement précoce des langues modernes par des contenus » (EPLC, [www.ecml.at](http://www.ecml.at)), conduit par le CELV en 2008-2011, illustre les apports de cette démarche. Il ne s'agit pas ici de s'interroger sur les conditions langagières de l'accès aux connaissances mais de chercher à gagner la motivation des élèves pour l'apprentissage d'une langue étrangère et de lui donner du sens en l'utilisant comme moyen d'accès à des savoirs disciplinaires. En mettant au centre des séances de langue étrangère des contenus ayant trait à des matières adaptés à leur âge et au programme de la classe (sciences, histoire, géographie, éducation civique, musique, arts, littérature, sports, mathématiques, etc.), l'objectif est de susciter leur intérêt, de les encourager à utiliser la langue étrangère comme moyen de communication dès les premières années d'apprentissage et, ainsi, d'améliorer leurs compétences dans la langue étrangère en développant des connaissances dans d'autres domaines.

La mise en place de la compétence discursive à ce niveau d'enseignement et en langue étrangère ne peut se réaliser que de façon très progressive et, initialement, avec un fort appui sur la langue de scolarisation. Il est tout à fait concevable de penser en termes d'un continuum discursif adapté au développement langagier des enfants : formulation en langue de scolarisation, suggestion de lexique et de structures en langue étrangère par l'enseignant, intégration de ces structures et de ce lexique par les apprenants, agencement de structures et lexique en énoncés définitionnels, transition du narratif expérientiel au descriptif et à l'explicatif, passage - guidé par l'enseignant - de brefs énoncés oraux à un discours disciplinaire simple mais plus structuré à l'écrit.

De plus, une telle approche favorise le développement chez les élèves d'une conscience linguistique grâce aux comparaisons avec la langue maternelle et d'autres langues et fait découvrir des similitudes et des différences entre la culture d'origine et celle rencontrée à travers ces activités. Enfin, on ne peut nier une possibilité réelle, grâce aux étapes progressives décrites dans ce projet pour le traitement des sujets abordés, de mettre en œuvre des opérations cognitives, même si elles sont limitées langagièrément. Un tel bénéfice cognitif suppose cependant certainement que des conditions soient réunies sur lesquelles il faudrait s'interroger.

Les interrogations sur l'enseignement des matières dans des langues étrangères devraient aussi intégrer une autre dimension. L'apport de l'enseignements bilingues peut être perçu aussi dans une autre perspective, déjà bien présente dans la démarche proposée par les matériels du CELV évoqués ci-dessus : la dimension interculturelle dans le traitement du sujet abordé. Placer ce sujet dans un contexte plus large favorise la prise de conscience des élèves de la diversité, tout comme des ressemblances, entre les cultures dans le pays et en dehors de celui-ci.

Signalons enfin, comme l'a fait lors des échanges la représentante de l'Arménie, l'intérêt des expériences d'enseignement bilingue pour les recherches sur les modalités d'accès aux connaissances, comme, par exemple, le rôle du recours à d'autres modes de représentations, complémentaires de la verbalisation dans les processus cognitifs.

## **F. L'éducation interculturelle au cycle primaire**

Alors que l'éducation interculturelle pourrait constituer l'un des objectifs centraux de la formation des élèves au cycle primaire, le témoignage des participants au séminaire, notamment dans leurs réponses au questionnaire, indiquent que cet objectif est très peu explicité dans les curriculums. Il est vrai que cette

notion d'éducation interculturelle mérite d'être encore plus explicitée et que des hésitations peuvent intervenir quant à sa mise en œuvre avec des enfants de cet âge<sup>4</sup>.

L'éducation interculturelle a pour finalité de développer chez les élèves des attitudes ouvertes et proactives, réflexives et critiques lors de leur contact avec toute forme d'altérité. Il s'agit de leur permettre d'assouplir les attitudes ego/ethnocentriques et de développer chez eux la curiosité bienveillante pour la diversité culturelle. L'essentiel ici ne porte pas sur les connaissances, qui sont indispensables comme nous le verrons, mais sur les attitudes et réactions des apprenants.

La mise en œuvre de l'éducation interculturelle est cohérente avec les évolutions résumées en début de ce rapport qui conduisent à remettre au centre l'apprenant comme sujet social. La démarche pédagogique consiste donc à introduire des activités en classe qui ont pour fonction :

- de construire des rencontres avec l'altérité, qui sont autant d'occasions de découverte, d'apports de connaissances et d'informations ;
- de susciter des réactions à ces découvertes, ce qui suppose que les élèves soient invités à les verbaliser ;
- de prendre appui sur ces verbalisations pour faire passer les apprenants de réactions spontanées à des réactions contrôlées et réfléchies, ceci dans le but de complexifier les représentations et donc d'agir sur des attitudes.

Cette action pédagogique et éducative gagne, pour être efficace auprès d'enfants de l'âge concerné, à partir d'expériences de l'altérité dans leur propre espace social, culturel et linguistique pour aller vers l'analyse d'expériences d'une altérité plus extérieure/plus « étrangère ».

Les activités mises en œuvre dans ce cadre représentent des occasions d'expériences socio-affectives et sollicitent des connaissances et des compétences. D'où la proposition d'organiser ces activités autour de 3 pôles qui sont solidaires :

- l'accès à des connaissances sociétales nouvelles ;
- le développement de compétences sociales ;
- la complexification des attitudes.

Un parallèle peut d'ailleurs être tracé avec les activités d'éveil scientifique à finalités à la fois cognitive et discursive. Les « activités d'éveil à la société » proposées dans le cadre de l'éducation interculturelle ont pour finalité de rendre des apports de connaissances nécessaires, de développer des compétences interprétatives non naïves et de susciter des discours d'élèves en réaction à ces expériences, qui seront la matière du travail éducatif sur les attitudes que ces verbalisations traduisent.

Ainsi peut être suscité un dialogue entre les élèves et le maître, modérateur, médiateur et éducateur, en tant que dépositaire des valeurs sociales fondatrices que l'Ecole a la responsabilité de transmettre. Ce dialogue peut représenter une forme exemplaire de bienveillance linguistique (en opposition à la violence verbale), condition du vivre ensemble démocratique.

---

<sup>4</sup> On se reportera avec intérêt à la communication du Professeur Jean-Claude Beacco lors du séminaire, *L'éducation interculturelle dans l'enseignement primaire*, dont est extrait l'essentiel des paragraphes qui suivent.

## **1. L'autobiographie des rencontres interculturelles**

Ce dialogue peut, par exemple, être initié et conduit à l'aide de *l'Autobiographie des rencontres interculturelles*, outil mis à la disposition par l'Unité des politiques linguistiques<sup>5</sup>. Ce document a été conçu pour donner suite aux recommandations du Livre blanc du Conseil de l'Europe sur le dialogue interculturel « Vivre ensemble dans l'égalité » ([www.coe.int/dialogue](http://www.coe.int/dialogue)), en particulier à celles de la section 5.3 « Apprendre et enseigner les compétences interculturelles » (page 25, paragraphe 152) : « Des outils complémentaires devraient être développés afin d'encourager les élèves à exercer un jugement critique et autonome y compris à porter un regard critique sur leurs propres réactions et attitudes face à d'autres cultures. »

Il existe en deux versions, dont l'une pour les jeunes apprenants jusque l'âge de 11 ans, y compris ceux qui ne savent encore ni lire ni écrire. Ils peuvent être téléchargés et utilisés gratuitement. Elles sont disponibles dans les deux langues officielles du Conseil de l'Europe, le français et l'anglais. Des traductions officiellement approuvées par les autorités compétentes des Etats membres peuvent être mises en ligne sur le site de l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, comme c'est déjà le cas pour l'italien et le russe.

*L'Autobiographie des rencontres interculturelles* vise à installer des moments de réflexivité sur les expériences faites par les enfants de la présence de milieux culturels différents (rencontre avec une personne d'un autre pays, d'une région différente au sein du même pays ou parlant une langue différente de la sienne). L'expérience interculturelle dont certains enfants choisissent de parler peut être d'une certaine profondeur en ce qu'elle les a amenés à prendre conscience de ce qu'est la différence culturelle.

Ce document propose un cheminement précis permettant de rendre compte de cette expérience, de manifester ses réactions et d'engager une réflexion à son sujet. Le libellé des questions peut naturellement être modifié et adapté, sans toutefois remettre en cause la dynamique interne de l'Autobiographie, c'est-à-dire l'ordre des rubriques et des questions posées. Ce qui compte surtout pour l'Autobiographie, c'est la séquence des rubriques de la section et des principales questions à l'intérieur de chaque section, plus que le libellé précis des diverses questions.

Son utilisation peut être très variable, allant de l'entretien en tête à tête à une discussion de groupe, à laquelle participe toute la classe, en passant par des échanges par groupe de deux à propos des questions posées. Si les enfants éprouvent des difficultés à mettre en mots ce qu'ils ressentent, on pourra leur donner des matériels supplémentaires (par exemple des dessins, des crayons de couleur ou des marionnettes) pour les aider à exprimer leur ressenti ou celui des autres lors de la rencontre.

Cet outil devrait être très prochainement complété par un document dédié aux expériences faites par les élèves dans l'usage des médias visuels.

## **2. Le rôle de la mobilité**

Si *l'Autobiographie des rencontres interculturelles* porte en priorité sur l'accompagnement des rencontres interculturelles dans l'environnement proche des élèves, la mobilité virtuelle ou réelle, et quels que soient sa durée et son contexte, représente une autre occasion privilégiée d'éducation interculturelle. En plus de ses apports au développement de la compétence plurilingue, elle favorise la prise de conscience de l'importance de la diversité et conduit les élèves, dans un grand nombre de cas, à l'expérience de la médiation entre les cultures. Toute forme de mobilité contribue à la dimension expérientielle du curriculum, dont l'importance

---

<sup>5</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default\\_FR.asp?](http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_FR.asp?)

est largement soulignée dans le *Guide*. La mobilité n'est cependant inscrite que dans environ la moitié des curriculums des Etats participant au séminaire, la mobilité transfrontalière jouant dans ces cas un rôle prépondérant.

Un projet conduit dans le cadre du programme de travail du *Centre européen pour les langues vivantes* de Graz (CELV) a été présenté pendant le séminaire. Il vise à faire de la mobilité une composante à part entière de la formation des enseignants<sup>6</sup>. La logique interne de ce projet « PuriMobil » peut être résumée ainsi : l'expérience de la mobilité dans la formation des enseignants, si elle est conçue dans cette perspective, favorise leur future action dans ce sens auprès de leurs élèves ; pour cela elle doit être vécue par les futurs enseignants en intégrant, dès le début de la conception du projet de mobilité, les actions qu'ils pourront mener auprès des élèves 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 à la fois pour l'accompagnement de la mobilité des futurs enseignants et pour l'accompagnement de celle des élèves du primaire et du secondaire ;
- différents outils du Conseil de l'Europe sont intégrés dans la cohérence de cette démarche (*Portfolio européen des langues, Autobiographie des rencontres interculturelles*, etc.).

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

L'un des exemples présentés, comme illustration de cette démarche, concerne une expérience de mobilité virtuelle en primaire autour de l'approche « Culture in a box » développée par le British Council entre des élèves d'une école bilingue franco-polonaise (7-8 ans) et des élèves français (10-11 ans) dans laquelle les apprenants envoient et reçoivent de leurs correspondants des boîtes dont le contenu est centré sur leur quotidien (p.ex. des autoportraits ou des emplois du temps de la classe). Cet échange à distance est accompagné d'une réflexion, documentée dans un portfolio, encourageant la décentration par rapport à soi et la découverte d'autrui, contribuant ainsi à l'éducation interculturelle des élèves. La dimension plurilingue est particulièrement favorisée grâce à la collection d'expressions utilisées (glossaire interactif), prenant en compte non seulement le français et le polonais, mais différentes langues d'origine des enfants allophones faisant partie de ces classes.

### **3. L'approche narrative**

Enfin, une troisième approche de l'éducation interculturelle a été présentée, qui touche au projet même de l'enseignement à l'école primaire. L'approche narrative à l'aide de textes littéraires, on le sait, joue un rôle extrêmement important dans le développement langagier des enfants, que ce soit en langue maternelle, en langue de scolarisation ou en langue étrangère. Elle favorise à la fois le développement de stratégies d'accès au sens, en mobilisant les connaissances de l'enfant sur les caractéristiques du récit, et la rencontre avec des éléments culturels. Elle contribue ainsi à la capacité d'expression personnelle. Elle permet l'appropriation par les élèves de la structure discursive propre au récit, facteur facilitant l'apprentissage en général. Elle participe au développement et au renforcement de la littératie des élèves.

L'usage de récits dans l'enseignement de la langue étrangère ne peut être que recommandé. Il donne accès à une langue authentique et à des pans de la culture concernée. Il crée un lien fort utile avec les travaux

---

<sup>6</sup> 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).

effectués en classe à propos de textes littéraires dans la langue de scolarisation et fournit ainsi l'occasion d'une éducation interculturelle, en favorisant la verbalisation dans des activités de comparaison et de réflexivité. De plus, il contribue effectivement au développement de la compétence dans la langue étrangère, ne serait-ce qu'en respectant le principe selon lequel la compréhension précède la production et en permettant d'échapper à une trop forte focalisation sur des micro-éléments de la langue-cible (morphologie, structures syntaxiques, lexicale, etc.).

## **G. La prise en compte de la richesse des répertoires linguistiques individuels dans la conduite des enseignements**

Cette partie du séminaire fait écho à un autre événement organisé par l'Unité des politiques linguistiques les 7 et 8 mars 2012 sous l'intitulé « Relever le défi des classes multilingues : tirer parti des répertoires plurilingues, gérer les moments de transitions et développer les compétences en langue(s) de scolarisation » et dont le rapport est accessible sur le site de l'Unité des Politiques linguistiques<sup>7</sup>.

Le constat partagé par les participants au séminaire confirme que la diversité linguistique présente dans les classes est essentiellement, sinon exclusivement, perçue comme un obstacle à la réussite scolaire ou comme facteur de difficultés. Cette représentation se retrouve d'ailleurs largement dans les réponses apportées au questionnaire dans lesquelles il apparaît que le développement des répertoires plurilingues des élèves n'est une orientation retenue que dans une infime partie des Etats participants, même si le souci de valorisation des élèves par le biais de la reconnaissance de leur identité linguistique est plus fréquent.

Il est sans doute nécessaire de prendre une certaine distance avec une telle attitude plutôt négative en prenant en compte les résultats des recherches sur le bi-/plurilinguisme et sur le fonctionnement des personnes bi- ou plurilingues et en prenant conscience de la persistance de préjugés dépréciatifs par rapport à *certaines* bilingues ou répertoires plurilingues.

La « *plateforme de ressources et de références pour une éducation plurilingue et interculturelle* » illustre bien de quelle façon le multilinguisme d'un très grand nombre d'écoles peut être perçu afin qu'il constitue une ressource pour le projet éducatif et de formation, en permettant aux élèves de mobiliser leurs connaissances et compétences dans des langues différentes pour s'approprier des connaissances, notamment dans la langue de scolarisation.

Bien évidemment, la difficulté dans la mise en œuvre par les enseignants d'une telle démarche est réelle. Comment faire, par exemple, quand les langues parlées par les élèves sont nombreuses et diverses dans la classe ? Quelles attitudes l'enseignant peut-il assumer en classe face à ces situations complexes ? Certains travaux conduits par Madame Nathalie Auger, professeur en sciences du langage à l'Université Paul Valéry (Montpellier 3 en France), sur les interactions verbales dans des classes multilingues ont été présentés au séminaire, comme autant d'incitations à une réflexion collective<sup>8</sup>, même si, comme l'on fait remarquer certains participants pendant le travail en groupe, les pratiques décrites ne peuvent être transférées telles quelles dans tous les contextes.

Dans les activités présentées, il s'agit de prendre appui sur les connaissances préalables des élèves et d'établir des comparaisons entre leurs langues et la langue-cible pour viser une meilleure acquisition de la

---

<sup>7</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2012\\_Conf/SemMarch12\\_report\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2012_Conf/SemMarch12_report_FR.pdf)

<sup>8</sup> Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (2005), DVD (26 mn) et guide pédagogique, produits par les Editions CNDP, collection Ressources Formation ([www/crdp-montpellier.fr](http://www/crdp-montpellier.fr) et [www.cndp.fr](http://www.cndp.fr)).

langue de scolarisation. Ces comparaisons entre les langues portent ici, par exemple, sur la phonétique et sur la grammaire.

Tous les participants au séminaire ont été très frappés par les effets extrêmement positifs d'une telle approche sur les relations pédagogiques dans la classe : dans ces activités de co-construction et de co-apprentissage, tout le monde assume tour à tour le rôle d'expert ou d'apprenant, y compris l'enseignant. En conduisant les élèves à un travail coopératif de comparaison, cette approche développe de façon évidente les compétences d'ordre métalinguistique et métacognitif. De plus, ces activités coopératives favorisent le développement du respect de la diversité, composante de l'éducation interculturelle.

L'adoption de telles approches suppose avant tout un travail sur les représentations des enseignants qui semblent craindre, en général, de ne pas pouvoir faire face à la situation par manque de compétences dans les langues parlées par les élèves. Pourtant les expériences montrent que ceci peut se révéler constituer un avantage pédagogique. De plus, de nombreux outils existent qui fournissent aux enseignants des informations opératoires sur les différentes langues et leur permettent de conduire des activités contrastives entre celles-ci.

Un exemple de ressources disponibles pour l'enseignement des langues à l'école primaire a été fourni par la présentation des travaux du Centre autrichien de compétence en langues (Österreichisches Sprachenzentrum) et notamment des documents pédagogiques pour des classes multilingues, en complément de la diffusion du modèle de *Portfolio européen des langues* validé pour l'enseignement primaire. Ce projet *Kiesel*<sup>9</sup> rassemble des ressources à utiliser avec des enfants entre huit et douze ans. Il propose des matériaux pédagogiques, des jeux, des comparaisons entre les langues ainsi que des enregistrements permettant une découverte de la diversité des langues dans le monde. Un document complémentaire fournit aux enseignants des informations sur 38 langues différentes.

Certaines autres expériences abouties d'ouverture sur les langues ouvrent, elles aussi, des voies prometteuses pour une gestion de la diversité des langues présentes dans la classe au bénéfice de la formation de l'ensemble des élèves. Nous en citerons trois qui ont pu être évoquées pendant le séminaire ou dans les réponses au questionnaire.

Le projet *Eole* (Education et ouverture aux langues à l'école) dans les cantons de la Suisse romande a pour finalité, d'une part, de permettre aux élèves d'enrichir la compréhension et la pratique langagières par l'établissement de liens avec des langues différentes et, d'autre part, de les aider à identifier l'organisation et le fonctionnement de la langue par l'observation et la manipulation d'autres langues.

Le plan d'études luxembourgeois pour les cycles 1 à 4 a défini un contenu spécifique, avec des compétences à faire acquérir, ainsi que les démarches pour une « ouverture aux langues » dont « l'objectif principal consiste à développer auprès des élèves une conscience métalinguistique, à leur faire acquérir une sensibilité plurilinguistique et pluriculturelle et à valoriser leurs connaissances et compétences dans différentes langues, y compris celles qui ne figurent pas parmi les langues d'enseignement ».

A Andorre, des fiches d'apprentissage des mots référents en plusieurs langues et de recherche d'information dans des langues présentes dans l'école sont mises à la disposition des enseignants.

---

<sup>9</sup> *Kinder entdecken Sprachen* ([www.oesez.at](http://www.oesez.at)).

Une autre forme de prise en compte de la réalité des répertoires plurilingues des élèves a été évoquée pendant le séminaire, à l'occasion d'un exemple présenté par le représentant de la Roumanie. Les écoles accueillant des enfants ayant une expérience de la pluralité linguistique dans leur environnement habituel et dont l'identité est marquée par l'appartenance à une double communauté linguistique, en particulier dans des zones frontalières, peuvent leur offrir un enseignement supplémentaire dans une autre langue de leur répertoire individuel que la langue de scolarisation. Cette valorisation effective du répertoire plurilingue peut être interprétée comme un pas significatif vers la mise en place d'un apprentissage pluriel.

Enfin, la façon dont la gestion de la diversité des langues présentes dans l'école est abordée trouve aussi sa traduction dans la question suivante : les élèves ayant une autre langue que la langue de scolarisation comme mode de communication usuel et pour lesquels l'apprentissage de cette langue de scolarisation pourrait apparaître comme une surcharge cognitive doivent-ils être dispensés de l'apprentissage d'une langue étrangère ? Cette option est adoptée, par exemple, dans quatre des Etats participants. Il apparaît bien, à la lumière des échanges conduits en groupe pendant le séminaire, que la seule surcharge possible que représente un tel enseignement pour ces enfants concerne le volume horaire mais ne constitue en aucun cas une surcharge cognitive, à la condition bien entendu que les méthodes soient différenciées, que des stratégies adaptées soient appliquées, que les conditions de transfert des savoirs des élèves soient créées et que les objectifs poursuivis soient fixés en termes de compétences partielles.

## **H. La prise en compte des différents niveaux du curriculum**

Dans les pages qui précèdent, l'importance des matériaux pédagogiques a été mentionnée à plusieurs reprises. Il apparaît en effet clairement, dans les débats au cours du séminaire et dans les réponses apportées au questionnaire, que la mise en œuvre de l'éducation plurilingue et interculturelle passe nécessairement par la mise à disposition de tels matériaux pédagogiques illustrant les pistes possibles, selon la typologie des situations ou des objectifs poursuivis. La clef de la mise en œuvre de nombre des axes évoqués pendant le séminaire réside dans la démarche pédagogique et dans la méthodologie, que ce soit pour l'éducation interculturelle, dans la prise en compte de la richesse des répertoires individuels ou pour l'accompagnement du développement des compétences discursives des élèves.

Comme cela était déjà apparu de façon très claire lors des deux séminaires précédents, les modalités de pilotage du curriculum sont très diversifiées entre les Etats participants. Dans certains cas, les écoles jouissent d'une très grande autonomie, dans le respect d'un cadrage national. Dans un certain nombre de pays, les établissements peuvent, par exemple, varier les modalités d'enseignement des langues, que ce soit l'âge de début de l'apprentissage ou l'horaire hebdomadaire, y compris la possibilité parfois d'introduire dès le primaire une seconde langue vivante étrangère.

Il est vrai, comme le signalent plusieurs participants, que de nouveaux programmes d'enseignement beaucoup plus ambitieux en ce qui concerne les approches plurielles et de nouveaux standards de formation, comme par exemple à Andorre, en Bulgarie et en République tchèque, exercent une forme de contrainte sur les pratiques. Mais il est tout aussi évident qu'il est nécessaire, dans le pilotage du curriculum, de compléter les recommandations ou textes réglementaires adoptés au niveau national ou régional (niveau macro) par des mesures favorisant la cohérence avec les autres niveaux d'intervention.

Une première forme concerne les incitations données au niveau macro en direction des établissements et les enseignants. Les formes les plus souvent citées sont l'encouragement à l'utilisation du *Portfolio européen des langues* ou d'une démarche Portfolio (y compris le développement d'un PEL électronique en République tchèque), l'activité d'un *Centre national pour l'éducation interculturelle* (en Norvège), la proposition d'une



formation au CARAP (en Finlande) ou encore la promotion de *l'Autobiographie des rencontres interculturelles* (comme dans la Communauté flamande de Belgique).

Plusieurs autres Etats évoquent des initiatives qui sont autant de leviers possibles d'évolution pour l'accompagnement de nouveaux curriculums de langues dans le primaire : forum de discussion pour les enseignants, jeux linguistiques et concours pour les élèves, guides pédagogiques accompagnant les méthodes d'enseignement. Au Luxembourg, une initiative originale est évoquée : nomination d' « instituteurs-ressources » pouvant jouer un rôle d'entraînement auprès de leurs collègues. Enfin, comme à Andorre, des évolutions sont encouragées par le biais des politiques d'établissement qui, en tenant compte des équipes pédagogiques présentes, mettent en place des expérimentations.

Le *Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre d'une éducation plurilingue et interculturelle*, qui s'efforce de prendre en compte les différents niveaux du curriculum, devra sans doute, pour atteindre l'efficacité souhaitée, s'enrichir encore d'exemples concrets de mises en œuvre au niveau micro ou nano.

## Annexe 1: Programme

### Jeudi 22 novembre 2012

08.30 - 09.00	Enregistrement des participants
9.00 - 10.00	<b>Ouverture</b>  Les objectifs du séminaire en lien avec le Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle et autres outils de l'Unité des Politiques linguistiques - <b>Johanna Panthier</b> , Conseil de l'Europe  <b>Présentation des participants</b>  L'éducation plurilingue et interculturelle : enjeux et définitions <b>Ingo Thonhauser</b>  Retour sur les réponses apportées au questionnaire <b>Francis Goullier</b> , Rapporteur général
Présidence : Mirjam Egli	<b>BLOC A : LANGUE DE SCOLARISATION ET LANGUES ETRANGERES - QUELLES CONVERGENCES, QUELLE CONTINUITE ?</b>
10.00 - 10.15	Introduction : Les cohérences dans le curriculum - <b>Mirjam Egli</b>
10.15 - 11.00	<b>Exemples de mise en œuvre :</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• La place des convergences dans le Plan d'études romand (PER) - <b>Ingo Thonhauser</b></li><li>• Le projet autrichien « Fremdsprachenlernen in der Grundschule » [l'apprentissage des langues étrangères à l'école primaire] (Österreichisches Sprachenkompetenzzentrum) - <b>Ulrike Haslinger</b></li></ul>
11.00 - 11.30	Pause-café
11.30 - 13.00	<b>Travail en groupes :</b>  Quelles sont les conséquences de la mise en convergence de la langue de scolarisation et des langues étrangères pour les contenus et les objectifs de la formation des enseignants ?
13.00 - 14.30	Collation (offerte)
14.30 - 15.00	Rapport sur les travaux de groupes
Présidence : Ingo Thonhauser	<b>BLOC B : LANGUES ET AUTRES DOMAINES DISCIPLINAIRES</b>
15.00 - 15.15	Introduction: les dimensions langagières dans l'acquisition des connaissances - <b>Jean-Claude Beacco</b>
15.15 - 15.45	Exemple de mise en œuvre : le programme d'études des mathématiques au Luxembourg - <b>Robi Brachmond</b>

15.45 - 16.30	<u>Table ronde 1</u> [présidence : Ingo Thonhauser] Quel est l'état de la prise en compte des dimensions langagières dans l'acquisition des connaissances en langue de scolarisation ? Participants : Andorre, Bulgarie, Finlande, Géorgie, République tchèque, Suède
16.30 - 17.00	Pause-café
17.00 - 17.15	Exemples de mise en œuvre des démarches de type EMILE dans le primaire (incluant un projet du CELV) - <b>Marisa Cavalli</b>
17.15 - 18.00	<u>Table ronde 2</u> [présidence : Marisa Cavalli] Dans quelle mesure l'apprentissage de plusieurs langues peut-il contribuer à l'acquisition des connaissances disciplinaires en particulier dans le cadre des enseignements bilingues ? Participants : Arménie, Croatie, Norvège, Roumanie, Lituanie

## Vendredi 23 novembre

Présidence : Marisa Cavalli	<b>BLOC C : REPERTOIRES PLURILINGUES COMME RESSOURCES</b>
09.00 - 09.30	L'exploitation pédagogique des ressources plurilingues des apprenants pour l'acquisition des connaissances  Introduction au travail en groupes
09.30 - 11.30 (Pause-café à partir de 10h30)	Travail en groupes Faut-il dispenser de l'apprentissage d'autres langues les élèves pour lesquels l'apprentissage de la langue de scolarisation pourrait apparaître comme une surcharge cognitive - en particulier ceux qui ont une langue d'origine autre ?
11.30 - 12.00	Rapport sur les travaux de groupes
12.00 - 13.30	Déjeuner
Présidence : Jean-Claude Beacco	<b>BLOC D : EDUCATION INTERCULTURELLE</b>
13.30 - 13.45	<b>Introduction</b> : l'éducation interculturelle - quelle spécificité pour l'enseignement primaire ? - <b>Jean-Claude Beacco</b>
13.45 - 14.45	<b>Trois approches</b> : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autobiographie de rencontres interculturelles - Christopher Reynolds</li> <li>• Projet « Plurimobil » (CELV) : Dispositif pour l'accompagnement des mobilités - Mirjam Egli</li> <li>• L'approche narrative : activités à partir des textes littéraires - Ingo Thonhauser</li> </ul>
14.45 - 15.00	<b>Discussion</b>
	<b>Clôture</b>
15.00 - 15.30	Points forts du séminaire - <b>Francis Goullier</b> Conclusion - <b>Johanna Panthier</b>