

**« 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 »**

## **Séminaire intergouvernemental**

**Strasbourg**

**7–8 mars 2012**

### ***Rapport***

**David Little, Rapporteur Général**

Division Politiques linguistiques  
DG II – Département de l'Éducation  
Conseil de l'Europe, Strasbourg  
[www.coe.int/lang.fr](http://www.coe.int/lang.fr)

## **Ouverture officielle**

### **Ólöf Ólafsdóttir, Directrice de la Citoyenneté démocratique et de la Participation**

La diversité est, depuis toujours, l'une des caractéristiques de l'Europe. Elle est d'ailleurs inscrite dans la devise du Conseil de l'Europe, « l'unité dans la diversité », adoptée dès la fondation de l'Organisation, en 1949.

La démocratisation de nos systèmes éducatifs et l'accès à l'éducation pour tous, ainsi que les profonds changements qu'ont connus les pays européens au cours des vingt dernières années à la suite des mouvements migratoires et de la mondialisation, font que cette diversité est aujourd'hui très marquée dans les salles de classe européennes, qui sont de plus en plus multilingues et multiculturelles, en particulier dans les zones urbaines. Cette grande diversité sociale et culturelle signifie que des personnes originaires de différentes régions d'Europe et du monde sont quotidiennement en contact.

Le Conseil de l'Europe a été particulièrement attentif aux conséquences de cette diversité sur le plan des politiques et pratiques éducatives, et, au cours des dernières années, l'Organisation a conçu une gamme étendue de programmes fondés sur l'interculturalisme, le dialogue interculturel et la gestion de la diversité *par* et *dans* l'éducation. Avant que nous ne lancions les discussions, je souhaiterais rappeler brièvement certaines des activités mises en œuvre dans ce domaine.

En 2010, le Secrétaire Général du Conseil de l'Europe, Thorbjørn Jagland, a demandé à un « Groupe d'éminentes personnalités » indépendant de préparer un rapport sur « les défis que pose la résurgence de l'intolérance et de la discrimination en Europe ». Ce rapport fait le point sur la gravité des risques, en identifie les sources et formule une série de propositions pour « vivre ensemble » dans des sociétés européennes ouvertes. A cet égard, il dispose que « [l]a diversité est [...] là pour durer. Elle façonne l'avenir de l'Europe dans un monde qui évolue rapidement, et qui continuera de le faire. Il est dès lors vital que les Européens relèvent le défi de la diversité de manière plus efficace et plus déterminée - et, pour dire les choses sans fard, beaucoup mieux qu'ils ne l'ont fait jusqu'ici. Cette fois, les Européens ne peuvent pas se permettre de rater le coche. Malheureusement, certains signes laissent à penser que c'est précisément ce qui risque de se produire ».

En tant que professionnels de l'éducation, nous avons évidemment un rôle clé à jouer pour relever ce défi de taille.

Le Conseil de l'Europe a fait du dialogue interculturel une priorité, et un livre blanc sur la question, intitulé « Vivre ensemble dans l'égalité », a été élaboré et traduit dans diverses langues. Ce document souligne que l'intégration est un processus à double sens ; il concerne toutes les sociétés dans lesquelles il y a des échanges entre différentes cultures – des échanges qui les font évoluer et les enrichissent. Il s'agit là de l'un des principes fondamentaux des politiques du Conseil de l'Europe.

L'Organisation s'efforce actuellement d'identifier les compétences et attitudes nécessaires à la tenue d'un dialogue véritablement interculturel. Elle a également mis au point un outil pratique, l'*Autobiographie des rencontres interculturelles*, dont l'objectif est d'expliquer les principes du Livre blanc aux citoyens ordinaires. Il s'agit d'un instrument analytique visant à guider les apprenants (ou toute autre personne) dans leurs expériences interculturelles, afin qu'ils puissent bâtir des ponts solides entre différentes cultures (linguistiques, religieuses, sportives, sociales, etc.).

La diversité soulève des questions fondamentales en termes d'équité dans l'éducation. Tout d'abord, le fait d'ignorer la diversité reviendrait à remettre l'équité en cause, ce qui rendrait

la construction des identités (individuelles et collectives) extrêmement difficile pour les apprenants. En outre, il serait injuste de parler de « déficit » ou de « handicap » dans le cas des apprenants qui expriment leurs compétences et capacités dans une langue autre que la langue de scolarisation lorsqu'ils entrent à l'école pour la première fois. Au contraire, il serait plus utile d'exploiter cette richesse de connaissances, de la mettre en valeur et d'en tirer profit.

D'ailleurs, les écoles sont le meilleur endroit pour acquérir des connaissances par le biais d'une (voire de deux ou de trois) langues communes ; la langue de scolarisation commune est fondamentale pour le développement cognitif des apprenants et pour la construction de leurs identités individuelles et collectives. Il est essentiel d'avoir une bonne maîtrise de la langue de scolarisation pour réussir à l'école. Les compétences en littératie, tant orales qu'écrites, sont par conséquent une priorité dans les programmes conduits par le Conseil de l'Europe dans le domaine de l'éducation.

Dans nos travaux, nous devrions toujours garder à l'esprit la nécessité de souligner la valeur de la diversité et de garantir l'équité dans l'éducation, valeur indispensable pour assurer une éducation de qualité. Par conséquent, il est extrêmement important, d'une part, d'établir des objectifs d'apprentissage clairs et réalistes, en décrivant les compétences nécessaires pour les atteindre et, d'autre part, de veiller à ce que l'évaluation des compétences acquises soit objective et transparente, et qu'elle corresponde aux objectifs définis. C'est dans ce contexte que se tient ce séminaire.

Le Conseil de l'Europe a joué un rôle de pionnier dans la conception de programmes d'apprentissage des langues étrangères qui visent l'acquisition non seulement de connaissances, mais aussi des compétences nécessaires à une participation active à la vie de la communauté. Et ces programmes ont apporté une contribution majeure aux progrès effectués dans le domaine de l'éducation, en Europe et au-delà. Le projet sur les langues de scolarisation se fonde sur l'expérience acquise dans ce domaine et propose une réponse très concrète aux priorités que sont l'inclusion et la cohésion sociales, telles que définies par les Chefs d'Etat et de gouvernement lors du Troisième Sommet du Conseil de l'Europe en 2005.

Ce séminaire est pour nous l'occasion d'étudier le potentiel de ce projet de l'Organisation, qui a pour objectif de soutenir l'intégration et de favoriser la réussite de *tous* les apprenants dans des classes multilingues et multiculturelles. Il nous permettra de partager nos expériences et bonnes pratiques dans ce domaine et de définir ensemble les prochaines étapes de nos activités aux niveaux national et européen.

## **Le séminaire dans la perspective plus large du programme de l'Unité de Politiques linguistiques**

***Francis Goullier***

Le séminaire qui nous rassemble aujourd'hui n'est pas un événement isolé. Il s'inscrit dans la dynamique du projet actuel conduit par l'Unité des politiques linguistiques (UPL) du Conseil de l'Europe, sous le titre « Langue dans l'éducation – langues pour l'éducation ». Pour que nous puissions comprendre la portée exacte des analyses que nous allons discuter, pour apprécier la pertinence des pistes qui seront exposées et pour participer efficacement aux échanges que nous aurons à ce sujet, nous devons garder présentes à l'esprit les idées clés et les valeurs portées par ce projet global. Ces idées clés et ces valeurs éclairent en effet tous les thèmes qui seront abordés pendant ces deux journées. Elles vous sont certainement familières, mais j'en résumerai malgré tout quelques-unes.

Nous sommes tous soucieux, dans nos différents pays, d'améliorer la qualité de l'éducation, c'est-à-dire de favoriser l'accès de tous les enfants qui nous sont confiés aux connaissances, compétences et attitudes qui leurs permettront de s'insérer le plus harmonieusement possible dans la société, de pouvoir agir en toute responsabilité dans la société démocratique, d'accéder à des formations leur facilitant l'entrée sur le marché du travail, d'apprécier les ressources artistiques, culturelles et esthétiques qui s'offrent à eux et de contribuer à la création de telles ressources.

Dans le cadre de cette ambition légitime, nous nous pencherons en particulier sur les besoins des élèves dont l'origine linguistique ou sociale peut présenter un obstacle potentiel dans ce parcours vers la réussite. Ceci est effectivement important, car sans leur réussite, c'est tout le système éducatif qui est en échec, c'est tout le système éducatif qui ne se montre pas à la hauteur de ses responsabilités. Mais, au-delà de cet aspect, nous devons nous convaincre que la recherche d'équité par la satisfaction des besoins des élèves en situation de vulnérabilité s'effectue en fait au service de l'ensemble des élèves. Les problèmes rencontrés par les élèves potentiellement en difficultés sont en fait, en grande partie, des révélateurs des difficultés rencontrées par un très grand nombre des apprenants. Qualité de l'éducation et recherche d'équité sont indissociables.

J'ai volontairement cité l'origine linguistique des enfants comme source possible de difficulté. On ne peut pas nier en effet que la maîtrise plus faible de la langue de scolarisation représente un handicap important, en particulier pour l'accès aux connaissances et aux savoir-faire disciplinaires. Le projet du Conseil de l'Europe propose d'envisager cette problématique sous un angle plus large. Il n'est pas question d'ignorer, comme on le verra, l'exigence de progression dans la maîtrise de la langue de scolarisation. Mais il nous est aussi proposé de considérer la diversité linguistique et culturelle dans les classes comme une richesse, dont il convient de tirer parti, à la fois pour les élèves que j'ai mentionnés plus haut mais tout autant pour l'ensemble des élèves. Cette perspective est le plus souvent résumée par l'expression « éducation plurilingue et interculturelle ».

Arrêtons-nous quelques instants sur la signification du terme « plurilinguisme » pour le différencier très clairement de l'usage le plus courant qui en est fait. Il ne s'agit en aucune façon de la simple addition de compétences dans plusieurs langues. Le plurilinguisme désigne, dans la logique développée par les travaux du Conseil de l'Europe, la compétence qui résulte de la richesse du répertoire individuel de savoir-faire et de connaissances dans plusieurs langues et cultures. Plutôt que d'y voir la juxtaposition de niveaux de maîtrise plus ou moins développés dans plusieurs langues, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* nous invite à considérer ce répertoire plurilingue comme un ensemble de ressources à la disposition de chaque individu. Ces ressources ne sont pas isolées l'une de l'autre de façon étanche mais interagissent entre elles et peuvent intervenir de façon complémentaire dans les situations de communication ou pour pouvoir traiter l'information. Ces ressources individuelles et complémentaires ne se limitent pas à la disponibilité de différents systèmes linguistiques mais intègrent tout autant, sinon plus encore, des compétences transversales telles que les stratégies communicatives, les savoir-faire discursifs ou les techniques d'apprentissage. Le répertoire plurilingue de l'individu se compose certes de compétences en communication, plus ou moins développées, mais aussi de compétences générales qui se nourrissent de la diversité des langues connues et apprises et peuvent être mises au service de l'apprentissage d'autres langues et de la maîtrise de tâches de communication complexes.

Bien entendu, cette conception de la compétence plurilingue et interculturelle a des conséquences très importantes pour l'enseignement des langues étrangères dans nos systèmes

éducatifs, ne serait-ce que la recherche d'une meilleure exploitation des convergences entre ces apprentissages ou encore l'intérêt d'un entraînement à l'activité langagière de médiation entre différentes langues ou différents registres de langue. Mais les conséquences sont tout aussi importantes pour la globalité de l'action pédagogique dans les établissements. La langue y joue un rôle déterminant, que ce soit pour l'accès aux connaissances, pour la participation des élèves au projet collectif de formation et, peut-être même surtout, pour la vérification des acquis chez les élèves et les décisions qui en découlent sur leur avenir scolaire et personnel. La complexité du rôle des langues dans l'éducation et la formation est schématisée en particulier sur la « Plate-forme pour l'éducation plurilingue et interculturelle » sur le site du Conseil de l'Europe.

Le projet développé par l'Unité des Politiques linguistiques (UPL) nous invite à ne pas considérer, dans cette perspective, uniquement la langue de scolarisation dominante (l'allemand en Allemagne, le français en France, etc.) mais l'ensemble des ressources que constituent les langues présentes dans l'école et à exploiter ces ressources pour faciliter l'accès de tous les élèves aux connaissances et aux compétences. De ce point de vue, on peut affirmer qu'une attitude ouverte de l'école envers cette diversité pour en tenir compte de façon constructive et aider les apprenants à réussir leur parcours scolaire et de formation est un droit de chaque élève. Cette exigence relève en effet du respect du droit de chacun à une éducation de qualité, telle que nous affirmons tous en Europe vouloir l'assurer. Il va de soi également que le respect par l'école de la valeur de toutes les composantes du répertoire plurilingue et pluriculturel de chaque individu participe, de façon primordiale, à la construction des identités individuelles et collectives et représente, en cela, une contribution forte à la cohésion sociale.

Par ailleurs, nous devons clarifier ce que nous entendons par « diversité ». Il faut certes comprendre derrière « diversité » les langues différentes parlées ou connues par un élève et par l'ensemble de la communauté scolaire d'un établissement ou d'une classe mais il convient aussi de ne pas omettre d'y faire figurer les différents registres de la langue de scolarisation dominante utilisés par les enfants dans leur milieu familial, dans leur environnement immédiat ou entre les élèves. Cette diversité aussi existe et ne peut être ignorée ou méprisée, au risque d'une moindre efficacité pédagogique. La notion de variation linguistique doit faire son entrée dans les réflexions sur les langues.

Une autre conséquence pédagogique de la prise en compte de la dimension langagière omniprésente dans la vie des établissements scolaires porte sur la langue de scolarisation. Les efforts actuels de l'UPL, à travers les études réalisées, les conférences et séminaires organisés à Strasbourg ou dans d'autres Etats membres, visent à faire prendre conscience que tout enseignement, de quelque discipline que ce soit, a une dimension langagière et que la maîtrise de cette langue conditionne en grande partie la réussite des élèves. Cette affirmation fait l'objet d'un consensus général. Mais ce consensus peut cacher un malentendu lourd de conséquences. La maîtrise de la langue de scolarisation exigée pour la réussite dans les disciplines autres que les langues vivantes ne doit pas être réduite à la seule aisance des élèves dans l'emploi de la langue de communication usuelle. Chaque champ disciplinaire a développé un usage de la langue qui lui est propre et que l'on peut désigner par « langue académique » (« *Bildungssprache* » en allemand). Ceci vaut dès l'école primaire. La montée en puissance des distinctions disciplinaires au cours des différentes années de l'école primaire correspond en grande partie à l'adoption progressive de cette « langue académique » dans les enseignements concernés. Cette dimension dans le curriculum est une exigence qui commence à être prise en compte explicitement ici ou là, mais, au vu de son importance pour la réussite des élèves, elle demanderait un traitement plus systématique. Les enseignants doivent être conscients des défis que représente la maîtrise de la « langue académique ». Ils

doivent être aidés à construire des itinéraires favorisant sa maîtrise effective par tous. Nul besoin d'en souligner l'importance pour les enfants parlant d'autres langues en dehors de l'école, mais ce besoin est tout autant présent pour les enfants qui sont certes locuteurs natifs de la langue de scolarisation dominante mais qui ne rencontrent pas cette « langue académique » dans leur environnement familial.

Langues d'origine, langues vivantes ou classiques enseignées, langues apprises en dehors de l'école, langue de scolarisation dominante, « langue académique » des différents champs disciplinaires, toutes ces langues sont présentes dans l'école et méritent une prise en compte pédagogique spécifique. Mais, et c'est peut-être le point le plus important de mon propos à ce sujet, la conception de l'éducation plurilingue et interculturelle que j'ai esquissée plus haut met l'accent avant tout sur les relations existantes entre toutes ces langues, des relations qu'il s'agit de développer. Comme nous l'avons vu, les ressources dont dispose un élève dans son répertoire plurilingue sont réelles et ne doivent pas être ignorées. Le défi consiste précisément à aider les élèves à en tirer le plus grand profit possible. Je dirais même que le fait de ne pas permettre à un élève une telle exploitation des ressources de ce répertoire revient à le priver de chances de réussite. Opposer maîtrise progressive de la langue de scolarisation et usage des langues autres à la disposition des enfants est un non-sens pédagogique et éducatif. Non-sens pédagogique car ce qui peut être considéré comme un détour est souvent le chemin le plus efficace pour accéder aux connaissances. Non-sens éducatif également car un tel refus revient à nier la valeur et la potentialité de la diversité présente dans l'école. Donner sa place à la diversité linguistique et culturelle dans les enseignements et dans la vie de l'établissement, c'est permettre une éducation à la valeur de cette diversité, éducation dont doivent bénéficier à la fois des enfants porteurs de cette diversité et les autres que nous nommerons « monolingues » ou « monoculturels » et que l'école doit également préparer à des interactions responsables, critiques mais bienveillantes, avec l'altérité sous toutes ses formes.

Toutes les orientations que j'ai listées sont autant d'attentes envers le curriculum de chaque système éducatif. Mais il faut s'entendre sur ce qu'on entend par « curriculum ». Dans ses travaux, l'UPL du Conseil de l'Europe a adopté une conception particulière du curriculum, développé en particulier dans le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Dans cette conception très large, le curriculum embrasse l'ensemble des apprentissages et des expériences d'un individu dans le système éducatif ou en dehors de l'École. Le curriculum scolaire ou éducationnel, qui nous intéresse au premier chef, n'en constitue donc qu'une partie. Mais comme toute partie avec le tout auquel elle appartient, le curriculum scolaire ne peut ignorer les apprentissages et expériences réalisés en dehors de lui. Apprentissage en dehors de l'école et dans le temps scolaire interagissent naturellement. Cette interaction est d'autant plus efficace et productive qu'elle est réellement prise en compte et intégrée dans l'action pédagogique. Cette exigence d'efficacité ne devient cependant vraiment opératoire que si l'on ne limite pas le curriculum scolaire à la définition des seuls contenus à enseigner.

Deux autres composantes du curriculum scolaire doivent être mises en évidence :

- a) Tout d'abord, le curriculum scolaire doit comporter une dimension langagière explicite. Il doit refléter ou organiser les acquisitions à assurer dans la maîtrise du langage, des discours et des langues, aux différentes étapes du cursus scolaire et dans les différents champs disciplinaires. Deux aspects peuvent être pris explicitement en compte dans cette perspective :
  - la réflexion sur ce que recouvre la maîtrise de la « langue académique » propre à chaque champ disciplinaire passe par une analyse des genres discursifs et textuels en œuvre dans

les différentes matières et disciplines. Les travaux conduits dans le cadre du projet « Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation » ont permis de mettre à la disposition de tous les acteurs concernés des procédures de description de la « langue académique » dans différents groupes de disciplines. De plus, l'étude de curriculums dans plusieurs pays a abouti à des listes de descripteurs des savoir-faire liés à l'accès aux connaissances et à leur exploration. Tous ces outils et ces exemples sont disponibles sur la plate-forme du projet.

- il convient également d'identifier les étapes de la progression linguistique dans les savoir-faire langagiers nécessaires pour participer aux échanges, pour comprendre les textes exploités et pour satisfaire aux exigences des différentes disciplines. Plusieurs expériences ont été réalisées dans ce sens et nous aurons l'occasion d'en découvrir une pendant ce séminaire.
- b) La seconde composante du curriculum scolaire ou éducationnel est d'une autre nature. Elle est décrite en particulier dans le *Guide pour le développement de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. A côté des contenus et des itinéraires langagiers, le curriculum scolaire doit également avoir une dimension expérientielle. On peut même parler de « curriculum expérientiel ». Ce « curriculum expérientiel » définit les types d'expériences auxquelles les apprenants doivent être exposés pour effectuer leur parcours dans des conditions favorables ; il contient les modalités d'apprentissage et la pluralité de démarches dont ils devront avoir fait l'expérience.

Je m'arrêterai quelques instants sur ce dernier aspect qui est encore peu exploré et qui, pourtant, constitue une dimension clé de l'éducation de qualité. Chaque élève a le droit à se voir offrir, dans le cadre de sa scolarité, la plus grande diversité possible d'opportunités d'apprentissage et la plus large palette possible d'expériences favorisant l'éducation et la formation. Pour augmenter l'efficacité des dispositifs mis en place et pour donner plus d'autonomie aux élèves dans leurs futurs apprentissages, il est souhaitable de varier les modalités d'apprentissage, et de les faire accéder à la maîtrise des langues, de leur pratique et de leur fonctionnement selon une pluralité de démarches, expérimentées puis réfléchies. En effet, ces expériences peuvent, du moins pour nombre d'entre elles, donner lieu à des formes d'activité réflexive, suscitées ou encouragées par l'enseignant et pouvant être consignées par et pour l'élève (par exemple dans un journal de bord).

Parmi ces expériences, il convient bien entendu d'intégrer toutes les modalités d'exploitation du répertoire plurilingue et interculturel auxquelles nous avons déjà fait allusion. Mais la palette des expériences à organiser est bien plus large encore. Le tableau fourni en annexe 1 propose une présentation des nombreux exemples donnés dans le *Guide* cité plus haut, en distinguant les différents cycles et, pour chacun d'entre eux, en répartissant les expériences considérées autour des quatre axes suivants :

- les expériences faites par l'élève de la pluralité linguistique et culturelle et favorisant son éducation au respect de l'altérité ;
- la diversification des formes d'expression ;
- le contact avec les langues étrangères ;
- et les formes de réflexivité sur les expériences réalisées.

On voit dans ce tableau, par exemple, qu'au niveau préélémentaire, l'action pédagogique doit permettre aux enfants de prendre pleinement conscience :

- que l'école est un lieu d'exploration et d'apprentissage (parmi d'autres), mais aussi un lieu où se développent des relations entre les individus qui sont en partie distinctes de celles qu'ils expérimentent au dehors et que l'école assure principalement ces explorations, ces apprentissages et ces interrelations par le biais d'une langue commune principale ;
- et que cette langue connaît des variations internes, mais que son usage est régulé.

Ces enfants doivent, au niveau préélémentaire, faire l'expérience du fait :

- que l'école accueille malgré tout d'autres langues et variétés, d'autres formes d'expression et de communication qui, de façon complémentaire à la langue qui devient la langue commune, peuvent contribuer aux explorations, apprentissages et interrelations scolaires, mais qui n'y ont pas, dans la plupart des cas, la même place que la langue de scolarisation ;
- que l'école est un espace de construction des capacités à apprendre et à agir dans cette langue commune et que cette construction passe par des textes (discours oraux, écrits, écrits oralisés), des mots, des comportements verbaux, des entraînements et une certaine autodiscipline, y compris dans les activités ludiques et créatives ;
- enfin, que la richesse offerte par la pluralité sociale, linguistique et culturelle suppose un travail de médiation de la part des adultes (enseignants et autres acteurs de l'école), mais aussi entre les enfants eux-mêmes.

Bien entendu, une prise en compte efficace de tous ces aspects dans le curriculum ne peut pas relever que d'un seul niveau d'intervention. C'est pour cette raison que la conception du curriculum adoptée et développée par l'UPL s'appuie nécessairement sur une analyse des différentes responsabilités dans la conception et la mise en œuvre de telles orientations. Ces responsabilités sont réparties entre les niveaux *supra* (par exemple les travaux de l'UPL dans le domaine du développement curriculaire), le niveau *macro* (la rédaction d'un programme d'études ou d'un syllabus national ou régional, les recommandations pédagogiques données par un ministère, etc.), le niveau *meso* (l'exploitation de la part d'autonomie laissée à l'établissement scolaire pour définir ses objectifs, ses modalités d'enseignement ou l'organisation du cursus scolaire) et le niveau *micro* (ce que fait l'enseignant dans sa classe, avec les outils à sa disposition, avec ses représentations et sa formation), sans oublier le niveau *nano* (c'est-à-dire la responsabilité de l'apprenant individuel et ses expériences propres). L'efficacité repose sur la cohérence dans l'action entreprise à ces différents niveaux. Mais il apparaîtra certainement dans nos échanges que, puisque les acteurs de chacun de ces niveaux ont tous un rôle à jouer, il serait imprudent de confier aux interventions se situant à un seul d'entre eux l'ensemble de la dynamique devant être mise en œuvre, surtout s'il s'agit du niveau national ou régional (niveau macro). Le niveau micro a une importance particulière ; c'est pourquoi l'accompagnement des enseignants et leur formation sont de toute évidence des moments clés dans les évolutions souhaitées. Cette évidence vaut pour tous les thèmes abordés dans les travaux de l'UPL et du Centre européen pour les langues vivantes (CELV) mais elle s'impose certainement pour celui qui nous préoccupe pendant notre séminaire, à savoir la prise en compte de la dimension multilingue des établissements et son exploitation au profit de nos élèves.

Les points que j'ai développés n'apportent pas de réponses aux questions précises dont nous allons traiter mais avaient pour ambition de dessiner un cadre et d'offrir des perspectives qui devraient nous permettre d'avancer ensemble, tout en tenant compte de la spécificité du contexte dont nous allons débattre, vers cet objectif commun d'une éducation qui se caractérise à la fois par sa qualité et sa recherche d'équité.



## **Introduction aux projets du CELV sur la thématique du séminaire Susanna Slivensky, Directrice exécutive adjointe et Chef des Programmes, CELV**

Le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) a pour mission de mettre en œuvre les politiques linguistiques du Conseil de l'Europe et de promouvoir les innovations dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues vivantes ; ses objectifs stratégiques sont la formation d'agents multiplicateurs et le soutien aux réseaux de professionnels, en mettant tout particulièrement l'accent sur l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes. Le CELV dispose d'un Comité de direction composé d'un représentant ministériel par Etat membre ; ses activités sont conduites dans le cadre de programmes d'une durée de quatre ans qui sont axés sur des questions prioritaires dans le domaine de l'éducation aux langues. Ils englobent des projets auxquels participent des experts issus de tous les Etats membres du Centre et impliquent une coopération avec des institutions et associations internationales majeures dans ce domaine. Les activités du Centre sont présentées sur son site Internet et dans ses publications.

Initialement axée sur les cours de langues étrangères, l'expertise du CELV s'est développée et inclut désormais les langues étrangères dans l'apprentissage de disciplines non linguistiques, la gestion de la diversité linguistique et culturelle, le plurilinguisme, et la prise en compte de l'apprenant avec toutes ses langues dans différents contextes. Trois des projets inscrits dans les programmes 2004–2007 et 2008–2011 présentent une pertinence directe pour notre séminaire : VALEUR, MARILLE et ConBaT. Le projet VALEUR (*Valoriser toutes les langues en Europe*) s'est concentré sur les langues « autres » (c'est-à-dire toutes les langues autres que les langues nationales ou régionales en Europe). Il a permis de recenser les mesures éducatives prises en faveur de ces langues, de promouvoir les bénéfices éducatifs, sociaux et cognitifs du plurilinguisme, et de mettre au point des recommandations concernant la gestion de la diversité linguistique. Ensuite, le projet MARILLE (*L'enseignement de la langue majoritaire comme base pour l'enseignement plurilingue*) était axé sur les enseignants en tant qu'agents de promotion du plurilinguisme, sur des activités à petite échelle (la planification de cours liés à toutes les langues parlées au sein d'un groupe d'apprenants) et sur des approches stratégiques (la participation des directeurs d'établissement ou des parents, par exemple). Enfin le projet ConBaT (*Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère + conscience plurilingue et pluriculturelle*) a abouti à l'élaboration d'un kit de formation montrant comment associer l'EMILE (*Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère*) à des approches plurilingues et pluriculturelles, en utilisant les langues et cultures présentes dans une salle de classe comme ressource intercurriculaire. Cet outil se divise en 26 unités centrées sur le contenu et proposées en anglais, en français et en espagnol (de plus amples informations sur ces projets sont disponibles sur le site Internet du CELV, à l'adresse suivante : [www.ecml.at](http://www.ecml.at)).

Le programme 2012–2015 se concentre quant à lui sur le droit à l'éducation ; il promeut la diversité linguistique conformément à la stratégie pour le multilinguisme de l'Union européenne et du rapport du Conseil de l'Europe intitulé « *Vivre ensemble au 21e siècle – Le projet paneuropéen* ». La vision à long terme du CELV porte sur l'apprenant, qui est au centre de tous les projets, et sur ses besoins; elle a pour objectif de développer la diversité, de promouvoir les approches inclusives et de renforcer les compétences plurilingues et interculturelles tant dans des contextes formels et qu'informels d'apprentissage. Les projets 2012–2015 et les résultats escomptés sont présentés de manière détaillée sur le site Internet du Centre ([www.ecml.at](http://www.ecml.at)).

## Méthodes de travail du séminaire

Les participants se sont penchés sur les trois thèmes suivants :

1. *Le développement langagier et l'apprentissage des langues dans les contextes multilingues*
2. *L'acquisition de la « langue académique » dans l'enseignement primaire et secondaire*
3. *La diversité linguistique en tant que ressource pour la construction de connaissances*

Chacun des thèmes a été traité en trois étapes. Tout d'abord, il a été présenté par un ou plusieurs membres du groupe de coordination ; ensuite, les questions soulevées lors de cette présentation ont été examinées par les participants, répartis en groupes de travail ; enfin, les rapporteurs de chaque groupe ont présenté les conclusions des discussions lors de séances plénières – discussions qui ont été guidées par des principes pertinents pour chaque thème, à savoir :

1. *Le soutien en langues ne porte ses fruits que s'il repose sur les stratégies d'acquisition ou d'apprentissage privilégiées par les enfants ;*
2. *La réussite scolaire demande des compétences en langue 'académique', qui sont transmises par tous les enseignants de toutes les matières ;*
3. *Les écoles et les enseignants devraient utiliser les répertoires plurilingues des apprenants comme ressource pour l'apprentissage.*

Pendant chaque séance de travail en groupe, il a été demandé aux participants de répondre aux trois questions suivantes :

1. *Dans votre contexte, quels éléments favorisent la mise en œuvre de ce principe ?*
2. *A l'inverse, quels éléments risquent de nuire à sa mise en œuvre ?*
3. *Si vous pouviez élaborer un programme novateur pour la mise en œuvre de ce principe dans votre contexte, quelle serait la première mesure que vous introduiriez ?*

Il leur avait également été demandé de garder à l'esprit, tout au long du séminaire, la question suivante : *Comment le Conseil de l'Europe pourrait-il aider les Etats membres à relever les défis que posent les classes multilingues ?*

### **Thème n°1 : L'acquisition du langage et l'apprentissage des langues dans les contextes multilingues**

**Joana Duarte et Ingrid Gogolin, Université de Hambourg**

Les institutions éducatives jouent un rôle fondamental pour assurer l'égalité des chances pour tous en matière d'éducation ; elles contribuent à la cohésion sociale et au respect des droits de l'homme. Dans les systèmes éducatifs européens, les résultats scolaires des apprenants défavorisés, en particulier ceux qui sont issus de l'immigration, sont en général plus faibles que ceux de leurs pairs. Ces différences s'expliquent en grande partie par des facteurs propres aux apprenants (capital social, économique, et culturel) sur lesquels les systèmes éducatifs n'ont pas de prise. Toutefois, elles sont aussi liées à certains aspects structurels des systèmes éducatifs et à leur inaptitude à faire face à la diversité croissante de la population. Notre présentation est axée sur les aspects de l'acquisition du langage qui ont une pertinence pour les établissements scolaires, et sur la marge de manœuvre de ces derniers. C'est dans les phases de transition que les différences prennent une signification toute particulière, aussi notre présentation se concentrera-t-elle sur la période précoce de l'acquisition du langage et le passage à l'école (primaire).

Avant d'aborder la question de l'acquisition du langage, il convient de s'interroger sur la complexité de ce dernier. Les compétences à acquérir tout au long de la vie vont de la capacité à prononcer les sons d'une langue aux aspects pragmatiques de l'utilisation de la langue tels que le fait de poser des questions ou d'y répondre, ou encore de raconter des histoires. Ainsi, l'apprentissage d'une seule langue implique l'acquisition d'un ensemble complexe de compétences, compte tenu, notamment, des différences entre la langue orale et la langue écrite. Dans les contextes migratoires, la coexistence de diverses langues, en particulier la ou les langue(s) « autres » utilisée(s) au sein de la famille, a des répercussions sur les compétences langagières générales et sur le répertoire linguistique de l'enfant. La situation peut devenir encore plus complexe s'il existe des dialectes et des variétés de la première langue, deuxième ou troisième langues. L'apprentissage des langues étrangères et de la langue de scolarisation à l'école joue également un rôle important, comme l'a souligné Francis Goullier dans sa présentation. Toutefois, malgré la complexité du langage, la plupart des institutions éducatives évaluent la compétence linguistique en se fondant essentiellement sur le vocabulaire et la grammaire – soit, pour les apprenants issus de l'immigration, le vocabulaire et la grammaire d'une langue seconde (voire d'une troisième langue).

Si le langage est un phénomène complexe, son acquisition l'est encore davantage, comme illustré par un film dans lequel on voit un enfant apprendre à prononcer le mot « *water* » (eau) sur une période de six mois. La plupart des chercheurs s'accordent à dire que l'acquisition du langage chez l'enfant se fait par le biais d'une interaction entre des facteurs innés et des facteurs acquis. L'un des défis qui se posent aux linguistes, aux sociolinguistes et aux chercheurs dans le domaine de l'éducation est de définir comment la nature et la culture se combinent pour influencer l'apprentissage des langues. Il est communément admis que tous les enfants naissent dotés d'un « dispositif » biologique qui leur permet de comprendre l'organisation et les principes communs à toutes les langues. Selon cette théorie, l'exposition à une langue particulière programme le « module langagier » dans le cerveau de l'enfant de façon à ce qu'il acquière la grammaire spécifique à cette langue. En d'autres termes, les capacités innées sont activées par l'utilisation de la langue. Les adultes jouent un rôle important dans l'acquisition de la langue par les enfants en leur parlant ; ils le font souvent lentement, en respectant les règles de grammaire et en répétant souvent leurs propos. Les enfants apprennent ainsi à distinguer des modèles dans la langue qu'ils entendent et se mettent progressivement à parler, en commençant par prononcer des mots isolés, puis en les associant à d'autres afin de créer des structures de plus en plus complexes.

C'est par le biais de leurs échanges avec les autres que les très jeunes enfants acquièrent les langues intuitivement, en les imitant et en construisant les règles grammaticales inconsciemment à partir des apports qu'ils reçoivent. Par la suite, ils passent de cette acquisition intuitive à un apprentissage conscient et cognitif, au fur et à mesure qu'ils développent leur compétence à réfléchir à leur apprentissage et à influencer l'évolution de ce dernier. Prenons deux exemples pour illustrer ce changement. Imaginons un petit garçon de quatre ans qui tiendrait une conversation avec sa mère. Dans une première phrase, il utilise le mot « voiture » pour désigner un camion. Sa mère lui répond, et, dans sa deuxième phrase, il est capable d'utiliser le mot « camion » correctement. Cet étayage de l'utilisation de la langue est très courant dans l'acquisition précoce de la langue et correspond bien à la phase intuitive. Prenons maintenant l'exemple d'une apprenante migrante scolarisée en Allemagne en quatrième année d'enseignement obligatoire. Dans un premier temps, elle utilise le mot « invention » au lieu d'« expérience », tout en déclarant explicitement qu'elle ne connaît pas le terme correct. Une fois que l'enseignant le lui dit, elle l'emploie immédiatement. Le passage de l'apprentissage intuitif à l'apprentissage cognitif suppose également un changement dans les méthodes de soutien et d'enseignement. Ainsi, celles-ci doivent passer

de formes plus implicites, telles que la reformulation d'expressions, à des formes plus explicites, comme le fait de demander des synonymes ou poser des questions sur les règles de grammaire, et de réfléchir à celles-ci.

L'acquisition du langage se déroule selon des étapes prévisibles dont la durée varie d'un individu à l'autre. Globalement, c'est lors des 36 premiers mois que se mettent en place les fondations pour presque toutes les fonctions du langage. Ensuite, l'acquisition de la langue consiste à développer et à affiner ces fondations, en développant son vocabulaire, par exemple. Toutefois, ce processus n'est pas linéaire. Il commence extrêmement rapidement, mais, par la suite, il connaît des périodes de stagnation, voire de régression apparente. Il pourrait être schématisé par une courbe en forme de « U ». Dans la première phase, plus intuitive, l'enfant apprend des formes non analysées telles que « aller », ou la distinction singulier/pluriel entre « un cheval » et « des chevaux », par exemple. Lorsqu'il passe à la phase plus cognitive, pendant laquelle il découvre les règles et les applique à d'autres formes, il passe par une phase de régression apparente due à une généralisation excessive des règles apprises. Ainsi, il peut utiliser des formes telles que « \*allera » ou « \*chevals ». Enfin, l'enfant apprend à la fois les règles et leurs exceptions. Chez l'enfant monolingue, ce processus en U prend six à huit ans ; il peut devenir plus complexe chez l'enfant qui grandit avec deux langues ou plus. Par conséquent, il importe que les institutions d'éducation reconnaissent que les marqueurs de cette apparente régression ne sont pas des erreurs fossilisées mais plutôt des phénomènes transitoires qui sont le signe d'une grande connaissance linguistique et sont essentielles à la poursuite du développement.

Outre ces processus complexes, l'acquisition de la langue est également influencée par un certain nombre de facteurs individuels, familiaux et sociétaux sur lesquels les institutions éducatives n'ont généralement pas de prise directe (l'âge auquel une personne commence à apprendre une langue donnée ou son statut économique et social, par exemple). Mais il est de nombreux autres facteurs, tels que la qualité et la quantité des échanges dans les salles de classe et les attentes des enseignants envers leurs élèves, qui peuvent être façonnés par des politiques scolaires efficaces. Par ailleurs, il est clair que le manque d'opportunités d'utilisation de la langue, les attitudes négatives et les attentes trop faibles nuisent au processus d'acquisition de la langue.

Passons désormais à la question de l'acquisition simultanée de plusieurs langues. Comme nous habitons et travaillons toutes les deux à Hambourg, nous avons décidé de vous donner un exemple se rapportant à cette ville du nord de l'Allemagne. Ainsi, la « ville libre et hanséatique de Hambourg » abrite des individus originaires d'environ 200 pays différents, parmi lesquelles 55 000 personnes provenant de Turquie, et une du Lesotho. Mais les nationalités ou pays d'origine ne sont pas de bons indicateurs de la diversité linguistique. En effet, selon le site Internet « *Ethnologue* », qui élabore des cartes linguistiques relatives aux territoires nationaux, on compte 34 langues différentes en Turquie, et même cinq au Lesotho. Par conséquent, la diversité linguistique est le contexte « normal » pour l'acquisition des langues, au moins dans les zones urbaines d'Europe.

Pour décrire ce phénomène, nous pourrions recourir à une métaphore et prendre l'image de fleurs. Ainsi, une fleur unique représenterait l'acquisition précoce d'une seule langue. De la même manière, deux fleurs représenteraient l'« acquisition précoce et simultanée de deux langues », pour reprendre l'expression des linguistes. Et une fleur qui se développerait à partir d'une autre fleur représenterait ce que l'on appelle l'acquisition successive des langues, c'est-à-dire les cas où une deuxième langue est introduite après l'acquisition de la première. Cette dernière situation concerne bon nombre de migrants en Europe. Toutefois, dans ce raisonnement, le monolinguisme est perçu comme la norme, et le bilinguisme ou le

multilinguisme comme des exceptions. Cette conception ne reflète pas la réalité dynamique du multilinguisme, dans laquelle de très nombreuses fleurs coexistent à des niveaux différents. Le répertoire plurilingue d'un individu est constitué des diverses langues qu'il a apprises de manières différentes (acquisition pendant l'enfance, acquisition par le biais de l'enseignement, apprentissage en dehors des contextes éducatifs, etc.) et dans lesquelles il a acquis des compétences diverses (conversation, compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral, etc.) à des niveaux de compétence différents. L'Europe promeut le multilinguisme, mais, paradoxalement, le soutien à l'acquisition des langues dans les contextes multilingues est pratiquement inexistant, ce qui est souvent lié à la conviction que la norme, c'est le monolinguisme.

Mais quels sont types d'utilisation de la langue caractéristiques des individus plurilingues ? Afin de les identifier et de les comprendre, il convient de s'intéresser tout d'abord à ce que François Grosjean nomme le « continuum du mode langagier », qui va du mode monolingue au mode bilingue. L'axe vertical représente les langues des locuteurs (toutes celles qui constituent leur répertoire), et l'axe horizontal, le degré d'activation de ces langues et l'oscillation entre les modes langagiers. Au centre, il existe une grande zone du continuum dans laquelle les deux modes peuvent se combiner, en fonction de la situation et des interlocuteurs.

Quelles sont donc les caractéristiques spécifiques de la norme plurilingue ? Les discours plurilingues englobent des pratiques langagières qui peuvent reposer sur les diverses langues disponibles dans un contexte donné (si les interlocuteurs entrant en jeu ont des répertoires similaires, par exemple) ou, si la situation l'exige, sur des modes monolingues. Normalement, vers l'âge de trois ans, les enfants qui grandissent avec plus d'une langue sont capables de séparer consciemment leurs langues et même de faire des traductions entre elles. Ainsi, chez eux, le fait de mélanger les langues peut constituer une sorte de stratégie pour compenser un éventuel manque de connaissances ; il s'agit donc de phénomènes transitoires qui finissent généralement par disparaître.

En revanche, chez des locuteurs plus âgés, le fait de mélanger les langues ou de passer de l'une à l'autre est un indicateur de compétence dans un contexte multilingue qui englobe l'aptitude à *choisir* le répertoire adéquat et celle de mélanger les langues ou de passer de l'une à l'autre, ou bien de recourir à un mode monolingue. Ce genre de mélange des langues a également été observé chez des adolescents monolingues qui grandissent dans des zones multilingues et communiquent avec des interlocuteurs plurilingues. Ces pratiques peuvent être considérées comme des marqueurs d'identité.

Autre caractéristique typique de la norme plurilingue : la conscience et la compétence métalinguistiques, soit la capacité à mener une réflexion sur les questions linguistiques, au-delà des différentes langues qui constituent le répertoire. Lors d'un entretien enregistré sur support audio, par exemple, un jeune apprenant qui parle le portugais à la maison a montré qu'il était capable de mener une réflexion sur le rôle qu'ont joué les différentes langues de son répertoire dans l'acquisition de nouvelles langues ; il a également été capable de les comparer explicitement. Des travaux de recherche ont permis d'établir que l'acquisition précoce de la conscience métalinguistique peut doter les locuteurs plurilingues d'atouts cognitifs et favoriser les processus d'acquisition des langues en général.

La métaphore des icebergs employée par Jim Cummins décrit parfaitement le phénomène des transferts linguistiques. Leur partie visible, soit la plus petite partie, correspond aux caractéristiques spécifiques des langues des individus bilingues (telles que les règles grammaticales, par exemple), chaque pointe représentant une langue. Normalement, les compétences communicatives interpersonnelles de base (*Basic Interpersonal Communication*

*Skills*) nécessaires aux locuteurs pour mener des conversations quotidiennes informelles font également partie de ces caractéristiques « de surface ». Elles s'acquièrent relativement rapidement (en six mois à deux ans). Toutefois, la partie la plus importante de l'iceberg est celle qui est immergée, et c'est là que se situent les domaines de connaissances linguistiques qui constituent ce que Jim Cummins appelle les compétences sous-jacentes communes (*Common Underlying Proficiency*) et qui peuvent être transférées d'une langue à l'autre (compétences transversales). La plupart de ces compétences ont trait à la maîtrise cognitive de la langue 'académique', c'est-à-dire à un registre de langue généralement utilisé en milieu scolaire et dont l'acquisition peut prendre jusqu'à huit ans.

Voici quelques exemples de ces compétences transversales :

- le fait de savoir que les symboles écrits correspondent à des sons et peuvent être décodés, laissant ainsi apparaître des instructions et des orientations ;
- le fonctionnement des genres littéraires à l'école (la narration, l'explication, etc.) ;
- l'activation des connaissances sémantiques et syntaxiques ;
- la connaissance de la structure des textes ;
- l'utilisation d'indices pour deviner le sens ;
- la conscience des diverses finalités de la lecture et de l'écriture ;
- la confiance en ses propres compétences en littératie.

En fait, comme le souligne Colin Baker, la recherche laisse penser que les compétences 'académiques' et linguistiques dans une langue minoritaire peuvent être transférées relativement facilement vers une deuxième langue. Très concrètement, un enfant qui apprend à lire en espagnol à la maison, ou à l'école, par exemple, ne repart pas de zéro lorsqu'il apprend ensuite à lire en anglais. Toutefois, les transferts linguistiques ne peuvent être bénéfiques que s'ils sont explicitement étayés par l'enseignement – au lieu d'être progressivement interdits dans les salles de classe, comme c'est souvent le cas. Mais la reconnaissance du multilinguisme lié aux migrations en tant que ressource pour l'apprentissage scolaire reste relativement rare en Europe.

En résumé, les erreurs commises dans le cadre de l'acquisition simultanée de plusieurs langues sont simplement le signe que l'apprentissage est en cours, tandis que le mélange des langues, le passage de l'une à l'autre, les répertoires métalinguistiques et les transferts attestent du bon développement des répertoires plurilingues. Les principes qui régissent le soutien linguistique dans la petite enfance découlent de la plupart des éléments déjà évoqués sur la manière dont les enfants apprennent les langues, qui est résumée dans le schéma de Jim Cummins relatif à la maîtrise des langues. La case située en haut à gauche représente les situations de communication qui ne demandent pas spécialement de compétences cognitives et qui dépendent du contexte (les pratiques langagières informelles du quotidien, orales ou écrites). Les programmes de soutien à l'acquisition précoce des langues devraient viser à aider les enfants à passer de la case située en haut à gauche du tableau par le biais de formes émergentes de littératie à la case située en bas à droite, qui représente les situations où la communication demande de plus en plus de compétences et repose de moins en moins sur le contexte. Plus un enfant maîtrise de langues, plus il a tendance à privilégier les stratégies d'enseignement explicites sur le plan cognitif - nous l'avons vu. Par conséquent, le soutien linguistique ne peut être utile que si les méthodes utilisées tiennent compte du stade de développement de l'enfant et de ses stratégies d'acquisition/apprentissage. Ainsi, il est nécessaire de passer de stratégies implicites à des stratégies explicites.

## Bibliographie

- Baker, C., 2006: *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J., 2000: *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gogolin, I., 2011: Bilingual education. In J. Simpson (ed.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*, 229–242. London: Routledge.
- Gibbons, P., 2002, *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth NH: Heinemann.
- Grosjean, F., 2001: The bilingual's language modes. In J. Nicol (ed.), *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*, 1–22. Oxford: Blackwell. Also in Li Wei (ed.), *The Bilingual Reader* (2nd edition). London: Routledge, 2007.
- Klieme, E. et al., 2010, *PISA 2009: Eine Bilanz*. Münster: Waxmann.

### **1<sup>E</sup> SEANCE DE TRAVAIL EN GROUPES – Compte-rendu en plénière (Président : Piet Van Avermaet)**

*Principe : Le soutien en langue ne porte ses fruits que s'il repose sur les stratégies d'acquisition ou d'apprentissage privilégiées par les enfants*

*Question n°1 : Dans votre contexte, quels éléments favorisent la mise en œuvre de ce principe ?*

Le groupe francophone (Président : Francis Goullier ; Rapporteur : Catherine Klein) déclare que ses membres représentent une grande diversité de contextes, du Luxembourg à l'Espagne, où l'espagnol est parfois une langue minoritaire, en passant par la France, où l'on aborde souvent les choses comme si le contexte était évidemment monolingue. Mais, en dépit de cette diversité, tous les membres soulignent la nécessité de mettre au point des curriculums et des ressources (certains mettent davantage l'accent sur les curriculums, et d'autres, sur les ressources). Il est important de tenir compte des langues d'origine des apprenants ; le groupe a entendu parler d'approches qui reposent sur cette pratique dans les classes d'enseignement général au Luxembourg et en Suisse. Certains participants font également état de la mise au point de ressources destinée à soutenir les nouvelles pratiques pédagogiques. Les membres du groupe conviennent que toutes les manières de valider les compétences des enseignants sont importantes.

Le 1<sup>er</sup> groupe anglophone (Président : Koenraad Van Gorp ; Rapporteur : Mirko Zorman) examine les approches de l'enseignement qui tiennent compte du style d'apprentissage de chacun et reposent sur l'utilisation du diagnostic. La formation des enseignants est essentielle pour une bonne mise en œuvre des mesures « correctives ». Il est important que les enseignants s'intéressent aux stratégies d'apprentissage individuelles et suivent les progrès de chacun des apprenants ; ces deux domaines devraient faire l'objet de recherches plus approfondies. Le groupe note qu'en Italie, la législation éducative impose d'établir le profil des compétences d'apprentissage des élèves. Il a remarqué une plus grande ouverture à la diversité culturelle de la part de certaines autorités éducatives. Pour conclure, les membres déclarent que l'on a conscience de ce qu'il y a à faire ; reste à savoir comment.

Le 2<sup>e</sup> groupe anglophone (Président : Piet Van Avermaet ; Rapporteur : Christoph Arnold) conclut que les enseignants adhèrent à ce principe – en principe ! Au niveau des déclarations politiques et des curriculums, le discours est parfait, mais il reste à opérer un changement culturel en passant de l'approche centrée sur l'enseignant à l'approche centrée sur l'apprenant. Par ailleurs, il est important de ne pas « ré-homogénéiser » les apprenants mais, au contraire, de reconnaître et d'accepter leur diversité.

*Question n°2 : A l'inverse, quels éléments risquent de nuire à sa mise en œuvre ?*

Le 1<sup>er</sup> groupe anglophone identifie les problèmes suivants : le manque d'étayage pour la compréhension des textes écrits ; l'idée que les classes sont monolingues et que les enseignants ne devraient avoir dans leurs classes que des apprenants qui connaissent la langue de scolarisation ; les tensions entre les exigences du curriculum et la réalité en salle de classe ; l'inadéquation fréquente des manuels non seulement sur le plan linguistique, mais aussi sur celui du développement des apprenants ; le nombre d'élèves par classe, trop élevé ; et les soi-disant compétences en langues des enseignants, qui ne maîtrisent pas tous la langue 'académique'. Les membres du groupe notent que certains de ces problèmes pourraient être en partie résolus en ayant davantage recours à des enseignants issus de l'immigration.

Le 2<sup>e</sup> groupe anglophone arrive globalement aux mêmes conclusions que le 1<sup>er</sup> groupe. Il souligne en outre que dans la plupart des systèmes éducatifs, les mesures novatrices « pleuvent dru ». Aussi, les enseignants doivent-ils s'adapter à la dernière innovation en date avant même que la précédente n'ait été correctement évaluée. Le groupe note également que dans de nombreuses écoles, la formation continue des enseignants n'est pas obligatoire.

Le groupe francophone déclare que la segmentation pratiquée dans certains pays pose problème, de même que le manque d'impulsion de la part des ministères de l'Education. En effet, si les hauts dirigeants ne donnent pas suffisamment de directives et d'orientations, aux niveaux inférieurs du système, les choses peuvent rapidement déraiser. Les membres évoquent également le manque de ressources appropriées et de formations des enseignants, bien qu'ils aient conscience du coût de ces dernières. Par ailleurs, les stratégies d'apprentissage sont généralement mal comprises. Le groupe souligne que la plupart des éditeurs commerciaux ne sont pas prêts à investir dans ce domaine ; aussi, une bonne partie des ouvrages doit-elle être financée par des fonds publics.

*Question n°3 : Si vous pouviez élaborer un programme novateur pour la mise en œuvre de ce principe dans votre contexte, quelle serait la première mesure que vous introduiriez ?*

Les membres du 2<sup>e</sup> groupe anglophone s'accordent à dire qu'il serait nécessaire de trouver davantage de financements, de mettre en place plus d'initiatives visant à garantir une plus grande diversité au sein du corps enseignant et de conduire davantage de travaux de recherche sur les stratégies d'apprentissage. Il conviendrait également de mettre l'accent sur les classes d'enseignement général plutôt que sur les groupes spéciaux, et les enseignants eux-mêmes devraient approfondir leur réflexion dans ce domaine.

Le groupe francophone souligne la nécessité d'une plus grande diversité de matériels éducatifs, d'enregistrements audio et vidéo et d'ouvrages. Il est également d'avis que le renforcement de la formation des enseignants est absolument indispensable : les enfants ont recours à des stratégies implicites, mais, en salle de classe, celles-ci doivent être explicitées. Les membres rappellent également l'importance de la dimension européenne et les travaux du Conseil de l'Europe et de l'Union européenne. En effet, sans les Livres blancs et verts élaborés par ces instances, il est plus difficile de faire avancer les choses dans les Etats membres.

Le 1<sup>er</sup> groupe anglophone se concentre sur le niveau de la classe. Il estime qu'il est nécessaire de sensibiliser davantage les enseignants, ce qui passe par un renforcement de leur formation. Il convient notamment de travailler sur la perception que ces derniers ont de leur enseignement. Par exemple, les enseignants pensent, globalement, que sur la durée d'un cours, ils parlent pendant 40% du temps, alors que d'après certaines études, ce chiffre s'élèverait plutôt à 70% dans la réalité. Pour traiter cette question, on pourrait recourir aux techniques de l'observation par les pairs, de l'enregistrement vidéo et de l'autoréflexion. Le



groupe note également qu'il est nécessaire que les écoles mettent au point une politique linguistique institutionnelle et qu'elles nomment un coordinateur chargé des questions de langues.

*Comment le Conseil de l'Europe pourrait-il aider les Etats membres à relever les défis que posent les classes multilingues ?*

Le 2<sup>e</sup> groupe anglophone estime que le Conseil de l'Europe apporte déjà un soutien par le biais du projet *Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation*. Il pourrait également diffuser des exemples de bonnes pratiques, ainsi que les conclusions de travaux de recherche locaux, et renforcer sa coopération avec l'Union européenne. Le 1<sup>er</sup> groupe anglophone est d'avis que le Conseil de l'Europe pourrait soutenir la conception de manuels, lignes directrices, maquettes, outils et plates-formes ; il note que de tels projets sont déjà en cours à Graz. Quant au groupe francophone, il souhaiterait que l'Organisation apporte un soutien pour la gestion des relations avec les parents, qui ne sont pas toujours favorables au multilinguisme. Le fait de les impliquer concrètement dans les travaux peut faciliter l'acquisition de la langue de scolarisation par les apprenants.

## **Thème n°2 : L'acquisition de la langue 'académique'**

### **a) Les repères de compétence langagière en anglais dans les écoles primaires irlandaises *Bronagh Ćatibušić***

Depuis le milieu des années 1990, les écoles irlandaises accueillent de nombreux élèves issus de l'immigration. Selon le Ministère de l'Education et de la Formation, en 2010, ces apprenants représentaient 10% des enfants scolarisés à l'école primaire, la plupart d'entre eux parlant à la maison une langue qui n'est ni l'anglais, ni l'irlandais. Toutes les écoles primaires d'Irlande comptent parmi leurs effectifs de tels enfants, aux bagages linguistiques très divers, même si ceux-ci sont davantage représentés dans les zones urbaines. Ils intègrent le système éducatif général et sont placés dans des classes dont le niveau correspond à leur âge, mais, pendant deux ans, ils suivent des cours quotidiens de soutien en anglais, assurés en dehors de l'enseignement général.

Des repères de compétence langagière en anglais [*English Language Proficiency Benchmarks* (IILT 2003)] ont été mis au point par l'*Integrate Ireland Language and Training*, en consultation avec des enseignants exerçant au niveau primaire, afin de faciliter la conception et la mise en place de ces cours de soutien en anglais. Ces repères ont été adaptés à partir des trois premiers niveaux (A1–B1) du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR ; Conseil de l'Europe, 2001). Ils décrivent l'acquisition progressive de compétences en anglais langue seconde, depuis les premiers stades d'apprentissage jusqu'à un niveau où l'enfant est pleinement en mesure de suivre l'enseignement général. Ils reprennent les principaux thèmes du curriculum officiel de l'école primaire et peuvent être mis en œuvre avec souplesse à tous les niveaux de l'enseignement primaire. Bien qu'ils soient essentiellement axés sur la langue de scolarisation, ils contribuent également à la promotion de l'éducation plurilingue et interculturelle.

Ces repères sont divisés en deux parties. La première englobe deux grilles : d'une part, les indicateurs généraux de compétences en communication (*Global Benchmarks of Communicative Proficiency*), constitués de courts descripteurs pour la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, l'interaction orale, la production orale et la production écrite, aux niveaux A1, A2 et B1 ; et, d'autre part, les échelles générales des compétences linguistiques sous-jacentes (*Global Scales of Underlying Linguistic Competence*), qui proposent des descripteurs pour la maîtrise du vocabulaire, la correction grammaticale, la maîtrise phonologique et la maîtrise de l'orthographe, également pour les niveaux A1, A2 et

B1. La deuxième partie reprend les repères généraux, reformulés par rapport à treize thèmes récurrents dans le curriculum : *moi ; notre école ; la nourriture et les vêtements ; les couleurs, les formes et les contraires ; les personnes qui nous aident ; la météo ; les transports et les voyages ; les saisons, les vacances et les festivals ; la communauté locale et la communauté au sens large ; le temps ; les gens et les lieux dans d'autres régions ; les animaux et les plantes ; l'engagement envers ma ville.*

Comme les descripteurs du CECR, ces repères consistent en des phrases exprimant des « capacités de faire ». Ils proposent ainsi une description fonctionnelle des acquis et visent à soutenir une approche actionnelle de l'apprentissage et de l'enseignement des langues secondes. Il existe en outre un modèle de Portfolio européen des langues (PEL) qui contient des listes de repérage pour la définition d'objectifs et l'auto-évaluation ; celles-ci sont constituées de descripteurs de « capacité de faire » issus directement des Repères - autant d'outils qui viennent également soutenir l'approche actionnelle. L'utilisation du PEL devrait contribuer à garantir la participation active des apprenants à leur propre apprentissage dans la mesure où l'outil les implique dans la définition d'objectifs et les invite à s'évaluer eux-mêmes. Le Passeport de langues propose des aperçus des acquis de l'apprentissage en anglais langue seconde à des moments précis ; la Biographie langagière permet de consigner à tout moment les travaux d'apprentissage effectués par rapport aux 13 thèmes curriculaires que décrivent les repères ; enfin, le Dossier est un recueil de travaux attestant des acquis de chaque apprenant.

D'après les premiers commentaires en retour reçus de la part des enseignants, les Repères décriraient de façon adéquate le développement de la capacité fonctionnelle en anglais des apprenants nouvellement arrivés. Néanmoins, il est nécessaire de conduire des travaux de recherche pour étudier les liens entre ces Repères et les diverses dimensions de l'acquisition de l'anglais chez l'apprenant. Une étude longitudinale portant sur 18 apprenants nouvellement arrivés et scolarisés dans trois établissements différents a été conduite au cours de l'année scolaire 2007-2008. Âgés de 4 à 10 ans, ces enfants présentaient des origines nationales/linguistiques liées à 10 pays différents (Pologne, Roumanie, Pakistan, Serbie, Chine, Croatie, Inde, Lettonie, Lituanie et Portugal). Il y avait 12 garçons et 6 filles ; certains étaient en première année de soutien en anglais ; d'autres, en deuxième.

Au cours de l'année scolaire en question, 154 cours de soutien en anglais ont été enregistrés sur support audio, ce qui a permis d'obtenir plus de 80 heures d'échantillons d'utilisation d'anglais langue seconde par les apprenants (tous transcrits) ; des échantillons écrits de leurs travaux ont également été collectés. Pour l'analyse fonctionnelle-formelle des données orales, l'approche adoptée repose sur une combinaison de méthodes : les productions orales des apprenants ont été reliées à des repères spécifiques (thèmes et niveaux) ; les spécificités linguistiques ont été identifiées et décrites ; on a ensuite étudié l'impact de l'interaction sur la production orale des apprenants. Les données liées à la littératie ont fait l'objet d'une analyse qualitative. Les divers facteurs entrant en jeu dans l'acquisition de l'anglais par les apprenants (tels que l'âge, la langue d'origine, le style d'apprentissage et les modèles d'interaction en salle de classe) ont également été examinés.

Ensuite, pour chaque apprenant, on a dressé un profil sur la base d'une comparaison entre des « preuves » de l'acquisition de compétences orales en anglais langue seconde (reliées aux Repères) et des « preuves » de l'acquisition de la compétence linguistique sous-jacente, à l'aide de 10 indicateurs grammaticaux et quatre indicateurs lexicaux. On a également comparé des preuves du développement de la littératie en anglais langue seconde aux descripteurs relatifs à la compréhension de l'écrit et à la production écrite, et examiné les facteurs susceptibles d'influencer l'apprentissage de l'anglais chez chaque enfant. Enfin, l'on

a procédé à une analyse cumulative des 18 profils afin de déterminer les éventuels liens entre les Repères et l'acquisition effective de la L2 chez les apprenants d'anglais langue seconde.

L'analyse fonctionnelle des données a permis de confirmer que l'acquisition de compétences orales en anglais langue seconde chez les apprenants se déroule bien dans l'ordre des niveaux : A1 → A2 → B1. Ce processus d'acquisition a duré tout au long des deux années de soutien en anglais. On peut donc en déduire que les acquis de l'apprentissage décrits par les indicateurs reflètent bien le processus d'acquisition de compétences orales en anglais sur une période de deux ans. La plupart des échantillons d'utilisation de l'anglais par les apprenants ont pu être reliés aux descripteurs des Repères se rapportant à l'interaction et à la production orales, tandis que les liens vers bon nombre des descripteurs relatifs à la compréhension de l'oral ont pu être déduits des contributions des apprenants aux échanges tenus en salle de classe.

Quant à l'analyse formelle des données, elle a permis de conclure que l'acquisition de compétences grammaticales et lexicales chez les apprenants est étroitement liée aux progrès effectués dans l'acquisition de la langue seconde tels que décrits par les descripteurs contenus dans les échelles générales de compétences linguistiques sous-jacentes. Elle a également mis en évidence les caractéristiques spécifiques des compétences en anglais langue seconde (structure, vocabulaire, ou erreurs typiques) aux niveaux A1, A2 et B1. En voici quelques exemples :

- A1 *Ca, c'est manger.* (à propos d'une image où l'on voit un enfant manger) [Enfant letton âgé de 4 ans, après environ 4 mois de soutien en anglais]
- A2 *Euh, les - les trois petits cochons, ils euh... et le loup euh... et ... Je ne sais pas comment appelle ça, ce jaune* (en référence à la maison de paille dans l'histoire des trois petits cochons) [Enfant serbe âgé de 6 ans, après environ 8 mois de soutien].
- A2 *Et à la télévision je vois un bateau a - a toute la journée il a cassé le bateau et – et il – il –il* (par rapport au film *Titanic*) [Enfant chinois âgé de 6 ans, après environ 9 mois de soutien]
- B1 *Parce que si quelqu'un en boit plein, de whisky et de bière et-et-euh après-après il euh ses yeux commencent à se fermer et euh il commence à aller sur la route et ensuite il est tombé et euh et c'est pour ça que la-la police est là.* (contribution à une discussion de classe sur les situations dans lesquelles il faut faire venir une ambulance) [Enfant pakistanais âgé de 8 ans, après environ 15 mois de soutien].

De la même manière, l'acquisition de compétences en littératie en anglais langue seconde chez les apprenants correspond aux descripteurs des Repères relatifs à la compréhension de l'écrit et la production écrite. Les apprenants les plus jeunes (âgés de moins de 7 ans) commencent à acquérir de telles compétences en anglais selon un processus similaire à celui que connaissent leurs pairs dont l'anglais est la langue maternelle ; toutefois, ils sont susceptibles de se heurter à certaines difficultés – des mots qu'ils ne connaissent pas, par exemple. Généralement, l'acquisition de compétences en littératie en anglais est plus rapide chez les apprenants plus âgés (ceux qui ont 7 à 10 ans), mais les exigences du curriculum à cet égard sont aussi bien plus importantes pour cette tranche d'âge. Il convient de noter que les apprenants qui possèdent déjà certaines compétences en littératie dans leur langue d'origine progressent plus rapidement que ceux qui n'en possèdent pas. D'où l'importance de l'acquisition de compétences en littératie dans la première langue (cf. Cummins, 2000). Les problèmes généraux liés à la littératie (les difficultés en lecture qui ne sont pas liées à des langues spécifiques, par exemple) et le type des expériences éducatives antérieures peuvent également affecter le processus d'acquisition de compétences en littératie dans une deuxième

langue. L'exemple qui suit illustre bien le défi que représente ce processus. Ainsi, un apprenant lituanien âgé de huit ans qui avait été scolarisé en Lituanie auparavant et avait bénéficié d'un soutien en anglais pendant environ quatre mois était en train de nommer les actions représentées sur une série d'images. Il a effectué le commentaire suivant : *Je ne peux écrire seulement que la euh lettre « s » en Lituanie, on – on en a plein....* Etant donné qu'en lituanien, il possédait un niveau de littératie adapté pour son âge, il voulait dire que comme il connaissait la lettre *s* de par ses lectures en lituanien, il trouvait qu'elle était plus facile à utiliser en anglais que d'autres relations grapho-phonémiques qu'il ne connaissait pas. A la fin de l'exercice, sa conclusion a été : *C'est très dur pour moi d'écrire... tous les mots ...*

Il semblerait que les apprenants plus âgés (7–10 ans) acquièrent des compétences en anglais légèrement plus rapidement que les plus jeunes (moins de 7 ans), mais, en même temps, les exigences curriculaires sont plus élevées pour eux, nous l'avons vu. Des influences interlinguistiques ont été observées, en particulier en ce qui concerne la phonologie et la grammaire ; par conséquent, il est bon que les enseignants aient connaissance des ressemblances et des différences entre la L1 et la L2. La personnalité et le style d'apprentissage peuvent jouer un rôle dans l'acquisition de la L2 ; ils peuvent se manifester dans les définitions des préférences des apprenants en matière d'interaction, par exemple, ce qui laisse entendre qu'il peut être approprié d'envisager de sélectionner des activités pédagogiques adaptées à chaque enfant. A cet égard, il convient de noter que les types de discours plus « actifs » (la narration et la « création ») font généralement ressortir les compétences maximales en L2 d'un apprenant, et que les discussions collaboratives entre apprenants impliquant ce type de discours « actif » peut permettre de développer l'apprentissage de la L2 (cf. Vygotsky 1978, 1986, Swain 2000). Dans les salles de classe, le rôle des apprenants ne doit assurément pas se limiter à répondre à des sollicitations.

Pour conclure, les travaux de recherche dont il est fait état ci-dessus confirment que les repères élaborés à partir du CECR et ancrés sur les thèmes et exigences des curriculums scolaires peuvent constituer des lignes directrices souples et adéquates pour soutenir les enfants migrants dans leur acquisition de la langue de scolarisation. Lorsqu'ils sont utilisés de manière personnalisée, ces indicateurs et leurs outils connexes, tels que le Portfolio européen des langues, favorisent et soutiennent les pratiques pédagogiques qui promeuvent un apprentissage actif et autonome des langues secondes. En outre, l'utilisation de repères qui encouragent une conception positive de l'expérience d'apprentissage de chaque enfant dans des environnements éducatifs interculturels peut entraîner une meilleure reconnaissance des répertoires plurilingues des apprenants.

## **Bibliographie**

- Conseil de l'Europe, 2001: *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Editions Didier.
- IILT, 2003: *English Language Proficiency Benchmarks ...* Dublin : Integrate Ireland Language and Training. Disponible en ligne à l'adresse suivante : [www.ncca.ie/iilt](http://www.ncca.ie/iilt).
- Swain, M., 2000: The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (éd.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, 97–114. Oxford: Oxford University Press.
- Vygotsky, L., 1978: *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L., 1986: *Thought and Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

**b) Créer de riches environnements d'apprentissage (des langues) pour les apprenants de langue seconde - Koenraad Van Gorp**

Au cours de l'année scolaire 2010–2011, dans les villes néerlandaises de Mechelen, Boom et Willebroek, le pourcentage d'enfants de niveau primaire qui ne parlaient pas le néerlandais à la maison s'élevait à plus de 20%, et, dans la ville d'Anvers, 20 350 enfants sur 52 928 (soit 38, 45% d'entre eux) avaient une langue familiale autre que le néerlandais. Cette situation est perçue comme problématique, et il faut reconnaître que tous les enfants ne réussissent pas aussi bien à l'école. Des facteurs tels que le niveau socio-économique, les origines ethniques et culturelles et la langue parlée à la maison influencent les résultats scolaires, d'une manière bien trop prévisible, comme cela a été confirmé par la recherche. A cet égard, les apprenants de langue seconde sont confrontés au défi d'acquérir la langue à la fois en tant que moyen d'apprendre le contenu d'une matière et que pratique de discours 'académique' – deux dimensions qui deviennent de plus en plus abstraites et sont de moins en moins liées au contexte au fur et à mesure qu'ils progressent dans la scolarité (cf. Cummins 2000, Schleppegrell 2004). La capacité à construire le savoir de manière efficace et la maîtrise du registre 'académique' sont des conditions préalables à une bonne participation à l'éducation.

Pour pouvoir combler l'écart entre l'école et l'environnement familial, il est nécessaire de donner à tous les apprenants les moyens de maîtriser la langue 'académique' et le contenu du curriculum. Pour ce faire, il convient de s'appuyer sur leur expérience et connaissances préalables et de leur faire faire des tâches et activités qui leur permettent d'acquérir des connaissances en échangeant avec l'enseignant. En d'autres termes, il s'agit de créer de riches environnements d'apprentissage (des langues), au sein desquels il est possible de recevoir des apports linguistiques complets et intelligibles (compréhension de l'oral et de l'écrit), de bénéficier de possibilités de parler et d'écrire, d'avoir une communication fondée sur une véritable interaction, et d'émettre et de recevoir des commentaires. Ces environnements permettent aux apprenants de passer de l'expérience concrète des choses à leur perception générale abstraite – c'est-à-dire de la contextualisation à la décontextualisation.

Cependant, pour créer de tels environnements d'apprentissage, il est nécessaire de revoir le type d'activités proposées en cours et de les remplacer par des tâches telles que celles décrites dans les deux exemples qui suivent. Ainsi, dans une salle de classe, après une brève introduction sur le thème de la consultation chez le médecin, l'enseignant (N.) donne aux apprenants des exercices de vocabulaire axés sur les différentes parties du corps. Ensuite, il leur fait faire un exercice à trous (« J'ai mal au/à la... Qu'est-ce que je peux faire pour que ça aille mieux ? »). Dans une autre salle classe, l'enseignant (R.) adopte une approche différente et soumet aux apprenants un problème concret : comment pourrait-on remeubler la salle de classe ? Après avoir examiné ensemble la question, les apprenants ont proposé une solution. Ensuite, accompagnés de l'enseignant, ils se sont rendus dans un magasin de recyclage pour obtenir des renseignements sur les prix, les meubles d'occasion, les modalités de livraison, etc.

Prenons encore un troisième exemple, qui concerne une unité d'enseignement sur le thème de l'ADN, dispensée sur trois cours. Cette unité avait des objectifs clairs et prévoyait des tâches pédagogiques, des textes à lire, des feuilles de travail pour des activités à réaliser à plusieurs, ainsi que des documents d'orientation pour l'enseignant. Celui-ci avait pour instruction d'amener les apprenants vers des objectifs prédéfinis, mais était totalement libre d'adapter le contenu de cette unité à son propre style d'enseignement, en ajoutant ou en ôtant des éléments, selon ce qu'il jugeait pertinent de faire. La tâche consistait à faire faire aux apprenants des activités portant sur la résolution de crimes en comparant différents profils génétiques ou la réponse à des questions telles que : « Où peut-on trouver de l'ADN ? » ; « D'où viennent nos gènes ? » ; « À quoi servent les gènes ? » ; ou « Dans quels buts

pratique-t-on des tests ADN ? ». Leurs acquis ont ensuite été évalués à l'aide d'un test comportant 32 items qui portaient en partie sur la langue et en partie sur les connaissances. Ainsi, par exemple, les apprenants devaient dire si les 12 affirmations proposées étaient vraies ou fausses, et, ensuite, indiquer la mesure dans laquelle ils étaient sûrs de leur réponse ; il leur était également demandé de classer des termes (*cellule, chromosome, ADN, gène*) ; il y avait aussi un exercice à trous dans lequel ils devaient placer des mots tels que *scientifiques, enquête, indices, crime, sang* ; un autre exercice consistait à relier des mots à leur définition. Le test incluait également une tâche de reconnaissance qui consistait à donner un titre à des images (cellule, chromosome, ADN, gène, ou profil génétique, par exemple) et une tâche d'application pour laquelle ils devaient analyser une scène de crime, en expliquant ce dont un agent de police scientifique et technique a besoin pour relever des empreintes ADN. Les études montrent que la mise en œuvre de l'unité a été efficace : les apprenants de langue seconde ont beaucoup appris sur une période relativement courte (entre 145 et 215 minutes d'enseignement), et, plus ils ont participé aux activités en salle de classe, plus ils ont appris.

Ces conclusions viennent corroborer la théorie socioculturelle (Lantolf 2000, Mercer & Littleton 2007, par exemple) selon laquelle les discussions en salle de classe sont l'outil pédagogique le plus important pour guider le développement de la compréhension et pour la construction conjointe du savoir (Hodgkinson & Mercer 2008: xi). Pour être efficaces, elles doivent impliquer de longs échanges qui aboutissent à une perception commune, et reposer sur l'étayage et le *feedback* : le dialogue fait office de pont entre les divers interlocuteurs. L'enseignement dialogique, dans lequel les enseignants et les apprenants apportent tous deux des contributions importantes et significatives, permet aux enfants de développer plus avant leur réflexion sur une idée ou un thème donné(e) (Mercer & Littleton 2007: 41). Il repose sur l'interaction entre les apprenants et l'enseignant, qui examinent des idées et bâtissent ensemble le savoir (cf. Swain, 2000).

Pour illustrer ces propos, citons les cas très différents de deux apprenants, M. et S., qui ont tous deux effectué l'activité sur l'ADN décrite plus haut. Commençons par M. Dès le départ, cet apprenant s'est montré très intéressé par la question des gènes (il a demandé des précisions trois fois à l'enseignant, a écouté attentivement la description exhaustive des liens entre les cellules, les chromosomes, l'ADN et les gènes, et, avec l'aide de l'enseignant, a élaboré un résumé de la fonction des gènes). Dans le cadre de ces travaux, M. a défini ses propres objectifs d'apprentissage et relié le contenu du curriculum à son propre monde social. Son apprentissage a été favorisé par son esprit d'initiative, qui, en l'occurrence, s'est traduit par une forte implication dans les tâches et par un dialogue soutenu avec l'enseignant et les autres apprenants. À l'inverse, S. s'est montré beaucoup moins actif dans son apprentissage ; il attendait les informations données par l'enseignant à l'ensemble de la classe et se reposait sur les textes qu'il leur donnait à lire. Par conséquent, chez lui, la construction du savoir s'est déroulée de façon partielle et idiosyncrasique. Ce manque d'interaction avec l'enseignant a restreint les opportunités de production, aboutissant ainsi à des résultats limités et moins « cohérents ». Le contraste entre les comportements de ces deux apprenants souligne l'importance des échanges oraux pour la bonne construction du savoir. Lors de la réalisation des tâches, il s'opère une interaction complexe et dynamique entre l'enseignant et les apprenants. Ceci signifie que dans toutes les classes, à chaque apprenant correspond une configuration unique d'opportunités d'apprentissage, qui construisent un parcours d'apprentissage unique. Ceci ne fait que souligner, encore une fois, combien il importe de proposer aux apprenants des tâches motivantes qui les incitent à l'action.

Les apprenants sont des « constructeurs de sens » à part entière (Wells 2009), mais, en général, la qualité de l'interaction enseignant-apprenants laisse beaucoup à désirer. Trop

souvent, elle instaure un modèle de transmission de l'enseignement et de l'apprentissage qui est davantage axé sur l'évaluation des connaissances que sur la construction du savoir. Or, la réussite de l'apprentissage nécessite la participation active de l'apprenant et passe par une construction interactive du savoir avec l'enseignant et les autres apprenants. Il y a plus de 30 ans, R. L. Allwright (1980: 165) écrivait : « Les apprenants sont intéressants, au moins aussi intéressants que les enseignants, parce que ce sont eux qui agissent en fonction des résultats de l'apprentissage, que ce soit grâce l'enseignant ou malgré lui<sup>1</sup> ». Plus récemment, Hodgkinson et Mercer (2008, xii) ont déclaré : « Le système de communication que l'enseignant met en place dans le cadre d'un cours définit les rôles que peuvent jouer les apprenants et détermine dans une certaine mesure les types d'apprentissage que suivent ces derniers<sup>2</sup> ».

## **Bibliographie**

- Allwright, R. L., 1980: Turns, topics and tasks: Patterns of participation in language learning and teaching. In D. Larsen-Freeman (ed.), *Discourse Analysis in Second Language Research*: 165 –187. Rowley, MA: Newbury House.
- Cummins, J., 2000: *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lantolf, J. P. (ed.), 2000: *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Mercer, N., & S. Hodgkinson (eds), 2008: *Exploring Talk in School*. London: Sage.
- Mercer, N., & K. Littleton, 2007: *Dialogue and the Development of Children's Thinking: A Sociocultural Approach*. Abingdon: Routledge.
- Schleppegrell, M. J., 2004: *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Swain, M., 2000: The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, 97–114. Oxford: Oxford University Press.
- Wells, G., 2009: *The Meaning Makers: Learning to Talk and Talking to Learn*. Second edition. Bristol: Multilingual Matters.

### **c) L'acquisition de la « langue académique » dans l'éducation secondaire Eike Thürmann**

Dans cette présentation, nous nous concentrerons sur deux catégories d'apprenants : (i) ceux qui sont issus de l'immigration et qui parlent à la maison une langue autre que la langue de scolarisation, et (ii) ceux pour qui la langue de scolarisation est la langue parlée à la maison mais qui sont issus de familles à faible niveau socio-économique, dans lesquelles la dimension 'académique' est moins développée. Bien que la présentation soit axée sur des travaux qui ne sont pas encore achevés, bon nombre des idées sur lesquelles ils reposent sont déjà intégrées dans des projets pédagogiques et dans l'offre éducative en Allemagne. Les concepts et principes qui les sous-tendent ont été examinés dans le cadre du groupe de travail informel germanophone du Conseil de l'Europe, sous la coordination de Helmut Vollmer.

Il est empiriquement établi que la maîtrise de la langue 'académique' est étroitement liée à la réussite scolaire. Le meilleur indicateur, et de loin, des futurs résultats en mathématiques (par exemple) est le niveau socio-économique, suivi du statut migratoire, du capital culturel et de l'éducation préélémentaire. Il semblerait qu'il existe un dénominateur commun sous-jacent à ces quatre facteurs. C'est ce que l'on nomme la « littératie », c'est-à-dire la conscience et la connaissance des usages plus formels de la langue spécifiques à l'éducation. Bon nombre de jeunes sont à l'aise à l'oral et peuvent tenir une conversation dans la langue de scolarisation

---

<sup>1</sup> NdT : Traduction libre

<sup>2</sup> NdT : Traduction libre

mais n'ont ni connaissance, ni conscience des traits distinctifs de la langue de scolarisation (« *Bildungssprache* ») étant donné que les variétés de langue plus formelles sont très peu utilisées (voire pas du tout) par leur famille, leurs amis ou leurs proches.

En 2006, Aida Walqui écrivait : « Le paysage linguistique de nos établissements scolaires évolue rapidement... Bien que ces adolescents aient été éduqués dans nos écoles dès le plus jeune âge, ils ne maîtrisent toujours pas la langue de scolarisation dominante ; ils sont en échec scolaire et bon nombre d'entre eux quittent l'école. [...] Je maintiens qu'il est possible, pour des apprenants de langue seconde, d'acquérir de solides connaissances dans les différentes disciplines scolaires et de participer à des activités 'académiques' relativement difficiles si les enseignants savent comment les aider à réaliser leur potentiel ». Comme le laissent penser ces propos, nous assistons actuellement à un changement de paradigme dans les initiatives qui visent à améliorer le taux de réussite scolaire des élèves en difficulté à l'école. Auparavant, en Allemagne et dans de très nombreux autres systèmes éducatifs, l'on s'accordait largement à croire que la réussite scolaire des jeunes issus de l'immigration dépendait pratiquement exclusivement de ressources et de facteurs contextuels favorables. Aussi, de très importantes ressources ont été consacrées à l'organisation de l'apprentissage (classes distinctes avec un effectif réduit, temps d'enseignement supplémentaire, manuels simplifiés, etc.). Toutefois, ces mesures ne se sont pas avérées très efficaces – du moins en Allemagne : dans de nombreux domaines académiques, les migrants de la deuxième génération ont des résultats encore plus faibles que ceux de la première génération.

Étant donné que la langue est le principal outil d'enseignement des matières scolaires et d'évaluation des connaissances des apprenants dans les différentes disciplines, les décideurs en matière d'éducation ont désormais tendance à éviter d'abaisser ou d'édulcorer les exigences éducatives pour les apprenants « à risque ». Ils préfèrent mettre en place des curriculums fondamentaux d'enseignement général qui sont stimulants sur le plan intellectuel et intègrent des éléments d'étayage pour l'utilisation de la langue 'académique'. Ce changement de paradigme a des répercussions sur l'ensemble des matières scolaires, car la transmission de compétences académiques cognitives ne peut pas être laissée aux seuls spécialistes des langues (secondes). Les enseignants d'autres matières doivent aussi contribuer au développement linguistique de leurs apprenants.

Dans un ouvrage récent, intitulé « *Scaffolding the Academic Success of Adolescent English Language Learners* » (Étayer la réussite scolaire des adolescents qui apprennent l'anglais<sup>3</sup>), A. Walqui et L. van Lier proposent de passer d'une approche pédagogique fondée sur l'espoir à une approche fondée sur des promesses, axées sur cinq principes simples : observer une certaine rigueur scolaire ; avoir des exigences élevées ; impliquer les apprenants dans des interactions de qualité ; conserver un centrage sur les langues ; et mettre au point un curriculum de qualité. Ces principes sont conformes aux idées qui sous-tendent les trois outils que nous avons élaborés en Allemagne : un cadre curriculaire pour les compétences en langues 'académiques' ; une liste de repérage pour l'évaluation de l'enseignement disciplinaire qui tient compte des questions de langue ; et un ensemble de techniques pour l'étayage de l'enseignement/apprentissage des langues basé sur le contenu. Ces outils visent à sensibiliser les enseignants des disciplines non linguistiques aux modèles langagiers caractéristiques de la langue de scolarisation en général, et de ses « dialectes » spécifiques aux matières en particulier. Nous espérons pouvoir aider les enseignants à répondre à des questions telles que :

---

<sup>3</sup> NdT : Traduction libre



- Quels sont les éléments linguistiques, modèles de discours et genres consacrés qui sont pertinents pour les activités cognitives que je mets en place dans mes cours et qui favorisent donc la réussite scolaire ?
- Comment puis-je savoir si, dans mon enseignement, je donne des opportunités d'apprentissage qui sont adaptées aux besoins linguistiques et aux styles d'apprentissage de mes élèves ?
- Que puis-je faire pour favoriser la compréhension et la réussite scolaire sans abaisser les normes académiques ?

Nous avons lancé des travaux sur un cadre des compétences en langue 'académique' dans l'objectif d'identifier les exigences linguistiques dans les disciplines dites « non linguistiques ». Pour ce faire, nous avons analysé les documents curriculaires mis en œuvre dans plusieurs *länder* pour différentes matières (la biologie, l'histoire ou les mathématiques, par exemple). Au niveau fédéral, nous avons également examiné les recommandations effectuées par les chambres de commerce aux autorités scolaires concernant les critères d'admission pour les formations professionnelles, et nous avons vérifié les tâches fixées pour différentes matières et groupes d'âge dans un échantillon randomisé de manuels scolaires. Un tri a ensuite été effectué parmi les très nombreuses données ainsi obtenues, et celles-ci ont été classées sur une grille qui reflète les activités classiques pratiquées dans les salles de classe. La structure du Cadre a été élaborée sur la base des discussions tenues avec les enseignants de langue et de disciplines non linguistiques ; elle peut être résumée comme suit : la première section de l'instrument porte sur les compétences et aptitudes en langues nécessaires pour dégager le sens et participer aux interactions en salle de classe. Les deuxième et quatrième sections sont axées sur des activités de compréhension de l'oral et de production orale et sur les types de discours spécifiques à certaines matières. La troisième section, intitulée « Stratégies cognitivo-communicatives et fonctions discursives » de base, traite des activités et compétences relatives à la compréhension et à la production. Enfin, la cinquième section précise les éléments et modèles langagiers que doivent maîtriser les apprenants pour pouvoir réussir les activités pédagogiques spécifiques aux différentes matières en ce qui concerne la négociation pour la construction de sens, la compréhension de l'oral et de l'écrit, et la production orale et écrite.

L'analyse des documents curriculaires, puis le processus de regroupement des données par des enseignants de langue et enseignants de disciplines non linguistiques ont permis d'établir clairement deux choses :

- l'association de la cognition et d'une utilisation fonctionnellement appropriée de la langue est indispensable à la réussite de l'apprentissage ; l'une ne va pas sans l'autre. Pour dresser un parallèle avec le monde de la géologie, on pourrait dire qu'il y a une « zone de contact » entre les activités cognitives et les activités langagières ;
- le curriculum intègre un tronc commun pédagogiquement adaptables de ces fonctions fondamentales, chacune présentant des caractéristiques linguistiques spécifiques.

Le cadre stipule que l'enseignement disciplinaire basé sur la réflexion et tenant compte des questions de langue devrait permettre aux enseignants de gérer les opportunités d'apprentissage en se fondant sur les sept fonctions élémentaires suivantes :

1. Evaluer des propriétés et des caractéristiques, donner des noms et des définitions
2. Décrire des objets et des procédures, et en donner des exemples
3. Faire référence à des événements du passé, faire des comptes-rendus, raconter

4. Expliquer des questions complexes, des liens de cause à effet
5. Argumenter, prendre position
6. Juger/valoriser
7. Copier/faire semblant.

En deçà du niveau des macro-fonctions, le cadre propose un certain nombre d'indicateurs. Par exemple, il est considéré que les apprenants ont acquis des compétences en langue 'académique' s'ils sont capables de prendre position sur une question relativement complexe et de défendre leur point de vue en s'appuyant sur des arguments solides et cohérents. S'ils sont en mesure de le faire, cela signifie qu'ils ont acquis, entre autres compétences et aptitudes partielles, les compétences nécessaires pour :

- définir les avantages et inconvénients relatifs à différents faits et comportements, en pesant et en examinant le pour et le contre avant de se forger un point de vue personnel ;
- suivre le raisonnement tenu dans une discussion ou un texte, en évaluant sa justesse, et, le cas échéant, en le rejetant sur la base de leurs connaissances et/ou expériences personnelles, et en clarifiant les points de divergence qui subsistent ;
- réfuter les arguments des autres en avançant des contre-arguments.

Le cadre propose près de 100 descripteurs au total, répartis dans ses quatre sections.

Conçu selon une approche descendante (du « haut vers le bas », ou des décideurs vers les praticiens), l'instrument a déjà marqué une nouvelle génération de curriculums pour les « *Hauptschule* » dans le *land* de la Rhénanie-du-Nord-Westphalie : les curriculums relatifs à toutes les matières dites non linguistiques contiennent en effet une section spéciale sur « la langue et l'apprentissage », dans laquelle est expliquée la pertinence de la maîtrise cognitive de la langue 'académique' pour l'apprentissage du contenu dans les disciplines non linguistiques. Cette section propose également des descripteurs et indicateurs issus du cadre. Ainsi, le cadre général est adapté aux exigences curriculaires spécifiques et aux besoins de chaque apprenant.

Les spécialistes des disciplines non linguistiques adaptent actuellement l'instrument aux besoins et spécificités linguistiques relatives à leur matière scolaire. En règle générale, ils souscrivent à la structure générale du cadre et trouvent la cinquième section particulièrement utile. Ils complètent progressivement le cadre général avec un contenu spécifique, laissant de côté les indicateurs qui ne sont pas pertinents pour leurs objectifs d'enseignement personnels et ajoutant d'autres indicateurs afin de tenir compte des exigences spécifiques du curriculum. L'instrument passe ainsi par un processus de validation « ascendant ».

Pour terminer, je souhaiterais citer deux autres outils qui remplissent des fonctions complémentaires : une liste de repérage pour l'évaluation de l'enseignement disciplinaire qui tient compte des questions de langue, et un inventaire des techniques d'étayage pour un tel enseignement. Le premier est en cours de conception, selon le même processus que le cadre : descendant (des décideurs vers les praticiens) pour son utilisation générale, et ascendant (des praticiens vers les décideurs) pour son utilisation spécifique. Cette liste couvre six domaines d'observation, fonctionne sur trois niveaux (descripteurs, indicateurs et exemples) et peut servir plusieurs objectifs (l'auto-évaluation, l'évaluation par les pairs, après la mise en œuvre de l'exercice du « partenaire critique », et l'enseignement réflexif associé à l'utilisation d'un portfolio professionnel) qui demandent tous des activités en salle de classe et un contrôle de la qualité de l'enseignement. Quant au deuxième outil pour l'enseignement du contenu

disciplinaire qui tient compte des questions de langue, il est encore en cours d'élaboration. Il s'agit d'un ensemble de techniques à utiliser en classe pour étayer la langue 'académique' et les modèles discursifs. Celles-ci tiennent compte des derniers principes adoptés en matière d'apprentissage des langues secondes, à savoir l'apprentissage fondé sur les tâches et l'apprentissage autodirigé/autonome, l'apprentissage situé et l'apprentissage cognitif.

## **Bibliographie**

Walqui, A., 2006: Scaffolding instruction for English language learners: A conceptual framework. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 9.2: 159–180.

Walqui, A., & L. van Lier, 2010: *Scaffolding the Academic Success of Adolescent English Language Learners*. San Francisco: WestEd.

## **2<sup>E</sup> SEANCE DE TRAVAIL EN GROUPES – Compte-rendu en plénière (Président : Francis Goullier)**

*Principe : La réussite scolaire demande des compétences en langue 'académique', qui sont transmises par tous les enseignants de toutes les matières.*

*Question n°1: Dans votre contexte, quels éléments favorisent la mise en œuvre de ce principe ?*

Le 2<sup>e</sup> groupe anglophone (Présidente : Ingrid Gogolin ; Rapporteur : Sigrun Aamodt) note que certains pays proposent déjà des ressources et des formations continues. La Norvège et la Suède, par exemple, ont conjointement mis au point un site proposant une grande diversité de matériels, et l'Autriche a conçu des normes destinées aux enseignants de toutes les matières. En outre, en Norvège, le Centre national pour l'éducation interculturelle, dont l'existence atteste de la volonté politique de renforcer ce type d'éducation, diffuse des exemples de bonnes pratiques.

Le groupe francophone (Président : Francis Goullier ; Rapporteur : Daniele Janssen) reconnaît qu'il est difficile de devenir un enseignant de langue lorsque l'on a été formé en tant qu'enseignant d'une autre matière. Cependant, il n'est pas nécessaire que les enseignants de disciplines non linguistiques deviennent des spécialistes des langues ; l'objectif est simplement de les sensibiliser davantage aux variétés de langues et de discours spécifiques à leur matière. Cela fait vingt ans que nous parlons de la question des langues dans les disciplines non linguistiques ; le défi, désormais, consiste à faire accepter cette idée dans les écoles. Il s'agit d'une question d'ordre général ; elle ne concerne pas seulement les apprenants issus de l'immigration.

Le 1<sup>er</sup> groupe anglophone (Président : Helmut Vollmer ; Rapporteur : Gunther Abuja) est d'avis que la mise en place de curriculums qui favorisent l'autonomie des enseignants constituerait un bon point de départ dans la mesure où cela permettrait aux enseignants d'adapter leurs pratiques aux nouveaux défis. D'ailleurs, certains curriculums intègrent déjà une dimension linguistique explicite. De plus en plus, les enseignants prennent conscience du fait que les enfants issus de milieux socialement et économiquement défavorisés quittent l'école sans avoir acquis de compétences fonctionnelles en littératie, et encore moins en littératie 'académique'. A cet égard, il est nécessaire de définir les compétences en littératie spécifiquement requises dans les différentes matières du curriculum. Il existe des modèles pour proposer une formation de base en langues à tous les enseignants. Le projet allemand intitulé « FörMig » est un bon exemple d'approche mixte (descendante et ascendante) pour relever le défi des classes multilingues.

*Question n°2 : A l'inverse, quels éléments risquent de nuire à sa mise en œuvre ?*

Le 2<sup>e</sup> groupe anglophone note que la formation initiale des enseignants ne couvre pas les questions liées au multilinguisme et au multiculturalisme. En Suède et en Norvège, le statut de la langue de scolarisation en tant que langue seconde n'est pas toujours bien établi. Et, en Norvège tout particulièrement, des langues telles que l'anglais, le français ou l'allemand jouissent d'une bonne image, alors que ce n'est pas le cas d'autres langues. Certains établissements scolaires/enseignants souhaiteraient que les apprenants parlent uniquement la langue de scolarisation en dehors du cadre scolaire et à la maison. La Norvège investit considérablement dans la formation d'enseignants bilingues, mais, une fois diplômés, ces professionnels ont du mal à trouver un emploi. Plus généralement, la « tradition monolingue » est protégée par l'idée bien répandue selon laquelle le monolinguisme est, en quelque sorte, « plus souhaitable ».

Le 1<sup>er</sup> groupe anglophone reconnaît que certains pays manquent sérieusement de ressources pour la formation, la recherche, le développement et la mise à disposition de matériels adéquats. Par ailleurs, il estime qu'il conviendrait de redéfinir le rôle des professionnels qui enseignent la langue de scolarisation afin que soit prise en compte la question de la diversité ; ainsi, il pourrait leur être demandé d'assurer un soutien dans les classes multilingues. Toutefois, pour atteindre cet objectif, il faudra éradiquer de nombreuses idées préconçues chez les enseignants concernés.

*Question n° 3 : Si vous pouviez élaborer un programme novateur pour la mise en œuvre de ce principe dans votre contexte, quelle serait la première mesure que vous introduiriez ?*

En introduction à la question n°3, Francis Goullier signale que les apprenants issus de l'immigration sont souvent considérés comme un problème *à part*, ce qui risque de favoriser des idées ségrégationnistes et de nuire à leur intégration.

Le groupe francophone recommande l'inclusion, dans les curriculums, d'une section sur la langue employée dans les disciplines non linguistiques. Les outils conçus par le Conseil de l'Europe pourraient être utiles à cet égard. Par ailleurs, le groupe estime que la formation des enseignants devrait traiter de la question des spécificités linguistiques des différentes matières du curriculum, et que les enseignants pourraient être encouragés à enseigner leur discipline dans deux langues différentes pendant un certain temps. Autre initiative qui pourrait s'avérer utile : la conception de nouveaux matériels et leur mise à disposition en ligne.

Le 2<sup>e</sup> groupe anglophone conclut qu'il est nécessaire de conduire davantage de travaux de recherche pour définir ce qui marche et ce qui ne marche pas. Il serait bon, d'une part, d'inclure la pédagogie multiculturelle dans les programmes de formation des enseignants, et, d'autre part, de donner suffisamment de souplesse aux systèmes éducatifs afin que les mesures interculturelles puissent y être intégrées.

Le 1<sup>er</sup> groupe anglophone soutient qu'il est important d'impliquer toutes les parties prenantes. Il estime qu'il serait utile de mettre les enseignants dans la même situation que les apprenants issus de l'immigration, éventuellement en leur enseignant une partie du contenu de leur curriculum dans une L2. Il pense également qu'il serait intéressant de mélanger les enseignants de langues et les enseignants d'autres disciplines afin de les sensibiliser davantage à ces questions. Des travaux de recherche pourraient être menés pour faire prendre davantage conscience aux enseignants de la diversité dans leurs établissements scolaires. Parallèlement, les établissements scolaires ont besoin de l'assistance d'experts : l'on ne peut attendre d'eux qu'ils fassent tout le travail tout seuls. Il convient également de mentionner que l'innovation prend du temps : souvent, dans un premier temps, les idées nouvelles sont rejetées.

Francis Goullier rappelle aux participants combien il importe de veiller à la cohérence entre les niveaux européen, national et local.

*Comment le Conseil de l'Europe pourrait-il aider les Etats membres à relever les défis que posent les classes multilingues ?*

Le groupe francophone souligne que le Conseil de l'Europe a déjà établi des exemples de bonnes pratiques. Il est d'avis qu'une recommandation portant sur les enfants en âge préscolaire pourrait s'avérer utile. Le 2<sup>e</sup> groupe anglophone se demande si l'Organisation ne pourrait pas élaborer un Cadre commun pour guider l'enseignement des langues secondes et minoritaires, tandis que le 1<sup>er</sup> groupe anglophone propose d'utiliser la plate-forme existante pour échanger des matériels et des exemples de bonnes pratiques, en y incluant éventuellement les travaux en cours. Cette plate-forme est appréciée, mais pas suffisamment utilisée.

### **Thème n° 3: La diversité linguistique en tant que ressource pour la construction de connaissances (Président : Koenraad Gorp)**

#### **a) Comparer les langues dans la salle de classe : la diversité linguistique comme ressource pour l'enseignement et l'apprentissage Nathalie Auger**

La diversité linguistique est l'une des principales caractéristiques des sociétés urbaines contemporaines. Selon Bertucci et Corblin (2004), dans certaines grandes villes de France, plus de 50% des apprenants parlent une langue autre que le français à la maison. Dans les établissements scolaires, de nombreuses langues différentes peuvent être parlées dans les espaces non dédiés à l'enseignement, mais, dans les salles de classe, qu'en est-il? La plate-forme de ressources conçue par le Conseil de l'Europe dans le cadre de son projet « Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation » est un outil important pour les décideurs politiques qui souhaitent s'attaquer au défi d'une éducation plurilingue et interculturelle. Nos connaissances théoriques sont éclairées par les travaux de Jim Cummins, notamment par son hypothèse de l'interdépendance des langues (Cummins 1976, 1979, 1981, 2000), qui repose sur l'idée de l'existence de compétences sous-jacentes communes, ainsi que par les principes du « bilinguisme additif » (Lambert 1974) et du « multilinguisme additif » (Cenoz and Genesee 1998).

Dans le CECR, la compétence plurilingue est définie comme suit : « La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle tend à [...] poser qu'un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition » (Conseil de l'Europe, 2001, p.128). Selon le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, cette définition entraîne des conséquences claires sur le plan didactique : « La gestion de ce répertoire implique que les variétés qui le composent ne demeurent pas abordées de manière isolée, mais que, bien que distinctes entre elles, elles soient traitées comme une compétence unique, disponible pour l'acteur social concerné » (Beacco et Byram, 2007, p. 73). En d'autres termes, la compétence plurilingue doit être traitée comme une compétence unique et globale.

Dans des travaux de recherche menés à partir de l'an 2000, Nathalie Auger a évalué la notion de plurilinguisme par rapport à la réalité linguistique des écoles françaises. Ces travaux ont été conduits selon une approche ethnographique et étaient axés sur les interactions verbales en classe, ainsi que sur les conversations et les cours « multilingues ». L'une des principales conclusions en a été qu'il existe un décalage entre, d'une part, la recherche sociolinguistique,

la recherche pédagogique et les travaux du Conseil de l'Europe, et, d'autre part, ce que l'on peut observer dans les salles de classe concernant l'utilisation de la diversité linguistique comme ressource pour l'apprentissage. Ainsi, souvent, les enseignants ne connaissent pas les processus d'acquisition des langues et considèrent donc les interférences avec les autres langues des apprenants comme un problème plutôt que comme un phénomène naturel et inévitable dans le processus d'acquisition du français. Et le fait que les langues des migrants soient si peu valorisées sur le marché du travail ne fait que renforcer la réticence des enseignants à les autoriser à les employer en classe. Certains textes élaborés par le Ministère français de l'Éducation en 2002 (MEN 2002a-d) stipulent qu'il doit être tenu compte des compétences scolaires acquises par les apprenants issus de l'immigration dans d'autres langues – sans toutefois préciser comment faire.

Les études ethnographiques de N. Auger ont conduit à la mise au point d'activités visant à promouvoir l'utilisation des langues d'origine des migrants en tant que ressources pour l'apprentissage. Il s'agissait d'activités orales, afin de ne pas décourager les apprenants qui ne savaient pas encore lire ni écrire. S'agissant des compétences plurilingues, le CECR incite à l'« intercompréhension » et reconnaît que ces compétences évoluent constamment et sont souvent inégales. Aussi, ces activités évitent les pratiques pédagogiques dans lesquelles les langues ont tendance à être traitées de manière totalement cloisonnée. Leur conception a été guidée par les deux principes suivants : (i) les langues partagent certaines caractéristiques universelles et (ii) les apprenants sont à différents niveaux de langue. Les activités, proposées sur un DVD, doivent permettre de relier entre eux les différentes langues et comportements communicatifs présents dans les salles de classe, et de montrer que l'on peut toujours trouver des ressemblances entre les langues. Ainsi, lexicalement parlant, le chinois et l'anglais semblent être deux langues très éloignées ; sur ce plan, l'allemand est bien plus proche de l'anglais. Mais, sur le plan syntaxique, le chinois est bien plus proche de l'anglais que ne l'est l'allemand.

Le fait de comparer les langues peut aider les apprenants à participer activement au processus interlinguistique dans lequel ils sont impliqués ; il s'agit d'une activité interculturelle, car lorsque l'on est confronté à une nouvelle langue et à une nouvelle culture, l'on ne peut s'empêcher de faire des comparaisons avec ses expériences passées. Ces activités s'adressent à tous les enfants, quelles que soient les langues qu'ils parlent, et quel que soit leur niveau de compétence dans la langue de scolarisation. Avec les apprenants nouvellement arrivés, les enseignants peuvent travailler sur les sons, puis sur le lexique et la syntaxe. La dimension écrite est également abordée : il est possible de faire des observations sur les différences entre les systèmes scripturaux, les temps des verbes, etc. Le groupe d'activités intitulé « Comparons nos langues » s'appuie sur les premières langues des apprenants en tant que ressources pour aider ces derniers à acquérir des compétences dans la langue de scolarisation, conformément à la notion de compétences plurilingues adoptée dans le CECR et aux études et ressources proposées sur la Plate-forme du projet « Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation ». Des extraits vidéo en français<sup>4</sup> et en anglais et en allemand<sup>5</sup> peuvent être visionnés gratuitement.

Les activités proposées sur ce DVD permettent aux apprenants de participer plus activement à leur apprentissage, tout en renforçant leur capacité à observer et à analyser, et à établir des liens entre les langues. Elles ne défavorisent pas les enfants qui n'ont qu'une expérience limitée de l'école étant donné que, d'après la recherche, la conscience de la langue se développe à partir de l'âge de trois ans ; et elles montrent qu'il est possible de travailler sur

---

<sup>4</sup> At <http://www.crdp-montpellier.fr/bsd/afficherBlocSequence.aspx?bloc=481293>.

<sup>5</sup> At <http://marille.ecml.at/>.

les ressemblances et différences entre les langues sans utiliser de vocabulaire métalinguistique. Quant aux enseignants, ces activités leur permettent de prendre conscience du fait que leurs apprenants ont des connaissances et compétences qu'ils peuvent mettre à profit, en leur conférant une nouvelle tâche : celle d'aider les apprenants à organiser leur savoir. Elles ne prétendent pas transformer les enseignants et les apprenants en linguistes ; le but est simplement de les amener à accorder une attention plus consciente aux langues. Somme toute, ces activités indiquent la marche à suivre pour relever l'un des plus grands défis qui se posent à notre société, à savoir celui de faire de l'école un lieu de cohésion sociale.

## **Bibliographie**

- Beacco, J.-C., & M. Byram, 2007 : *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible en ligne à l'adresse suivante : [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang) → Guide politique et études : vers une éducation plurilingue.
- Bertucci, M.-M., & C. Corblin (eds), 2004: *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris: L'Harmattan.
- Cenoz, J., & F. Genesee, 1998: Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multiculturalism education. In J. Cenoz & F. Genesee (eds), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*, 16–32. Clevedon: Multilingual Matters.
- Conseil de l'Europe, 2001 : *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Editions Didier.
- Cummins, J., 1976: The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism/Travaux de recherches sur le bilinguisme* 9, 1–43.
- Cummins, J., 1979: Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49, 222–251.
- Cummins, J., 1981: Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics* 2, 132–149.
- Cummins, J., 2000: *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lambert, W., 1974: Culture and language as factors in learning and education. In F. E. Aboud & R. D. Meade (eds), *Cultural Factors in Learning and Education*, 91–122. Bellingham, WA: The Fifth Western Symposium on Learning.
- MEN, 2002a: *L'enseignement du français au collège*. Rapport de l'Inspection générale de l'Education nationale 2002-046 (septembre). Paris: Ministère de l'Education Nationale.
- MEN, 2002b: Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés. Circulaire n°2002-063 du 20 mars 2002, BOEN n°13 du 28-03-2002. Paris: Ministère de l'Education Nationale.
- MEN, 2002c: Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages. Circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002. Paris: Ministère de l'Education Nationale.
- MEN, 2002d: Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV). Circulaire n°2002-102 du 25 avril 2002. Paris: Ministère de l'Education Nationale.

### **b) Qui a peur du multilinguisme à l'école ? La diversité linguistique comme ressource pour l'apprentissage** **Piet Van Avermaet**

« Quand l'école rejette la langue de l'enfant, elle rejette l'enfant. Quand le message donné à l'enfant à l'école, explicitement ou implicitement, est : « Laisse ta langue et ta culture à la porte d'entrée de l'école », les enfants laissent aussi une partie importante d'eux-mêmes - leur identité – à la porte de l'école. Il est fortement improbable qu'ils

puissent participer à l'enseignement activement et avec confiance en sentant ce rejet ». (Cummins, 2001, p.19)

Nous nous demandons tous comment réagir face à la réalité multilingue des salles de classe. Faut-il interdire ou supprimer toutes les langues autres que la langue de scolarisation ? Ou faut-il essayer de les mettre à profit pour étayer l'apprentissage ? Faudrait-il même envisager d'enseigner ces langues ? Et quelles répercussions cela pourrait-il avoir ? Comment communiquer avec les parents qui ne maîtrisent pas bien, voire pas du tout, la langue de scolarisation ? Quelle langue conseiller aux parents issus de l'immigration de parler avec leurs enfants à la maison ? (Les réponses apportées à ces questions par le Centre pour la diversité et l'apprentissage de l'Université de Gand peuvent être consultées à l'adresse suivante : [www.meertaligheid.be](http://www.meertaligheid.be).)

Les enseignants sont préoccupés par de nombreuses questions. Ils ont l'impression que les parents ne souhaitent pas qu'ils autorisent les apprenants à utiliser leurs répertoires plurilingues en salle de classe ; ils craignent que les compétences de ces derniers dans leur langue d'origine ne soient pas suffisamment développées et soient limitées, et ils se demandent si le fait d'autoriser l'utilisation de plusieurs langues pendant leurs cours ne risque pas de favoriser la ségrégation. Ils ont peur, également, de ne plus maîtriser la classe si les apprenants se mettent à parler des langues qu'eux-mêmes ne comprennent pas, et ils s'inquiètent parce que les apprenants issus de l'immigration disposent déjà de très peu de temps pour apprendre la langue de scolarisation. Ce sont toutes ces préoccupations, ou la plupart d'entre elles, que traduisent les mots inscrits sur une banderole accrochée à l'extérieur d'un établissement scolaire de Flandres (et photographiée en 2009), sur laquelle on peut lire : « Dans l'intérêt de votre enfant, ici, nous parlons le néerlandais. Et vous ? »

Le multilinguisme est une réalité dans toutes les sociétés européennes, notamment dans les zones urbaines. Les établissements scolaires et salles de classe sont de plus en plus marqués par une « hyperdiversité », et le multilinguisme des communautés donne naissance à des individus plurilingues. Traditionnellement, nos sociétés opèrent une distinction entre le « bon » et le « mauvais » multilinguisme : certaines langues ont une bonne image, d'autres non. Alors que l'« hyperdiversité » devient la norme, il importe de réfléchir aux recettes qui sont actuellement appliquées dans les systèmes d'éducation (aux langues). Des concepts tels que la langue, la citoyenneté et l'apprentissage sont des *constructs* sociaux, et les nouveaux contextes sociaux devraient nous inciter à les redéfinir, ou du moins à envisager de le faire.

L'une des questions fondamentales qui se posent à nous est la suivante : « Quel est le modèle d'éducation aux langues le plus efficace pour à la fois soutenir l'acquisition de la langue de scolarisation lorsqu'elle n'est pas la langue d'origine des apprenants et réduire la « fracture scolaire » ? La recherche d'un modèle universel a entraîné une polarisation entre, d'une part, l'immersion dans la L2, c'est-à-dire un modèle dans lequel seule la L2 (la langue de scolarisation) est utilisée, et, d'autre part, un enseignement bilingue/multilingue. Trois arguments peuvent être avancés en faveur de chacune de ces deux approches. S'agissant de l'immersion dans la L2, cette méthode permet d'éviter la concurrence entre les langues, de tirer parti du fait que les enfants sont des « éponges » pour l'apprentissage des langues et d'optimiser leur exposition à la langue cible. Quant à l'enseignement bilingue/multilingue, il exploite des liens positifs entre les compétences en langues d'ordre supérieur (conformément à l'hypothèse de J. Cummins sur l'interdépendance des langues), encourage les transferts positifs de la première langue de l'apprenant vers sa langue seconde, et facilite la construction du savoir en permettant l'étayage interlinguistique.

L'éducation bilingue a toujours reposé sur la séparation : la séparation des classes, des leçons, la ségrégation des groupes d'apprenants et le cloisonnement des langues (Cummins 2008). Le



multilinguisme est conçu comme un ensemble de monolinguisms parallèles (Creese et Blackledge 2010), et, généralement, l'enseignement est dispensé par des enseignants bilingues, de telle sorte que les enseignants qui interviennent dans l'enseignement général ne sont pratiquement pas impliqués dans l'éducation bilingue. Mais il semblerait que le temps soit venu de mettre au point une nouvelle approche de l'éducation multilingue. Sur le plan pratique, l'une des raisons qui pousse à l'adoption d'une nouvelle approche est que la très forte hétérogénéité linguistique des écoles situées dans les zones urbaines met en question la durabilité du modèle traditionnel ; et, sur le plan théorique, les nouvelles conceptions sociolinguistiques de la communication multilingue dans le monde actuel, caractérisé par sa complexité, marquent une importante rupture par rapport aux idées traditionnelles.

L'apprentissage et l'enseignement plurilingues fonctionnels forment une approche qui vise à exploiter les répertoires plurilingues en tant que ressource d'apprentissage en encourageant l'utilisation fonctionnelle des langues d'origine dans des environnements d'apprentissage multilingues dominés par la L2. Elle s'applique dans des classes d'enseignement général linguistiquement diverses qui regroupent à la fois des apprenants pour qui la langue de scolarisation est une L1 ou une langue seconde, mais où, pour la plupart, elle est une langue seconde. La langue de scolarisation est dominante, mais l'on crée des possibilités d'utilisation parallèle d'autres langues, et il n'est pas nécessaire que l'enseignant maîtrise ces langues. La L1 des apprenants devient ainsi un outil d'apprentissage dans la mesure où elle contribue à étayer la compréhension et à s'approprier le contenu du curriculum. Cette approche repose sur des théories socio-cognitives et socio-culturelles de l'apprentissage (Vygotskyan), ainsi que sur l'hypothèse de l'interdépendance des langues avancée par J. Cummins. D'après la recherche empirique, elle ne peut être efficace que lorsqu'elle s'inscrit, sur le plan structurel, dans une politique institutionnelle axée sur le multilinguisme, et sur le plan pédagogique, dans de « riches environnements d'apprentissage » caractérisés par un climat sécurisant et positif, des activités d'apprentissage significatives et un soutien interactif de la part de l'enseignant et des autres apprenants.

L'Université de Gand et l'Université catholique de Louvain ont mené un projet de recherche intitulé « la langue d'origine dans l'éducation », financé par la commune de Gand. Celui-ci avait deux objectifs : exploiter la diversité du capital linguistique dans les environnements d'apprentissage riches, et développer plus avant les compétences en littératie académiques des apprenants dans leur L1. Au début du projet, les observations effectuées en salle de classe et les entretiens avec les enseignants laissaient apparaître une prédominance du modèle monolingue d'immersion dans la L2. Les apprenants avaient alors l'interdiction de parler leur première langue pendant les cours de L2, notamment au niveau primaire ; les enseignants essayaient de les exposer au maximum à la L2, et l'on considérait que le multilinguisme n'apportait aucune valeur ajoutée sur les plans cognitif ou linguistique. Toutefois, au cours du projet, un changement d'attitude a été observé concernant l'utilisation de la L1 à la maison. L'importance du maintien de cette langue (bilinguisme additif) a été reconnue, et son utilisation en dehors du cadre scolaire n'était plus explicitement déconseillée. De plus, certains enseignants intervenant au niveau préélémentaire ont spontanément commencé à tolérer l'utilisation de leur L1 par les enfants dans la salle de classe et à adopter des pratiques relatives à ces langues pour favoriser le bien-être de leurs élèves.

Voici quelques déclarations effectuées par les enseignants au début du projet :

« Les enfants n'avaient pas le droit de parler leur « propre langue ».

« Nous punissions les enfants qui parlaient leur langue d'origine. C'était très courant ».

« Il y avait peu d'interaction. Le 1<sup>er</sup> septembre, on a informé les enfants que la seule langue autorisée était le néerlandais. Je me suis présenté, et il n'y a eu aucun

commentaire. Les enfants sont restés silencieux. Ils avaient très peu de compétences en néerlandais et n'avaient pas le droit de parler leur langue d'origine. Alors il ne pouvait tout simplement pas y avoir d'interaction ».

Des observations effectuées dans des classes de maternelle pendant le projet, en 2009–2010, laissent apparaître une plus grande tolérance envers la L1 des apprenants :

« Si, par exemple, un enfant emploie un mot arabe, les enfants turcs vont essayer de le prononcer et vont vouloir l'apprendre. Ce n'était pas le cas avant le projet. A l'époque, les enfants auraient dit : « Beurk, c'est de l'arabe ». »

« Depuis que le projet a commencé, les enfants sont plus tolérants les uns envers les autres concernant l'utilisation de leur langue d'origine ». »

Les enseignants ont également reconnu que l'utilisation de leur L1 par les apprenants apportait une valeur ajoutée :

« Les enfants se sont rapidement aperçus qu'ils avaient le droit d'utiliser leur langue d'origine, qu'ils se faisaient mieux comprendre et qu'ils pouvaient s'entraider. »

Ils se sont également impliqués davantage dans les activités de classe :

« Ce qui a changé, c'est qu'avant, les enfants avaient tendance à ne rien dire et à adopter une attitude passive, à ne pas assimiler. Aujourd'hui, ils participent activement au cours, prennent souvent la parole et apprennent par la pratique ». »

« Je remarque que désormais, les enfants sont plus bavards quand ils entrent dans la classe, et ils n'ont pas peur de poser des questions ». »

Ces changements ont également eu des répercussions sur l'apprentissage de la L2 chez les apprenants :

« Maintenant, les enfants veulent davantage de cours de néerlandais. Ils en demandent plus qu'avant ». »

« Deux enfants turcs qui parlaient d'un homard m'ont spontanément demandé comment on disait « homard » en néerlandais, et ils ont répété plusieurs fois le mot dans cette langue ». »

La conscience du plurilinguisme a également été renforcée :

« Les tâches de sensibilisation à la langue me font prendre conscience du plurilinguisme des enfants. Ce que nous, les enseignants, vivons comme quelque chose de « spécial » est totalement normal pour les enfants. »

Les parents ont aussi pris davantage conscience de la question des langues :

« La mère d'un élève m'a dit spontanément : « Je ne savais pas que mon fils connaissait autant de noms d'animaux en turc ». »

« Bon nombre de parents sont désormais beaucoup plus impliqués dans la scolarité de leurs enfants ». »

Ceux-ci ont été considérés comme des partenaires :

« Les parents se sentent plus à l'aise dans les écoles parce que la L1 y est présente. [...] Ils sont souvent invités à contribuer à la vie de la classe, en lisant une histoire dans la L1, par exemple. »

Le fait d'utiliser leur L1 a permis aux apprenants de s'entraider :

« Ils se sont rapidement mis à s'aider mutuellement. Lorsque je disais quelque chose et que l'un des enfants ne comprenait pas, un autre enfant lui traduisait mes propos dans la langue d'origine ». »

« Je ne suis pas en mesure de donner du *feedback* dans la langue d'origine de chaque élève, mais il y a d'autres élèves qui pourront assurément le faire. »

L'utilisation de la L1 ne ralentit pas l'apprentissage de la L2 :

« Depuis que le projet a commencé, j'ai l'impression qu'ils connaissent déjà plus de mots en néerlandais que d'autres enfants que j'avais dans ma classe avant que je n'autorise les élèves concernées à utiliser leur langue d'origine. »

En autorisant les apprenants à utiliser leur L1, les enseignants se sont en quelque sorte sentis exclus :

« Je me demande souvent ce qui se passe dans la tête des enfants. C'est dommage que je ne comprenne pas ce qu'ils disent quand ils parlent dans leur première langue. »

Et, enfin, il a été reconnu qu'il était indispensable d'avoir une attitude positive :

« Pour commencer, il faut avoir une attitude positive, mais il faut aussi être bien au fait de ce en quoi consiste le projet et savoir comment il est abordé par l'établissement scolaire, c'est-à-dire connaître la philosophie à laquelle il adhère ».

Ce projet vient corroborer l'hypothèse de l'interdépendance des langues de J. Cummins. Il confirme également que le passage d'une politique institutionnelle axée sur le monolinguisme à une politique axée sur le multilinguisme, et de l'approche fondée sur l'immersion dans la L2 à celle de l'apprentissage et l'enseignement plurilingues fonctionnels, entraîne obligatoirement un passage de la pédagogie instructiviste à un paradigme d'apprentissage socioconstructiviste. Le fait d'autoriser les apprenants à utiliser leur L1 permet de créer un environnement d'apprentissage plus riche. Il semblerait que l'approche de l'apprentissage et l'enseignement plurilingues fonctionnels soit plus appropriée à cet égard, et qu'elle présente un meilleur potentiel que les approches bilingues traditionnelles, qui sont axées sur le cloisonnement entre les langues. Dans des classes marquées par une « hyperdiversité », l'utilisation des répertoires plurilingues des apprenants devient un atout, une ressource d'apprentissage, car elle renforce l'interaction et la participation chez les enseignants comme chez les apprenants. Elle a également un impact positif sur les croyances et perceptions des enseignants dans la mesure où elle les incite à se percevoir comme des agents actifs au sein d'un processus qui consiste à réécrire d'anciennes recettes.

## **Références**

- Creese, A. & A. Blackledge, 2010: Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching. *The Modern Language Journal* 94, 103–115.
- Cummins, J., 2001: La langue maternelle des enfants bilingues : Qu'est-ce qui est important dans leurs études ? *Sprogforum* 19, 15–20.
- Cummins, J., 2008: Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In J. Cummins & N. Hornberger (eds), *Encyclopedia of Language and Education*, 2<sup>nd</sup> edition, Volume 5: *Bilingual education*, 65–75. New York: Springer.

## **3<sup>E</sup> SEANCE DE TRAVAIL EN GROUPES – Compte-rendu en plénière (Présidente : Joana Duarte)**

*Principe : 3. Les écoles et les enseignants devraient utiliser les répertoires plurilingues des apprenants comme ressource pour l'apprentissage.*

*Question n°1 : Dans votre contexte, quels éléments favorisent la mise en œuvre de ce principe ?*

Le 2<sup>e</sup> groupe anglophone (Présidente : Bronagh Ćatibušić ; Rapporteur : Christina Månberg) estime, d'une part, qu'il est nécessaire de trouver un moyen pour que soit transmis le message, dans les programmes de formation continue, que tous les enseignants sont des

enseignants de langue, et, d'autre part, que l'on manque clairement de ressources multilingues. Les membres du groupe ont également discuté de la collaboration entre les établissements scolaires et au sein de ceux-ci, et de la nécessité de faire participer les parents aux activités de la classe, en les invitant, par exemple, à lire des livres à voix haute dans la première langue des enfants issus de l'immigration. Ils citent des modèles plus ou moins positifs de soutien à l'utilisation de la L1 des apprenants en tant que matière et moyen d'apprentissage, et donnent un exemple de la manière dont un curriculum multilingue pourrait fonctionner en tant que matière à part entière ou que soutien à l'intention des enseignants de toutes les matières.

Le 1<sup>er</sup> groupe anglophone 1 (Président : Eike Thürmann ; Rapporteur : Anna Österlund) souligne que, dans de nombreux pays, l'on est de plus en plus conscient de l'importance du plurilinguisme. En Norvège et en Suède, il existe même des centres de ressources qui mènent des recherches à ce sujet. L'évolution démographique favorisera probablement le plurilinguisme. Les membres du groupe attirent l'attention sur le fait que certains pays s'efforcent de recruter des migrants dans des secteurs tels que l'enseignement. Toutefois, il n'est pas certain que le fait d'embaucher des enseignants issus de l'immigration favorise le développement du plurilinguisme des apprenants. Il est fait référence, encore une fois, à des curriculums qui intègrent la dimension langagière. Enfin, le groupe note que le Portfolio européen des langues et l'Autobiographie des rencontres interculturelles ont été utilisés avec succès auprès des apprenants issus de l'immigration.

Le groupe francophone (Président : Francis Goullier ; Rapporteur : Silvia Fankhauser) examine l'importance des langues d'origine des apprenants pour la construction de leur identité ; il note que la valorisation de ces langues est susceptible de renforcer considérablement leur estime d'eux-mêmes. Les membres du groupe attirent également l'attention sur le fait que le Portfolio européen des langues peut jouer un rôle important à cet égard, en contribuant à sensibiliser les enseignants et les apprenants.

*Question n°2 : A l'inverse, quels éléments risquent de nuire à sa mise en œuvre ?*

Le 2<sup>e</sup> groupe anglophone est d'avis que, globalement, la société met du temps à reconnaître l'importance du plurilinguisme. La plupart des gens ne voient pas l'intérêt de communiquer avec des locuteurs d'autres langues ou d'apprendre eux-mêmes une deuxième langue. La tradition « monolingue » est profondément ancrée dans la société. Lorsque les résultats scolaires des enfants de la deuxième génération de migrants sont moins bons que ceux de la première génération, le plurilinguisme n'est pas forcément perçu comme quelque chose de positif. Dans certains pays, la législation sur l'apprentissage de la L2 à l'école passe sous silence les langues peu valorisées. Il est également nécessaire de modifier le contenu des cours de langues ; à l'heure actuelle, l'on consacre trop de temps à des activités qui ne contribuent pas au développement des compétences en communication des apprenants. Chaque pays est confronté à des défis différents ; il est donc difficile de trouver des stratégies communes.

Le groupe francophone estime que le contexte est très important. Si les décideurs politiques acceptent l'idée d'avoir des classes multilingues et fournissent alors un soutien approprié, les choses peuvent s'améliorer, mais, sans soutien politique et financier, ce ne sera pas possible. Les enseignants craignent que s'ils autorisent les apprenants à utiliser leurs langues d'origine pendant les cours, celles-ci finissent par prendre l'ascendant sur la langue de scolarisation, et que différentes « langues communautaires » se développent.

Le 2<sup>e</sup> groupe anglophone attire l'attention sur le manque d'enseignants de langues plus rares et sur la difficulté d'intégrer ces langues dans des emplois du temps déjà surchargés. Il note

également que chaque groupe d'âge pose des problèmes différents. A cet égard, il est particulièrement difficile de s'occuper des migrants âgés de 15 à 18 ans : ils sont trop jeunes pour suivre les cours d'éducation des adultes, et trop âgés pour bien s'intégrer dans le deuxième cycle du secondaire. Par ailleurs, il importe de veiller à la cohérence entre les différents niveaux de l'éducation, et le manque de continuité dans les politiques et de financement dans l'éducation pose de grandes difficultés.

*Question n° 3 : Si vous pouviez élaborer un programme novateur pour la mise en œuvre de ce principe dans votre contexte, quelle serait la première mesure que vous introduiriez ?*

Le groupe francophone soutient que le Portfolio européen des langues devrait être utilisé à plus grande échelle, et que des mesures devraient être prises pour sensibiliser davantage les enseignants à l'importance des langues d'origine. Le 2<sup>e</sup> groupe anglophone revient sur la question de la formation des enseignants ; il discute également de l'importance de veiller à ce que les écoles soient ouvertes aux communautés de migrants (en invitant les parents qui le souhaitent à participer à certaines activités de la classe, par exemple). Il est également important que les enseignants puissent communiquer avec ces parents. Le 1<sup>er</sup> groupe anglophone pense qu'il pourrait être utile de concevoir un outil qui aiderait les apprenants issus de l'immigration à développer leurs compétences dans leur première langue. Il ajoute que ce pourrait être une bonne idée de permettre aux apprenants de passer leurs examens écrits dans la langue qu'ils maîtrisent le mieux. Le groupe attire encore une fois l'attention sur l'importance de trouver des moyens d'intégrer les langues d'origine des migrants dans le système éducatif.

*Comment le Conseil de l'Europe pourrait-il aider les Etats membres à relever les défis que posent les classes multilingues ?*

Le groupe francophone se demande si le Conseil de l'Europe ne pourrait pas mettre au point une banque de matériels et aider les enseignants en mettant à leur disposition des informations sur les ressemblances et les différences entre les langues. Le 1<sup>er</sup> groupe anglophone recommande la conception d'un outil qui permettrait d'évaluer le développement des apprenants et pense que le Conseil de l'Europe pourrait contribuer à ce projet en assurant la coordination entre les différents réseaux et en leur proposant un soutien. Certains participants émettent des critiques quant au schéma représentant le plurilinguisme sur la plate-forme consacrée au projet « Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation ». Ils estiment que les différentes 'catégories' de langues y semblent isolées dans des boîtes distinctes.

## **Séance de clôture**

### ***Table ronde, compte-rendu des présentateurs***

***Joana Duarte, Ingrid Gogolin, Bronagh Čatibušić, Koenraad Van Gorp, Eike Thürmann, Piet Van Avermaet (Présidente : Johanna Panthier)***

Les présentateurs tiennent une brève table ronde, au cours de laquelle ils soulignent les points suivants :

- La plate-forme du projet « Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation » est certes quelque peu limitée sur le plan technique, mais elle n'entend absolument pas présenter les langues comme des entités totalement distinctes les unes des autres ;
- La métaphore des icebergs peut être plus appropriée que celle des fleurs pour décrire les langues ;

- Les aptitudes linguistiques de chaque apprenant évoluent au cours de sa vie, mais elles ne sont pas liées à chaque langue séparément ;
- Les langues sont des *constructs* sociaux, et, dans le cerveau, elles n'existent pas en tant qu'entités distinctes : les frontières entre elles sont poreuses et bougent constamment ;
- La théorie selon laquelle les langues seraient des entités totalement distinctes les unes des autres découle des idées diffusées par J. G. Herder au XVIII<sup>e</sup> siècle ;
- Voici quelques-uns des arguments avancés contre l'élaboration d'un cadre européen de référence pour les langues de scolarisation : un tel instrument pourrait être utilisé à de mauvaises fins ; l'on ne pourrait pas prendre en compte les différences entre les cultures éducatives des Etats membres ; il y aurait sans cesse des désaccords concernant la catégorisation ; le CECR constitue déjà une base pour l'élaboration de curriculums adaptés aux besoins de groupes spécifiques d'apprenants ; il existe déjà des descripteurs de référence pour un certain nombre de langues ;
- S'agissant de la conception de politiques pour soutenir les apprenants qui ont de faibles résultats en général, l'attitude positive envers les langues est plus importante que le bagage linguistique ou le statut socio-économique ;
- Il faudrait éviter de traiter les questions relatives à l'éducation selon une approche manichéenne.

**Synthèse du Rapporteur général**  
**David Little**

Pour commencer, nous avons traité le thème du « développement langagier et [de] l'apprentissage des langues dans les contextes multilingues », par rapport au principe suivant : « Le soutien en langues porte ses fruits dès lors qu'il repose sur les stratégies d'acquisition ou d'apprentissage préférées d'un enfant ». Les participants sont d'avis que la mise en œuvre de ce principe peut être favorisée par : la publication d'outils par des instances publiques, qui n'est pas soumise à la pression du marché ; la recherche de moyens pour valoriser les compétences des enseignants ; la mise à disposition des établissements scolaires d'outils de diagnostic appropriés ; et l'ouverture de plus en plus grande à la diversité culturelle. A l'inverse, ils pensent qu'elle pourrait se heurter aux difficultés suivantes : le monolinguisme supposé des classes – idée très répandue ; le manque d'enseignants issus de l'immigration ; les effectifs trop importants ; les compétences en langue limitées des enseignants, le manque d'encadrement et d'impulsion de la part des décideurs ; et l'excès d'innovation. Ils ont déclaré que les premières mesures qu'ils prendraient pour améliorer ces points consisteraient notamment à : allouer davantage de ressources financières et fournir plus de matériels ; instaurer une plus grande diversité dans les systèmes éducatifs, financer davantage de projets de recherche ; mettre plus l'accent sur l'éducation générale ; sensibiliser davantage les enseignants ; et imposer l'obligation à tous les établissements scolaires d'avoir leur propre politique linguistique.

Ensuite, nous avons traité le thème « L'acquisition de la langue 'académique' dans l'enseignement primaire et secondaire », par rapport au principe suivant : « La réussite scolaire demande des compétences en langue 'académique', qui sont transmises par *tous* les enseignants, de *toutes* les matières ». Les participants ont déclaré que la mise en œuvre de ce dernier pouvait être favorisée par : certains modèles de formation continue, sites Internet, et réseaux existants ; l'impact, sur les écoles, des bonnes pratiques observées aux niveaux supérieurs de l'enseignement ; les curriculums qui confèrent aux enseignants une certaine autonomie et incluent la dimension langagière ; la complémentarité entre les processus descendants et ascendants, comme dans le programme allemand FörMig. A l'inverse, ils ont estimé que sa mise en œuvre pouvait se heurter aux obstacles suivants : le manque de

ressources, le fait que la gestion de la diversité ne figure toujours pas parmi les thèmes prioritaires dans la plupart des programmes de formation continue des enseignants ; le problème du statut souvent associé à la langue de scolarisation en tant que langue seconde ; et l'idée répandue selon laquelle les apprenants devraient parler la langue de scolarisation à la maison. Ils ont déclaré que les premières mesures qu'ils prendraient pour améliorer ces points consisteraient notamment à : inclure les outils du Conseil de l'Europe et la pédagogie multiculturelle dans la formation des enseignants ; permettre aux enseignants de faire l'expérience de l'apprentissage du contenu par le biais d'une langue seconde ; et à renforcer la cohérence entre les niveaux européen, national et local.

Le troisième thème que nous avons abordé s'intitulait « La diversité linguistique en tant que ressource pour la construction de connaissances » ; il a été examiné par rapport au principe suivant : « Les écoles et les enseignants devraient utiliser les répertoires plurilingues des apprenants en tant que ressource pour l'apprentissage ». Les participants ont déclaré que la mise en œuvre de ce principe pouvait être favorisée par : la conscience croissante de l'importance du plurilinguisme ; des curriculums et programmes de formation des enseignants adaptés ; la participation effective des parents ; le recrutement d'enseignants issus de l'immigration ; et le recours au Portfolio européen des langues et à l'Autobiographie des rencontres interculturelles. À l'inverse, ils ont estimé que sa mise en œuvre pouvait se heurter aux obstacles suivants : le fait que la société évolue très lentement et que la « tradition monolingue » soit fortement ancrée ; le peu de valeur accordé aux langues des migrants ; le manque d'attention à l'enseignement de la langue de scolarisation en tant que langue seconde ; le fait que les apprenants adolescents se moquent des efforts des enseignants pour développer des répertoires plurilingues ; et le manque de continuité entre les secteurs et niveaux de l'éducation, et dans les politiques et le financement. Ils ont déclaré que les premières mesures qu'ils prendraient pour améliorer ces points consisteraient notamment à : prendre le Portfolio européen des langues plus au sérieux ; développer la compréhension des apprenants ; ouvrir les écoles aux communautés de migrants ; et aider les apprenants à développer leurs compétences dans leurs langues d'origine.

Il avait en outre été demandé aux participants de rechercher, tout au long du séminaire, des moyens par lesquels le Conseil de l'Europe pourrait aider les États membres à relever le défi posé par les classes multilingues. Ils déclarent, à ce sujet, que la plate-forme du projet « Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation » propose déjà divers types de soutiens et pourrait être mise davantage à profit pour échanger des matériels et des idées, et partager des expériences. Ils souhaiteraient en outre que l'Organisation continue à soutenir le développement de concepts clés et l'élaboration d'orientations politiques, de manuels, de lignes directrices, de maquettes, d'outils et de plates-formes. Certains participants sont favorables à la création d'un cadre commun pour l'enseignement des langues minoritaires et de la langue de scolarisation en tant que langue seconde ; d'autres penchent davantage pour la conception d'outils de diagnostic pour suivre les progrès des apprenants migrants dans la langue de scolarisation.

### ***Clôture du séminaire***

Johanna Panthier donne un bref aperçu des suites envisagées pour le projet « Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation » et attire l'attention sur les matériels du Conseil de l'Europe qui sont déjà disponibles pour soutenir la gestion de la diversité dans les écoles. Elle note que les vidéos présentées lors du séminaire seraient utiles aux enseignants : peut-être pourraient-elles être incluses sur la plate-forme. Elle conclut en annonçant qu'en septembre 2012, l'Unité des Politiques linguistiques organisera un séminaire sur les langues de

scolarisation dans toutes les matières scolaires, lors duquel la question d'un cadre de référence pour la/les langue(s) de scolarisation serait probablement abordée de nouveau.

Ólöf Ólafsdóttir se déclare impressionnée par le séminaire, qui lui a rappelé une anecdote datant de son enfance, dans un village du nord de l'Islande. Sa grand-mère et l'une de ses amies parlaient de l'adoption d'un enfant originaire d'Asie. L'une d'elles a dit : « Je ne comprends pas ces gens. Comment vont-ils faire lorsque l'enfant se mettra à parler ? » Elle a également pensé à son petit-fils, qui parle anglais, français et islandais (langue qu'il utilise seulement pour dire non). Elle estime que les efforts fournis pour passer du monolinguisme au plurilinguisme représentent quelque chose de révolutionnaire ; nous devons faire preuve d'une grande souplesse pour aller de l'avant. La formation des enseignants et la participation des parents lui semblent être deux points particulièrement importants. Elle conclut en remerciant toutes les personnes présentes pour leur contribution : les participants, les présentateurs, les présidents, les rapporteurs, le rapporteur général, les interprètes et l'équipe de l'Unité des Politiques linguistiques, à savoir Johanna Panthier, Philia Thalgott, Christopher Reynolds et Corinne Colin.

#### **PRESENTATIONS EFFECTUEES PAR LES PARTICIPANTS**

Pendant la pause déjeuner du mardi 6 mars, les présentations suivantes ont été effectuées par des participants au séminaire :

Danièle Janssen (Belgique), « Classe de français – classe en français » ;

Leena Nissilä (Finlande), « *National programme to develop multicultural skills within general education* » (programme national pour l'acquisition de compétences multiculturelles dans le cadre de l'éducation générale) ;

Ragnhild Meisfjord (Norvège), « *Material developed by the Norwegian Directorate for Education and Training* » (matériel conçu par la Direction norvégienne de l'Education et de la Formation) ;

Susanna Slivensky (Centre européen pour les langues vivantes), « Le 4<sup>e</sup> Programme à moyen terme du CELV ».



## Annexe 1 : programme

| <b>Mercredi 7 mars 2012</b>                     |   |
|---|---|
| 09.00-10.00<br>Présidence :<br>Johanna Panthier | <p><b>OUVERTURE OFFICIELLE</b> - Ólöf Ólafsdóttir, Directrice de la Citoyenneté démocratique et de la Participation</p> <p>Le séminaire dans la perspective plus large du programme de l'Unité de Politiques linguistiques - <b>Francis Goullier</b></p> <p>Introduction aux projets du CELV sur la thématique du séminaire - <b>Susanna Slivensky</b></p> <p>Introduction au programme du séminaire et aux méthodes de travail - <b>David Little</b></p> |
| 10.00-11.00                                     | Projecteurs sur l'apprenant : le développement de son langage et de son apprentissage linguistique dans des contextes multilingues - <b>Joana Duarte</b> et <b>Ingrid Gogolin</b>   |
| 11.00-11.30                                     | <i>Pause café</i>   |
| 11.30-13.00                                     | Discussions en groupes  |
| 13.00-14.30                                     | <i>Collation offerte</i><br><i>Présentation de projets locaux/régionaux/nationaux</i>   |
| 14.30-15.00                                     | Rapports des groupes (en plénière)  |
| 15.00-16.30                                     | Le développement du 'langage académique' dans l'enseignement primaire et secondaire - <b>Koen van Gorp</b> , <b>Eike Thürmann</b> et <b>Bronagh Finnegan-Catibusic</b>  |
| 16.30-16.50                                     | <i>Pause café</i>   |
| 16.50-18.00                                     | Discussions en groupes  |

| <b>Jeudi 8 mars 2012</b> |  |
|--------------------------|--|
| 09.00-09.30              | Rapports des groupes (en plénière)   |
| 09.30-10.30              | La diversité linguistique en tant que ressource pour la construction de connaissances: <b>Nathalie Auger</b> et <b>Piet Van Avermaet</b> |
| 10.30-11.00              | <i>Pause café</i>  |
| 11.00-12.30              | Discussions en groupes   |
| 12.30-14.00              | <i>Déjeuner</i>  |
| 14.00-14.30              | Rapports des groupes (en plénière)   |
| 14.30-15.30              | Séance de clôture : synthèse par le rapporteur ; table ronde avec les présentateurs ; réactions des participants ; les prochaines étapes |



## Annexe 2

## Elements of the experiential dimension of the curriculum

(Extraits du *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*.  
Pour la version française consulter les chapitres 3.2.1 à 3.2.3)

|   | ISCED O: Pre-primary  | ISCED 1: Primary school  | ISCED 2: Lower secondary level   |
|---|---|--|--|
| <b>Experiences of linguistic and cultural diversity and education geared to respect for otherness</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- acceptance by teachers (and other children) of the language(s) of each child, of his/her language variety/varieties and way of speaking;</li> <li>- plurality of modes of expression of others, both teachers and children;</li> <li>- lifestyles of various cultures (clothing, food, music, etc.);</li> <li>- rules of interaction within groups (not all speaking at once, knowing how to listen, but also how to get a hearing, etc.).</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- participating in activities which foster language awareness and openness to languages;</li> <li>- becoming aware of differences/similarities between languages, and of scope for partial inter-comprehension between related languages;</li> <li>- learning to use metalinguistic tools (dictionaries, etc.) and metacultural tools (atlases, encyclopaedias, etc.)</li> <li>- experiencing variations (historical, geographical, social, written/oral, etc.) in the language of schooling</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- participating in linguistic mediation activities; switching from one semiotic mode to another (from text to diagram, etc.);</li> <li>- participating in intercultural mediation activities;</li> <li>- thinking about the cultural differences reflected in the connotations and wording of concepts, and the difficulty - even impossibility - of translating some of them;</li> <li>- critical analysis of the ethical/moral motivation of behaviour in one's own and other cultural environments.</li> </ul>   |
| <b>Experiences of diversifying forms of expression</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- projection of the spoken word, in gesture and movement (physical expression, theatricals, etc.);</li> <li>- first forms of oral literacy (little poems, rhymes, tales) and other first steps towards full literacy (handling and looking at various types of book, albums, etc.);</li> <li>- role-playing games which encourage participants to switch registers (simulating everyday situations, etc.);</li> <li>- contact with various semiological and graphic systems;</li> <li>- restitution in one expressive mode of content registered through another sense.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- becoming aware of the differences between, and special features of, language activities (reading and writing) and discovering and experiencing the various functions of the written word;</li> <li>- discovering and observing plurality of graphic systems;</li> <li>- starting to think about discourse genres at school;</li> <li>- awareness of word-play, and of the form and content of literary texts likely to stimulate sound and visual perception, imagination, and a desire to memorise, share and describe, as well as to write and read other texts oneself;</li> <li>- observing and interpreting the conventions and workings of semiotic modes other than natural language.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- prepared and structured or improvised debates on topical issues, followed by retrospective evaluation of the discussion, the arguments used, the level of information required, etc.; experience of, and reflection on, culture-specific modes of discussion and argument;</li> <li>- external surveys (carried out by small groups, pooling and formatting of findings, collective reflection and evaluation);</li> <li>- class newspapers, books of poems, multimedia projects, involving group work, distribution of roles and responsibilities, negotiation and decision-making.</li> </ul> |
| <b>Foreign languages</b>  | a first foreign language and culture, possibly based on counting rhymes in languages spoken by other pupils: depending on context, this may range from awareness through play to early immersion  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- going through the first stages of learning to speak and write a foreign language;</li> <li>- establishing reflexive links between the foreign language and language of schooling (focusing on similarities or differences, as appropriate).</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- work on multilingual dossiers and aids and use of various resources (in school and outside);</li> <li>- autonomous learning of the rudiments of a foreign language;</li> <li>- linguistic and cultural study visits and/or virtual international exchanges.</li> </ul>  |
| <b>Reflexivity</b>  | first forms of reflection on languages, human communication and cultural identity, which are within children's (affective and cognitive) reach.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- using a personal class-record to note and keep track of work done, and record personal reactions;</li> <li>- becoming aware of self-evaluation, and evaluation of and by peers.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- using a personal class-record to note (European languages Portfolio approach, etc.);</li> <li>- self-evaluation, evaluation of and by peers.</li> </ul>   |

## Annexe 3

### ***Feedback donné par les participants***

Quelque 27 % des participants ont répondu au questionnaire.

#### **Questions 1, 2 et 3:**

Sur une échelle allant de 1 à 5, le séminaire a reçu la note de :

- 4,3 pour ce qui est de la pertinence par rapport aux besoins des participants ;
- 4,5 pour ce qui est de l'équilibre entre les séances plénières et les séances de travail en groupes ;
- 4,8 pour ce qui est l'organisation générale.

La note la plus basse (concernant la pertinence) a été donnée par un participant norvégien, qui s'attendait à ce que l'accent soit mis davantage sur les apprenants nouvellement arrivés et aurait souhaité que les discussions se tiennent à un niveau plus politique.

La deuxième note la plus basse (qui concernait également la pertinence) a été donnée par la Slovaquie – pays qui « a peu d'expérience en matière de classes multilingues ».

#### **Question 5 : sujets les plus pertinents**

Deux des sujets traités se sont avérés très pertinents pour les contextes des participants, à savoir :

- le plurilinguisme des enfants en tant que ressource d'apprentissage (les contributions des experts et les vidéos présentées ont été jugées de très bonne qualité, convaincantes et motivantes) ;
- l'acquisition de la « langue académique » à tous les niveaux du système éducatif (de l'école maternelle à l'enseignement secondaire) et dans toutes les dimensions du curriculum/matières scolaires.

#### **Question 6 : Domaines à développer davantage concernant les classes multilingues**

La plupart des participants soulignent l'importance de la formation initiale et continue des enseignants.

Parmi les actions à mener, il conviendrait également d'élaborer des lignes directrices pour la conception de politiques institutionnelles et de documents de sensibilisation à l'intention des parents.

Au-delà de l'élaboration de curriculums pour les différentes matières qui décrivent les compétences en langues nécessaires dans chaque domaine spécifique, plusieurs participants attachent une grande importance à la conception d'un cadre pour les langues de scolarisation/cadre interculturel des compétences en langue.

Il est urgent de mettre au point des outils pour faciliter la mise en œuvre de l'éducation plurilingue, ainsi que des exemples de bonnes pratiques (à mettre à la disposition des

personnes intéressées sur la *Plate-forme de ressources et références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*).

Les Recommandations du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe aux Etats membres (ou même les livres blancs/verts) sur l'importance des langues de scolarisation (dans l'optique de l'éducation plurilingue et interculturelle) sont considérées comme des « outils » puissants pour convaincre les décideurs politiques.

Les Profils de la politique linguistique éducative sont également cités comme un excellent moyen de soutenir les Etats membres dans l'élaboration de politiques cohérentes pour tout le curriculum dans ce domaine. Les participants souhaiteraient que des Profils soient établis pour d'autres Etats membres/régions.

### **Questions 7, 8 et 9, à propos d'exemples de bonnes pratiques relatives aux répertoires plurilingues en tant que ressources d'apprentissage**

Quelque 57 % des participants ayant répondu au questionnaire ont déclaré qu'ils avaient connaissance d'exemples de politiques qui promeuvent les répertoires plurilingues en tant que ressources d'apprentissage dans leur contexte ; la majorité d'entre eux pourraient être partagés sur la Plate-forme, mais la plupart sont soumis à des droits d'auteurs – question qu'il faudra résoudre. Bon nombre de ces exemples seraient disponibles en français, en allemand, en norvégien et en italien, et quelques-uns en anglais. Certains d'entre eux sont multilingues.

### **Questions 9, 10 et 11, à propos d'outils élaborés par l'Unité des Politiques linguistiques pour aider les Etats membres à définir les compétences dans la ou les langue/s de scolarisation nécessaires à l'apprentissage de l'histoire, des sciences ou de la littérature**

Parmi les répondants, 85 % déclarent avoir connaissance de ces outils ; ils seraient tous prêts à les appliquer à leurs langues spécifiques, mais certains ne savent pas si ce serait possible dans la situation actuelle. La plupart d'entre eux (85 %) disent qu'ils demanderont l'assistance (sous une forme ou sous une autre) de l'Unité des Politiques linguistiques. Celle-ci pourrait être apportée par des experts participant au projet sur les langues de scolarisation mené par l'Unité, qui pourraient se rendre dans les Etats concernés afin de collaborer avec les équipes nationales (le nom d'Eike Thürmann est avancé).

Les participants pensent également qu'il serait souhaitable de faire traduire les outils existants dans d'autres langues (outre l'anglais et le français).

### **Question 12 : Autres commentaires**

Bon nombre de participants saluent l'organisation et la pertinence de l'événement. L'un d'entre eux a néanmoins déclaré qu'il y avait trop de participants dans les groupes de travail pour pouvoir tenir des discussions efficaces, et un autre a déploré le fait que les questions soulevées n'aient pas été traitées sous un angle plus politique.

## Annexe 4

### Liste des participants

#### REPRESENTANTS NATIONAUX

##### ALBANIE

Ms Tatjana VUÇANI, Senior Specialist, Pre-University Education Department, Ministry of Education and Science, Rruga e Durrësit Nr 23, AL-1001 TIRANA  
e-mail: [tatjana.vucani@mash.gov.al](mailto:tatjana.vucani@mash.gov.al) / [vucanit@hotmail.com](mailto:vucanit@hotmail.com)

Ms Julinda BLLACA, Principal, High School “ Sami Frasheri”, TIRANA  
e-mail: [Julindaminarolli@yahoo.com](mailto:Julindaminarolli@yahoo.com)

##### AUTRICHE

Mr Guenther ABUJA, Director, Austrian Centre for Language Competence, Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum(ÖSZ), Hans Sachs-Gasse 3/I, A - 8010 GRAZ  
Tel: 43 316 82 41 50 / Fax: 43 316 82 41 505 / e-mail: [abuja@oesz.at](mailto:abuja@oesz.at)

Ms Andrea DORNER, BHAK Wien 22, Polgarstr. 24, A – 1220 WIEN  
Tel: 43 699 10601666 / e-mail: [andrea.dorner@univie.ac.at](mailto:andrea.dorner@univie.ac.at)

##### BELGIQUE

###### Communauté française

Mme Daniele JANSSEN, inspectrice de langues, av. du Domaine 149, boîte 14. 1190 BRUXELLES  
Tel: 322 346 41 01 / Portable : 322 474 45 01 22 / e-mail : [daniele.janssen@cfwb.be](mailto:daniele.janssen@cfwb.be)

M. Patrick SCHUHMANN, Chargé de mission Education à l'interculturel, Ministère – Direction générale de l'enseignement obligatoire, Rue A.Lavallée, 1 (bureau 3F344), B - 1080 BRUXELLES  
Tel: 32 (0)2 690 83 55 / e-mail: [patrick.schuhmann@cfwb.be](mailto:patrick.schuhmann@cfwb.be)

###### Communauté flamande

Mme Sien VAN DEN HOOFF, Afdeling Horizontaal Beleid - Unit for Horizontal Policy, Vlaamse Gemeenschap - Departement Onderwijs en Vorming, Flemish Department of Education and Training, Hendrik Consciencegebouw, Koning Albert II-laan 15, 1210 BRUSSEL  
Tel: 32 2 553 96 28 / E-mail: [sien.vandehoof@ond.vlaanderen.be](mailto:sien.vandehoof@ond.vlaanderen.be)

Ms Hilde VANDERHEYDEN **Excusée**

##### REPUBLIQUE TCHEQUE

Ms Tereza ŠMÍDOVÁ, Methodologist of the Foreign Language, Educational Field, National Institute for Education, School Counselling Facilities and Facilities for the Further Education of Pedagogical Employees, Weilova 1271/6, 102 00 PRAGUE 10, HOSTIVAŘ  
Tel: 420 274 022 616 / e-mail: [smidova@vuppraha.cz](mailto:smidova@vuppraha.cz)

Ms Jaromíra ŠINDELÁŘOVÁ, Department of the Czech Studies, Teacher Training Faculty, Jan Evangelista Purkyně University, Hoření 13, 400 96 USTI NAD LABEM  
Tel: 42047528 2378 / e-mail: work- [sindelarova@pf.ujep.cz](mailto:sindelarova@pf.ujep.cz) / private: [jaromira.sindelarova@gmail.com](mailto:jaromira.sindelarova@gmail.com)

##### ESTONIE

Ms Maie SOLL, Adviser, General Education Department, Ministry of Education and Research, Munga 18, 50088 TARTU  
Tel : 372 7350 229 / Fax: 372 730 1080 / e-Mail: [maie.soll@hm.ee](mailto:maie.soll@hm.ee)

## **FINLANDE**

Ms Leena NISSILÄ, Counsellor of Education, National Board of Education, P.O. Box 380,  
Hakaniemenranta 6, FI-00531 HELSINKI  
Tel: 358 40 3487705 / e-mail: [leena.nissila@oph.fi](mailto:leena.nissila@oph.fi)

## **FRANCE**

Mme Catherine KLEIN, Inspectrice générale de l'Education nationale (groupe des lettres), Inspection  
générale de l'Education nationale (IGEN), 110, rue de Grenelle, 75357 PARIS 07 SP  
Tel : 06 33 29 95 91 / e-mail : [catherine.klein@education.gouv.fr](mailto:catherine.klein@education.gouv.fr)

Mme Magali ROSA, chargée de mission au Bureau des écoles (DGESCO), Direction générale de  
l'enseignement scolaire (DGESCO), Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie  
associative (MENJVA), 110, rue de Grenelle, 75357 PARIS SP 07  
e-mail : [magali.rosa@education.gouv.fr](mailto:magali.rosa@education.gouv.fr)

Mme Françoise TAUZER-SABATELLI, Déléguée aux relations internationales, Chargée de mission  
Français langue seconde, FLE-FLS-FLSCO/Direction de l'Édition, Déléguée aux relations  
internationales, SCÉRÉN – [CNDP], Télérport 1 - @4  
86961 FUTUROSCOPE CEDEX  
Tel: +33 (0)5 49 49 75 34 / Fax: 33 (0)5 49 49 75 05 / e-mail: [françoise.sabatelli@cndp.fr](mailto:françoise.sabatelli@cndp.fr)

## **GEORGIE**

Ms Marika ODZELI, Head of Georgian Language Division, Ministry of Education and Science, 52,  
Dimitri Uznadze St, 0102 TBILISI  
Tel: 995 77 17 33 03 / Fax: 995 32 23 3366 /995 32 23 37 96 / e-mail: [makodzeli@hotmail.com](mailto:makodzeli@hotmail.com)

## **ALLEMAGNE**

Mr Christof K. ARNOLD, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-  
Vorpommern,  
Referat 219, Werderstr. 124, D - 19055 SCHWERIN  
Tel.: 0385 5887594 / e-mail: [c.arnold@bm.mv-regierung.de](mailto:c.arnold@bm.mv-regierung.de)

## **GRECE**

Mme Anna ANASTASSIADIS-SYMEONIDIS, Professeur de Linguistique, Université Aristote de  
Thessaloniki, Département de Linguistique, THESSALONIKI 54 124  
Tel : 30 2310 99 70 15 (bureau) / mobile: 30 69 37 12 72 18 / e-mail: [ansym@lit.auth.gr](mailto:ansym@lit.auth.gr)

## **ITALIE**

Ms Irene DE ANGELIS-CURTIS, Segreteria Tecnica del Direttore Generale, Ministero  
dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Direzione Generale per gli Affari Internazionali, Viale  
Trastevere 76/a, I - 00153 ROMA  
Tel: 39 06 5849 2679 (to be confirmed) / Fax: 39 06 5849 3381 / e-mail: [irene.deangeliscurtis@istruzione.it](mailto:irene.deangeliscurtis@istruzione.it)

Ms Gisella LANGE, Inspector to the MPI/USR Lombardia, Ufficio Scolastico Regionale per la  
Lombardia, Via Ripamonti 85, I - 20141 MILANO (IT)  
Tel: 39 02 574627 29 / e-mail: [gisella.lange@istruzione.it](mailto:gisella.lange@istruzione.it)

Ms Angiolina PONZIANO, Miur - Dirigente tecnico, D.G. Personale scolastico, Viale Trastevere,  
76 00153 ROMA  
Tel: 39 06 5849 3473 / Fax: 39 06 5849 2312 / e-mail: [angiolina.ponziano@istruzione.it](mailto:angiolina.ponziano@istruzione.it)

Ms Diana SACCARDO, Dirigente Scolastica, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della  
Ricerca  
Direzione Generale per gli Affari Internazionali, Viale Trastevere 76/a, I - 00153 ROMA  
Tel: 39 06 5849 3391 / e-mail: [diana.saccardo@istruzione.it](mailto:diana.saccardo@istruzione.it)

## **LITUANIE**

Ms Ona CEPULENIENE, Chief Specialist of the Basic and Secondary Education Division, General Education and Vocational Training Department, Ministry of Education and Science, A.Volano str. 2/7, LT - 01516 VILNIUS

Tel: 370 5 2191151 / Fax: 370 5 2612077 / e-mail: [ona.cepuleniene@smm.lt](mailto:ona.cepuleniene@smm.lt)

## **LUXEMBOURG**

M. Marco DE OLIVEIRA, Chargé d'éducation au service de [Coordination de la Scolarisation des Enfants Étrangers](#), Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, 29 rue Aldringen, L-2926 LUXEMBOURG

Tel : 352 247 85277 / Fax: (352) 247-85140 / e-mail : [marco.deoliveira@men.lu](mailto:marco.deoliveira@men.lu)

## **REPUBLIQUE DE MOLDOVA**

Ms Elena BELEACOVA, General Director, Bureau for Interethnic Relations, Mateici Street 109/1, MD -2009 CHIȘINĂU

Tel : 373 22 24 40 80 / e-mail: [brimoldova@bri.gov.md](mailto:brimoldova@bri.gov.md)

Mme Ala NIKITCENKO, Consultant superior, Ministère de l'Éducation de la République de Moldova, 1, Piata Marii Adunari Nationale, MD-2033 CHISINAU

Tel : 373 22 233415 / e-mail: [nalla57@gmail.ru](mailto:nalla57@gmail.ru)

## **NORVEGE**

Ms Jorunn BERNTZEN, Senior adviser, Norwegian Ministry of Education and Research, P.O. Box 8119 Dep, N - 0032 OSLO

Tel: 47 932 53779 / e-mail: [jbe@kd.dep.no](mailto:jbe@kd.dep.no) / [Jorunn.Berntzen@kd.dep.no](mailto:Jorunn.Berntzen@kd.dep.no)

Ms Synne BØRSTAD, Senior advisor, Norwegian Ministry of Education and Research, P.O. Box 8119 Dep, N - 0032 OSLO

Tel: 47 48217405 / e-mail: [snb@kd.dep.no](mailto:snb@kd.dep.no) / [Synne-Nordmark.Borstad@kd.dep.no](mailto:Synne-Nordmark.Borstad@kd.dep.no)

Mr Zeshan SHAKAR, Advisor, Norwegian Ministry of Education and Research, P.O. Box 8119 Dep, N - 0032 OSLO

Tel: 47 93842422 / e-mail: [zas@kd.dep.no](mailto:zas@kd.dep.no)

## **Norwegian Directorate for Education and Training, P.O. Box 9359 Grønland - N-0135 OSLO**

Ms Tone ABRAHAMSEN, Adviser

Tel: 23301338 / e-mail: [Tone.Abrahamсен@utdanningsdirektoratet.no](mailto:Tone.Abrahamсен@utdanningsdirektoratet.no)

Ms Merete BÆKKEVOLD, Adviser

Tel: 23301468 / e-mail: [Merete.Baekkevold@utdanningsdirektoratet.no](mailto:Merete.Baekkevold@utdanningsdirektoratet.no)

Ms Ragnhild MEISFJORD, Senior Adviser

Tel: 23301249 / e-mail: [Ragnhild.Meisfjord@utdanningsdirektoratet.no](mailto:Ragnhild.Meisfjord@utdanningsdirektoratet.no)

Ms Vibeke THUE, Assistant Director

Tel: 23301303 / e-mail: [Vibeke.Thue@utdanningsdirektoratet.no](mailto:Vibeke.Thue@utdanningsdirektoratet.no)

## **The National Centre for Multicultural Education (NAFO), Høgskolen i Oslo og Akershus, Postboks 4, St. Olavs plass, 0130 OSLO**

Ms Sigrun AAMODT, Senior Adviser

e-mail: [Sigrun.Aamodt@hioa.no](mailto:Sigrun.Aamodt@hioa.no)



Mr Dag FJÆSTAD, Adviser  
e-mail: [Dag.Fjastad@hio.no](mailto:Dag.Fjastad@hio.no)

### **POLOGNE**

Ms Magdalena SZPOTOWICZ, Institut of Educational Research /University of Warsaw, Faculty of Education Studies, Gorczewska street 8, PL - 01-180 WARSAW  
Tel: 48 22 24 17 100 / Fax: 48 22 24 17 111 / e-mail: [m.szpotowicz@uw.edu.pl](mailto:m.szpotowicz@uw.edu.pl)

Ms Barbara SKACZKOWSKA, Ministry of National Education, Head of European Affairs Unit, Al. Szucha 25, PL - 00-918 WARSAW  
Tel: 48 22 34 74 629 / Fax: 48 22 34 74 253 / e-mail: [barbara.skaczkowska@men.gov.pl](mailto:barbara.skaczkowska@men.gov.pl)

### **REPUBLIQUE SLOVAQUE**

Ms Eva OBŽEROVÁ, Regional Education Division, Ministry of Education, Science, Research and Sport, Stromová 1, 813 30 BRATISLAVA  
Tel: 421 2 59374 368 / Fax: 421 2 59374 458 / e-mail: [eva.obzerova@minedu.sk](mailto:eva.obzerova@minedu.sk)

### **SLOVENIE**

Mrs Andreja DUHOVNIK – ANTONI, National Education Institute of Slovenia, Cankarjeva 5/Via I. Cankar 5, 6000 KOPER - CAPODISTRIA  
Tel: 38656100604 / Mobile: 38641274764 / Fax: 38656100619 / e-mail: [andreja.duhovnik-antoni@zrss.si](mailto:andreja.duhovnik-antoni@zrss.si)

Mrs Viljana LUKAS, National Education Institute of Slovenia, Poljanska 28, 1000 LJUBLJANA  
Mobile: 38640744345 / e-mail: [viljana.lukas@gmail.com](mailto:viljana.lukas@gmail.com)

Mr Mirko ZORMAN, National Education Institute of Slovenia, Poljanska 28, 1000 LJUBLJANA  
Mobile: 38641698472 / e-mail: [mirkozorm@gmail.com](mailto:mirkozorm@gmail.com)

### **ESPAGNE**

M. José Antonio BLANCO, Conseiller de l'Education à l'OCDE, UNESCO et CE, 22 av. Marceau, 75008 PARIS  
Tel : 01 44 43 430 43 / Fax : 01 44 43 30 51 / e-mail: [consejeria.ooii@educacion.es](mailto:consejeria.ooii@educacion.es)

### **SUEDE**

Ms Anna ÖSTERLUND, Swedish National Agency for Education, Alstromergatan 12, SE - 106 20 STOCKHOLM  
E-mail: [anna.osterlund@skolverket.se](mailto:anna.osterlund@skolverket.se)

Ms Christina MÅNBERG, Swedish National Agency for Education, Alstromergatan 12, SE - 106 20 STOCKHOLM  
E-mail: [christina.manberg@skolverket.se](mailto:christina.manberg@skolverket.se)

### **SUISSE**

Mme Silvia FANKHAUSER, Membre de la Commission Education et Migration, Collaboratrice scientifique? Secrétariat général de la Direction de l'instruction publique du canton de Berne, Section recherche, évaluation et planification pédagogiques SREP, Les Lovières 13, CH – 2720 TRAMELAN  
Tel : 32 486 06 56 / e-mail : [silvia.fankhauser@erz.be.ch](mailto:silvia.fankhauser@erz.be.ch)

### **UKRAINE**

Ms Oksana KOVALENKO, Leading Specialist, Department of General and Pre-school, Ministry of Education and Science, Pr Peremohy. 10, 01135 KYIV  
Tel/Fax: 38044 4862481 / e-mail: [o\\_kovalenko@mon.gov.ua](mailto:o_kovalenko@mon.gov.ua)

## **EQUIPE DE COORDINATION**

Mme Nathalie AUGER

**Excusée**

11 allée du Clau, F - 34980 ST GELY DU FESC, FRANCE

Tel: 0 9 58 72 98 38 – fixe / Mobile : 0 6 89 58 69 79 / e-mail: [nathalie.auger@univ-montp3.fr](mailto:nathalie.auger@univ-montp3.fr)

Ms Joana DUARTE, Universität Hamburg, Institut für International und Interculturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, D - 20146 HAMBURG, GERMANY

e-mail: [Joana.duarte@uni-hamburg.de](mailto:Joana.duarte@uni-hamburg.de)

Ms Bronagh FINNEGAN-CATIBUSIC, 125 Rathmount, Blackrock / Dundalk, COUNTY LOUTH / IRELAND

e-mail: [irebos98@iol.ie](mailto:irebos98@iol.ie)

Ms Ingrid GOGOLIN, Universität Hamburg, Institut für International und Interculturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, D - 20146 HAMBURG, GERMANY

Tel: 49 40 428382127 / Fax: 49 40 428384298 / e-mail: [Gogolin@uni-hamburg.de](mailto:Gogolin@uni-hamburg.de)

M. Francis GOULLIER, Inspecteur Général de l'Education Nationale, Ministère de l'Education nationale, 107 rue de Grenelle, 75007 PARIS, FRANCE

Tel: 33 6 33 15 41 19 / e-mail: [francis.goullier@education.gouv.fr](mailto:francis.goullier@education.gouv.fr)

Mr David LITTLE, General Rapporteur, Centre for Language and Communication Studies, Trinity College, IRL - DUBLIN 2

Tel: 353 1 (608) 1505 / 677 2941 / e-mail: [dlittle@tcd.ie](mailto:dlittle@tcd.ie)

Mr Eike THÜRMAN, Wiedbach 68 D - 45357 ESSEN, GERMANY

Tel: 49 201 47849750 / e-mail: [thuermanneike@googlemail.com](mailto:thuermanneike@googlemail.com)

Mr Piet VAN AVERMAET, University of Ghent, Centre for Diversity and Learning, St.-Pietersnieuwstraat 49, B - 9000 GHENT, BELGIUM

Tel: 32 (0) 9 2647047 / e-mail: [Piet.VanAvermaet@UGent.be](mailto:Piet.VanAvermaet@UGent.be)

Mr Koenraad VAN GORP, Centrum voor Taal en Onderwijs (K.U.Leuven), Blijde-Inkomststraat 7, bus 3319, B-3000 LEUVEN, BELGIUM

e-mail: [Koen.VanGorp@arts.kuleuven.be](mailto:Koen.VanGorp@arts.kuleuven.be)

Mr Helmut VOLLMER, Universität Osnabrück, FB 7: Sprach-u.Lit.wiss, Leiter der Forschungsstelle, „Bilingualismus und Mehrsprachigkeit“, D-49069 OSNABRÜCK

Tel. (0541) 969-4258, Sekr.-6042 / Fax (0541) 969-4059 / e-mail: [hvollmer@uos.de](mailto:hvollmer@uos.de)

**CONSEIL DE L'EUROPE – [www.coe.int](http://www.coe.int)**

**DIRECTION GENERALE II – DEMOCRATIE**

***Direction de la Citoyenneté démocratique et de la Participation***

Ms Ólöf ÓLAFSDÓTTIR

Director / Directrice

**SERVICE DE L'ÉDUCATION**

**Unité des Politiques linguistiques - [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)**

Mme Johanna PANTHIER

Chef de Section / Head of Section

Tel: 33 (0)3 88 41 23 84 / e-mail: [johanna.panthier@coe.int](mailto:johanna.panthier@coe.int)

WL/LT: F / E

Mme Philia THALGOTT

Chef de Section / Head of Section

Tel:33 (0)3 88 41 26 25 / e-mail: [philia.thalgott@coe.int](mailto:philia.thalgott@coe.int)

WL/LT: F / E

Mr Christopher REYNOLDS

Administrative assistant / Assistant Administratif

Tel: 33 (0)3 90 21 46 86 / e-mail: [chrsitopher.reynolds@coe.int](mailto:chrsitopher.reynolds@coe.int)

WL/LT: E / F

Mlle Corinne COLIN

Secretariat / Secrétariat

Tel: 33 (0) 3 88 41 35 33 / e-mail: [corinne.colin@coe.int](mailto:corinne.colin@coe.int)

**Centre européen pour les Langues vivantes**

Ms Susanna SLIVENSKY, Deputy Director and Head of Programmes (ECML) / Directrice exécutive adjointe et Directrice des programmes (CELV)

Tel: 43 316 323 554 / e-mail: [susanna.slivensky@ecml.at](mailto:susanna.slivensky@ecml.at)

**Interprètes**

Amanda BEDDOWS, Chef d'équipe

Rémy JAIN

Elisabetta BASSU