

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

CONFERENCE INTERGOUVERNEMENTALE
*QUALITE ET INCLUSION EN EDUCATION :
LE ROLE UNIQUE DES LANGUES*

Strasbourg, 18-19 septembre 2013

Rapport élaboré par Francis GOULLIER

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

Conférence intergouvernementale

Qualité et inclusion en éducation : le rôle unique des langues

Strasbourg
18-19 septembre 2013

Sommaire :

1. Les enjeux de la Conférence	page 1
2. La prise en compte de la dimension linguistique dans l'enseignement des différentes matières et disciplines	page 3
3. Une prise en compte indispensable des différents niveaux d'intervention dans le curriculum et le rôle particulier de la formation des enseignants	page 6
4. Différentes démarches pour une réforme curriculaire	page 9
5. Convergences entre les langues (comme matières) en vue d'une éducation de qualité	page 14
6. L'éducation plurilingue et interculturelle et la qualité en éducation	page 20
7. Et maintenant ?	page 23
Annexe : Programme de la Conférence ¹	page 25

1. Les enjeux de la Conférence

La Conférence intergouvernementale² des 18 et 19 septembre 2013, organisée par l'*Unité des politiques linguistiques*, s'est tenue à un moment très particulier dans la dynamique des travaux et réflexions du Conseil de l'Europe en matière de langues.

Ces travaux, dont les temps forts ont été marqués par plusieurs conférences intergouvernementales successives, ont cherché à donner une plus grande cohérence à la façon de concevoir le développement de compétences en langues, et ce dans deux directions. D'une part, ils ont mis en évidence que le [*Cadre européen commun de référence pour les langues*](#) n'était exploité que partiellement, se limitant souvent à l'utilisation des échelles de niveaux de compétences, langue par langue. D'autre part, ces travaux ont élargi la réflexion aux questions liées aux langues de scolarisation ainsi qu'à la globalité des aptitudes et besoins des apprenants.

Les évolutions dans les travaux conduits dans le domaine des langues ont été régulièrement motivées par la prise en compte des valeurs partagées par les Etats membres du Conseil de l'Europe dans un contexte particulier. A un moment de l'histoire commune en Europe, il était indispensable de promouvoir l'apprentissage des langues étrangères et la découverte de la culture des autres, de façon à favoriser la compréhension entre les peuples. Les réflexions se sont ensuite progressivement enrichies et élargies pour répondre aux défis de nos sociétés qui sont de plus en plus multiculturelles et dans lesquelles l'éducation interculturelle représente un enjeu sociétal majeur. En développant l'idée clef du répertoire plurilingue de chaque

¹ Les [présentations](#) effectuées pendant la Conférence peuvent être consultées et/ou téléchargées à l'adresse suivante : www.coe.int/lang/fr

² Cette conférence intergouvernementale a réuni 83 participants (représentants de 31 Etats membres, dont la Secrétaire d'Etat de la Norvège, et de la Commission européenne, ainsi que des membres de différentes instances du Conseil de l'Europe, dont le Comité directeur pour la politique et pratique éducative et le Centre européen pour les langues vivantes)

personne, la réflexion conduite par *l'Unité des politiques linguistiques* a englobé de façon naturelle les questions liées aux langues régionales et minoritaires ainsi qu'aux langues de la migration, sans ignorer la contribution des langues classiques à la formation de chacun. La prise de conscience collective de la nécessité d'accorder une meilleure attention à la réussite de tous les apprenants devient une priorité politique. Dans cette perspective, l'articulation entre le répertoire individuel de compétences linguistiques et culturelles et le concept de « langues dans l'école » a permis d'intégrer à la réflexion sur l'éducation la contribution de toutes les langues présentes dans l'établissement et la communauté éducative, qu'elles y soient enseignées ou non. Et bien évidemment, le rôle de la ou des langues de scolarisation est dès lors apparu très vite, de même que l'indispensable distinction entre la langue de scolarisation comme matière et les dimensions linguistiques dans l'enseignement et l'apprentissage des différentes matières

De façon concomitante à la maturation de ces réflexions, le contexte politique s'est modifié de façon sensible. La Conférence intervient en effet quelques mois après l'adoption par le *Comité des Ministre du Conseil de l'Europe* d'une Recommandation aux Etats membres à entreprendre les actions nécessaires pour rechercher la qualité en éducation³. Ce texte met en évidence que la qualité en éducation est indissociable des objectifs d'inclusion et d'équité. Une telle éducation inclusive suppose une lutte efficace contre l'échec scolaire et le respect des besoins et aptitudes de chacun. Il s'agit de chercher à réunir, dans les différents contextes éducatifs, les conditions donnant à tous élèves, quelle que soit leur origine sociale, linguistique ou culturelle, les opportunités d'un apprentissage scolaire et professionnel qui soit adapté à leurs besoins et qui favorise leur réussite dans le parcours de formation, leur épanouissement personnel et leur capacité à jouer leur rôle de citoyen dans le fonctionnement démocratique de nos sociétés, notamment par le développement de l'esprit critique.

Les interventions, présentations et échanges pendant la Conférence ont porté essentiellement sur la façon dont cette recherche de qualité en éducation devait prendre en compte de façon résolue les questions linguistiques. Ils ont montré que chaque Etat membre pouvait prendre utilement appui sur les outils, démarches et expériences mis à la disposition de tous par *l'Unité des politiques linguistiques* et les expériences accumulées par différents pays ou régions en Europe. La mutualisation de ces ressources, leur présentation et les discussions qu'elles ont suscitées ont permis une meilleure compréhension des enjeux pour chaque système éducatif. Elles ont surtout favorisé une sensibilisation des responsables de ces systèmes éducatifs, via les représentants des différents Etats présents, à la nécessité et aux possibilités d'une mise en œuvre raisonnée mais décidée de mesures en faveur d'une réelle prise en compte du rôle unique des langues dans l'éducation.

Pour organiser la restitution des débats dans ce rapport, deux axes différents peuvent être explorés de façon complémentaire :

- rendre explicites, sur la base d'une analyse de tous les aspects linguistiques liés aux savoir-faire cognitifs nécessaires aux apprentissages, les besoins et difficultés potentielles des apprenants, qui sont le plus souvent ignorés, privant ainsi les apprenants les plus vulnérables du soutien indispensable à leur réussite ;
- exploiter de façon systématique les ressources dont les apprenants disposent, en prenant appui sur les enseignements reçus, sur l'ensemble des connaissances et compétences acquises dans et en dehors de l'Ecole.

Il est possible de résumer les résultats les plus marquants de cette Conférence en quelques mots :

³ [Recommandation CM/Rec\(2012\)13 du Comité des Ministres aux Etats membres en vue d'assurer une éducation de qualité](#) (adoptée par le Comité des Ministres le 12 décembre 2012)

- l'importance des sujets abordés pendant les deux journées des travaux a été très largement reconnue par les participants, tout comme la nécessité d'agir en conséquence dans les Etats membres et au niveau européen ;
- la prise de conscience respective de l'importance des deux axes de réflexion listés plus haut n'est pas égale, le premier faisant déjà l'objet d'initiatives au niveau local ou national/régional dans de nombreux pays alors que le second est encore peu exploré et se heurte à de nombreuses résistances ;
- des outils et des expériences existent qui devraient permettre dès maintenant de prendre des initiatives concertées pour mettre en œuvre, dans le domaine linguistique, les mesures nécessaires pour améliorer la qualité en éducation ;
- des différences d'approches peuvent être constatées dans les actions conduites. Elles sont à la fois source de richesse, offrent des alternatives pour l'action et devraient être réfléchies au niveau européen ;
- le succès des évolutions souhaitées dans les deux axes abordés pendant la Conférence passera par le respect de la diversité des initiatives, qu'elles soient prises au niveau national/régional ou au niveau local voire individuel. Ces deux voies « du haut vers le bas » ou « du bas vers le haut » de l'organigramme des systèmes éducatifs peuvent correspondre à la diversité de leurs modes de fonctionnement ; elles peuvent aussi refléter la prise de conscience des acteurs à tous les niveaux de responsabilité. L'enjeu est de leur donner de la cohérence de façon à ce qu'elles se renforcent mutuellement.

La Recommandation en faveur de la qualité en éducation citée plus haut souligne la responsabilité de chaque acteur, à tous les niveaux de responsabilité dans le système éducatif. Ce rappel renvoie à l'une des exigences posées tout au long des travaux de la Conférence : l'importance de prendre en compte dans les initiatives au niveau européen, comme au niveau national/régional ou local, la diversité des intervenants dans l'élaboration et la mise en œuvre du curriculum. Dans cette perspective, le besoin de répondre aux besoins et attentes des enseignants par le biais de la formation et de documents pédagogiques a constitué un thème récurrent pendant les travaux.

2. La prise en compte de la dimension linguistique dans l'enseignement des différentes matières et disciplines

Le rôle des langues et des compétences linguistiques acquises par les élèves pour la réussite scolaire est largement reconnu. En particulier, la relation entre la maîtrise de la langue de scolarisation et la lutte contre l'échec scolaire a été mise en évidence par de nombreuses études, comme par exemple dans les enquêtes PISA. Les interventions de représentants de la Commission européenne ont montré également que les questions liées aux langues font l'objet de travaux et d'initiatives de différentes instances au niveau international.

L'Ecole est une institution langagière dans laquelle l'éducation linguistique joue un rôle stratégique. Tous les acteurs ne sont hélas pas toujours conscients de ces implications curriculaires. Une prise en compte insuffisante des dimensions linguistiques dans l'enseignement représente une violence verbale ainsi qu'une forme de violence symbolique à l'encontre de nombreux apprenants. C'est bien une violence symbolique qui leur est faite quand les exigences de maîtrise de formes linguistiques spécifiques sont présentes dans l'enseignement ou l'évaluation, sans qu'elles n'aient fait l'objet d'une explicitation, d'une préparation ou d'un enseignement raisonné. Cette violence est source, dans bien des cas, de rejet, de démotivation et de décrochage scolaire.

Pour pouvoir lutter efficacement contre ces insuffisances, il est important d'identifier très précisément la nature de la dimension linguistique des opérations cognitives liées aux apprentissages disciplinaires. Si le rôle de la langue pour la réussite de tous est une évidence,

ce qui est recouvert par le terme « langue de scolarisation » peut toutefois prêter à malentendu. Pour lever cette ambiguïté, la première partie la Conférence était dédiée à l'examen du « rôle des langues dans l'apprentissage des matières scolaires et leurs contributions spécifiques à la qualité en éducation ».

Plusieurs idées essentielles, déjà débattues dans des conférences antérieures, ont été rappelées. Chaque communauté disciplinaire a développé son propre usage de la langue. Il est certes constitué de spécificités terminologiques qui reflètent le plus souvent les contenus et concepts particuliers que les apprenants se doivent d'acquérir dans la matière ou discipline considérée. Mais l'analyse montre qu'au-delà de cet aspect qui retient le plus souvent l'attention, le registre de langue propre à une discipline ou groupe de disciplines se caractérise par des genres discursifs et le recours à des types de textes qui se différencient sensiblement de l'usage ordinaire de la langue ; l'emploi de ces formes linguistiques particulières a notamment une forte dimension socioculturelle et relève aussi de l'affirmation de l'identité de la communauté disciplinaire. On peut légitimement parler de « littératie » spécifique à la matière.

Or, cette dimension linguistique reste le plus souvent implicite dans le curriculum de la discipline. Pourtant elle représente bien une exigence pour la compréhension des messages et des textes par les élèves ainsi que pour une production, orale ou écrite, adaptée aux attentes de la discipline. La langue ne doit pas être considérée de façon purement « fonctionnelle ». La dimension cognitive est étroitement liée à l'utilisation des formes discursives appropriées. De plus, la dimension linguistique fonctionne comme « un filtre à travers lequel sont évaluées les prestations des apprenants dans une discipline ». Si les apprenants ne maîtrisent pas la « littératie » spécifique à la discipline, ils ne pourront pas répondre aux attentes, le plus souvent implicites, de l'enseignant spécialiste de la matière qui prétend se concentrer essentiellement sur le contenu. L'absence de soutien apporté aux élèves dans la maîtrise de cette « langue académique » est source d'échec et constitue un obstacle au développement de leurs compétences dans le champ disciplinaire concerné.

Il est indispensable d'aider les apprenants, non seulement à lever les obstacles socio-psychologiques, c'est-à-dire la réticence éventuelle à adopter des formes verbales et des stratégies communicatives qui ne leur sont pas familières et à mêler des formes discursives relevant de registres différents, mais tout autant à se construire progressivement une maîtrise de ces formes linguistiques, à s'approprier des techniques et des stratégies pour accéder au sens de documents et de textes produits par cette communauté disciplinaire.

L'un des enjeux souligné lors de la Conférence est bien d'élaborer les procédures qui permettront un soutien efficace des apprenants, un « étayage intégré », dans cet accès progressif aux formes « académiques » de la langue de scolarisation, de doter les enseignants des techniques qui favorisent la prise en compte de cette dimension linguistique parallèlement à la progression dans les contenus disciplinaires, de faire en sorte que le curriculum soit au service de la réussite des apprenants.

Bien évidemment, la pratique langagière dans les situations pédagogiques est un mélange de formes « académiques » et de formes plus ordinaires de la langue de scolarisation. Le défi pédagogique consiste cependant aussi à faire progressivement accéder les apprenants aux formes discursives de la discipline dans son usage scolaire comme dans les interventions de cette même communauté scientifique au niveau de la société, par exemple lors de débats sociétaux sur des sujets pour lesquels elle peut apporter un éclairage. Il s'agit donc bien - avec cette prise en compte de la dimension linguistique dans les différentes disciplines - de lutter contre l'échec scolaire et de contribuer à la formation à la citoyenneté.

Les effets négatifs d'une exigence non explicitée de la maîtrise de la langue de scolarisation utilisée dans les différentes disciplines ont été relevés en particulier à propos des enfants issus

de la migration. Mais il est tout aussi évident que le cercle des groupes d'élèves dits « vulnérables ou défavorisés » est bien plus large que celui des seuls enfants migrants. Nombre d'élèves de milieux défavorisés sur le plan culturel peuvent maîtriser la langue ordinaire de communication sans cependant être exposés dans leur environnement familial ou personnel aux formes plus spécifiques qui caractérisent la langue de scolarisation. Bien plus même, le souci de construire de façon raisonnée et conséquente ces compétences linguistiques ne peut que servir l'ensemble des élèves scolarisés. La recherche d'équité qui caractérise une éducation inclusive bénéficie in fine à tous les apprenants.

Les échanges entre les représentants des différents pays lors de la Conférence, les expériences présentées et les constats effectués dans divers contextes ont fait apparaître que la prise de conscience de l'importance d'une prise en compte de la dimension linguistique dans l'enseignement des différentes disciplines progresse dans certains pays européens mais que, à part quelques exceptions, la réalité des pratiques d'enseignement est encore très éloignée des besoins.

La problématique abordée pendant la Conférence trouve des échos nombreux dans les constats relatés par les participants. Des tests effectués dans un pays ont prouvé qu'une grande partie des apprenants ne maîtrisent pas des genres discursifs exigés, notamment à l'écrit. Le multilinguisme de certaines régions ou pays pose ouvertement, de façon plus immédiate que dans des contextes plus monolingues, la question de la maîtrise de la langue de scolarisation par tous. Des situations pédagogiques où certaines disciplines sont enseignées aux mêmes élèves dans des langues différentes imposent et favorisent une réflexion approfondie sur cette question.

Certes des initiatives importantes sont prises ici ou là : recherche action dans l'enseignement primaire dans une région d'Italie, utilisation du *Portfolio européen des langues* par des enseignants d'autres disciplines que les langues en Espagne, édition de manuels ou de guides pédagogiques en Finlande, réécriture des curriculums de langue de scolarisation au Monténégro qui donne une place importante à la diversité des types de textes et aux genres discursifs, etc. Il n'en est pas moins vrai que les progrès sensibles dans la direction d'une prise en compte raisonnée de la dimension linguistique de tout apprentissage / enseignement ne sont pas encore globalement à la hauteur des enjeux éducatifs et sociétaux.

Nombre des initiatives évoquées pendant les débats portent sur les besoins d'enfants issus de la migration ou de minorités linguistiques. Les réponses les plus fréquemment apportées consistent pour l'essentiel soit à leur permettre d'accéder aux connaissances dans une langue qui leur est plus familière ou à les accompagner dans l'acquisition de la langue de scolarisation. Peu d'initiatives sont prises pour aborder de front la question de la relation entre les contenus disciplinaires et la dimension linguistique des opérations cognitives attendues des apprenants.

Il faut toutefois noter la richesse des travaux dédiés à l'acquisition des langues secondes par les enfants issus de la migration, parfois avec un fort soutien au niveau européen. Ainsi, par exemple, la *Commission européenne* a soutenu un projet intitulé « [Curriculum européen commun pour l'intégration des langues secondes – Formation des enseignants](#) », un instrument destiné à être utilisé dans la formation initiale et continue des enseignants afin de les aider à faire face à la diversité linguistique de leurs apprenants. De même plusieurs projets conduits par le *Centre européen pour les langues vivantes*⁴ à Graz ont été salués comme étant particulièrement utiles.

⁴ En particulier les projets MARILLE (<http://marille.ecml.at/>), MALEDIVE (<http://maledive.ecml.at>) et CONBAT (<http://combat.ecml.at>)

D'autres initiatives intéressantes concernent le rappel du rôle de l'enseignement de la langue de scolarisation comme matière dans la préparation des élèves à relever les exigences linguistiques des autres disciplines et pour leur soutien.

Enfin, il existe une forme d'apprentissage disciplinaire qui est assez largement répandue et qui est confrontée depuis longtemps à cette question, l'enseignement bilingue, offert parfois dès le début de la scolarité, ou les dispositifs CLIL/EMILE. Les démarches mises en œuvre dans ce cadre semblent avoir des effets très positifs à la fois sur les compétences langagières et sur les savoir-faire disciplinaires. Une évaluation réalisée en France a fait apparaître que les élèves bénéficiant d'un enseignement bilingue en français et dans une langue régionale obtenaient globalement de meilleurs résultats dans la maîtrise de la langue nationale et en mathématiques que leurs camarades suivant un enseignement monolingue, résultats d'autant plus appréciables que le volume dédié à l'enseignement du français est moitié moindre que pour ces autres élèves et que la totalité de l'enseignement de mathématiques est dispensé dans la langue régionale.

Il semble que les pays européens possèdent avec ces formes d'enseignement une expérience riche qu'il pourrait être utile d'exploiter et de mutualiser. Plusieurs participants ont même estimé qu'une telle approche serait de nature à convaincre plus facilement les enseignants des disciplines concernées.

3. Une prise en compte indispensable des différents niveaux d'intervention dans le curriculum et le rôle particulier de la formation des enseignants

Quelle que soit l'initiative prise au niveau national ou régional, rien de véritablement efficace ne peut être espéré si les enseignants et équipes éducatives ne sont pas impliqués et aidés dans cette démarche.

L'accent doit-il être mis sur la formation (initiale et continue) des équipes éducatives ou sur l'explicitation dans les curriculums des composantes linguistiques des apprentissages disciplinaires ? La réponse est à la fois simple et plus complexe à mettre en œuvre.

Tous les niveaux du curriculum doivent être intégrés dans la réflexion sur les modalités d'une prise en compte effective des besoins des élèves pour la maîtrise de la langue de scolarisation. L'importance de la cohérence entre les actions prises à tous ces niveaux a été maintes fois soulignée pendant la Conférence, car seule une telle cohérence peut permettre de susciter les innovations, de mobiliser les acteurs concernés et de consolider les actions entreprises localement.

Le rôle des responsables au niveau national ou régional, et en particulier des acteurs qui œuvrent à la définition des contenus d'enseignement devrait être de veiller à ce que les normes linguistiques qui pourront être exigées des apprenants dans la discipline concernée soient explicitées dans le curriculum lui-même, que la responsabilité de chaque acteur dans ce processus soit rappelée et que la plus grande palette de situations d'apprentissage soient proposées à tous les apprenants. Enfin, leur influence pourrait être déterminante pour favoriser l'attention des auteurs de matériels pédagogiques sur la dimension linguistique, au-delà de la seule préoccupation des contenus à faire acquérir.

Le niveau de l'établissement lui-même est également très important. La mise en œuvre d'une politique d'établissement globale concernant la langue de scolarisation est possible, facilitant ainsi la cohérence entre les différentes actions et entre les différents enseignements.

L'enseignant, quant à lui, doit être en mesure de diagnostiquer et d'évaluer les aptitudes et les besoins des apprenants qui lui sont confiés, de mettre en place les formes de soutien éventuellement nécessaires. Il doit être capable de concevoir et d'adapter sa progression en tenant compte aussi des composantes linguistiques de l'enseignement qu'il dispense et d'anticiper les exigences linguistiques qui seront posées dans les évaluations, de façon à y

préparer réellement les apprenants. Ils doivent être précis sur le type d'écriture qu'ils demandent aux apprenants : genre (lettre, rapport, dissertation, brochure...) ou nature des productions attendues (narration, description/présentation, argumentation, instruction, ...) et adapter le soutien qu'ils doivent leur offrir. Pour cela, il est impératif d'intégrer dans les mesures à adopter celles concernant la formation initiale et continue aux démarches permettant une telle prise en compte et de mettre à la disposition des enseignants des outils, exemples de pratiques et matériels pédagogiques adaptés.

La présentation pendant la Conférence d'un volet du contenu de la formation initiale des enseignants du Luxembourg a permis d'explorer ce qui pourrait constituer les contenus d'une telle formation. La situation sociolinguistique au Grand-duché de Luxembourg explique certainement en grande partie la reconnaissance de l'urgence d'une telle formation des nouveaux enseignants du secondaire et les initiatives prises dans ce sens. La présence d'une très forte proportion d'élèves ayant une autre L1 que la langue utilisée dans l'enseignement des disciplines pose avec clarté pour tous les acteurs et responsables éducatifs la question de la dimension linguistique et culturelle de chaque enseignement disciplinaire. L'objectif est de faire prendre conscience par tous ces jeunes enseignants de l'importance de cette dimension linguistique, de leur faire acquérir des notions essentielles du processus d'acquisition d'une langue ainsi que des connaissances sur les fonctions discursives et la typologie des textes. Il s'agit enfin de les doter de savoir faire pour une interaction pédagogique efficace, pour une didactique du multilinguisme et pour des procédures d'évaluation adaptées. Enfin, le choix de faire suivre plusieurs des modules de formation en commun par de futurs enseignants de différentes disciplines est un moyen de privilégier l'émergence dans les établissements scolaires d'une approche partagée des questions linguistiques.

La formation s'appuie sur une série de modules dédiés chacun à un aspect particulier de la problématique et poursuivant un objectif bien défini en termes de connaissances et de compétences. Dans ces modules les jeunes enseignants sont placés dans des situations variées et effectuent des activités différentes⁵.

Un point fort de la démarche de formation adoptée consiste à partir d'expériences de situations de classes, suivies de moments de réflexion et d'échanges entre pairs, à l'occasion desquels les connaissances nécessaires leur sont transmises. L'objectif est que les jeunes enseignants soient mis en situation de pouvoir réfléchir ensuite à leur propre pratique et adapter en conséquence leur comportement langagier aux aptitudes et besoins des apprenants dans leurs classes. Pour y parvenir, il est important que les futurs enseignants relient étroitement dans leur propre expérience et dans leur réflexion enseignement et apprentissage ; ainsi, il leur est demandé, par exemple, de conduire de brèves leçons devant leurs camarades spécialistes de différentes disciplines, et ce en passant d'une langue à l'autre selon les activités.

Une expérience pilote conduite en Géorgie mérite d'être citée. Afin d'attirer l'attention des enseignants sur le rôle particulier de la langue dans les disciplines, des tests ont été organisés auprès d'élèves de cursus bilingue, les résultats des premiers tests ne prenant en compte que la maîtrise des contenus disciplinaires, les seconds intégrant la dimension linguistique. Les enseignants sont ensuite accompagnés dans la comparaison des résultats aux deux types de tests.

L'attente très forte envers les enseignants qui résulte de la prise de conscience de l'importance des questions débattues ici ne peut être pleinement satisfaite que si la sensibilisation à la dimension linguistique de leur discipline est intégrée dans leur formation.

⁵ Des informations sur ce programme de formation peuvent être consultées à l'adresse suivante : http://wwwfr.uni.lu/studies/flshase/formation_pedagogique_des_enseignants_du_secondaire

Un autre exemple présenté pendant la Conférence montre les possibilités d'une action d'envergure, prenant en compte de façon réaliste et cohérente la complexité des situations dans le même système éducatif.

Le *Centre autrichien de compétences en langues* a été chargé par le Ministère de l'éducation, des arts et de la culture de conduire un projet permettant la prise de conscience de l'importance de la dimension linguistique par l'ensemble des professeurs des différentes disciplines, en particulier ceux œuvrant dans l'enseignement secondaire inférieur. Il s'agissait à la fois d'exploiter les travaux conduits au niveau européen, notamment par *l'Unité des Politiques linguistique* du Conseil de l'Europe, et de lutter contre un taux d'échec trop important d'élèves dans les établissements autrichiens lors d'évaluations internationales. Ce projet, intitulé CHAWID⁶, a été conduit en associant recherche et élaboration de matériels d'enseignement pour différentes disciplines (mathématiques, biologie, chimie, histoire et arts). Ces matériels illustrent comment les formes linguistiques et le lexique spécialisés peuvent être acquis en relation avec des objectifs disciplinaires et de quelle façon une différenciation efficace peut être mise en œuvre selon les besoins des apprenants, notamment en intégrant des pratiques de soutien spécifique (« étayage »), sur la base d'un diagnostic valide de ces besoins. L'un des fils conducteur du projet est également la promotion de la collaboration entre les enseignants des différentes disciplines et les enseignants de la langue comme matière.

De plus, une grille de compétences est en cours de développement. Elle doit décrire les ressources linguistiques les plus importantes, nécessaires pour la réussite des apprenants dans les apprentissages disciplinaires. Elle devrait servir aux enseignants pour la programmation de leur progression et l'adaptation de leur comportement langagier.

Pour sensibiliser le plus grand nombre possible d'acteurs à l'importance de cette question et faire connaître les ressources élaborées dans le cadre de ce projet, un document léger (sous forme de classeur) est largement diffusé.

La réussite de ce projet repose sur la cohérence de l'intervention des différents acteurs concernés : engagement du ministère compétent pour la promotion et la diffusion des documents, utilisation par de nombreuses institutions (universités, écoles supérieures pédagogiques, ...), création d'un réseau, campagnes d'informations, ...

Dans cet ensemble de mesures d'accompagnement, on peut souligner le rôle joué par les modules spécifiques de formation continue qui sont proposés et peuvent s'intégrer facilement dans d'autres actions de formation.

4. Différentes démarches pour une réforme curriculaire

Comme cela a été répété à plusieurs reprises dans les pages qui précèdent, le succès des initiatives prises pour relever le défi que représente la dimension linguistique des enseignements disciplinaires pour la réussite de tous les apprenants repose sur la cohérence de l'action conduite aux différents niveaux du curriculum.

La responsabilité qui incombe dans ce processus aux responsables de la rédaction des curriculums et des matériels pédagogiques est grande. Deux autres exemples présentés pendant la Conférence, très différents dans leurs formes, ont montré les voies que peut emprunter une telle prise de responsabilité.

Le ministère norvégien de l'Éducation et de la recherche s'est engagé depuis plusieurs années dans une réforme du curriculum qui intègre des objectifs explicites de la littératie

⁶ CHAWID : Chancengerechte Wissensvermittlung in Deutsch als Unterrichtssprache.
Les matériels produits dans ce cadre peuvent être téléchargés à l'adresse suivante :
www.oesz.at (rubrique „Sprachsensibler Fachunterricht“)

disciplinaire. Depuis 2006, tous les curriculums pour toutes les disciplines comportent des composantes linguistiques combinées avec les contenus disciplinaires à proprement parler. En 2010, ce ministère a décidé d’aller plus loin encore dans l’affirmation de l’importance de l’acquisition de telles compétences linguistiques. A cette fin a été élaboré un « Cadre générique » définissant les savoir-faire de base dans cinq domaines : les compétences orales, la compréhension de l’écrit, l’expression écrite, la maîtrise des technologies de l’information et de la communication et la capacité à utiliser le langage mathématique dans différentes situations⁷. Ce Cadre a servi ensuite de base, entre 2012 et 2013, à la réécriture des curriculums de disciplines comme les mathématiques, les sciences sociales, les sciences de la nature, l’anglais et le norvégien. Chacun de ces curriculums explicite ainsi les compétences attendues des apprenants dans ces mêmes cinq domaines. Le tableau ci-dessous illustre, pour un savoir faire et un niveau, la forme qu’a pu prendre cette correspondance dans une discipline particulière.

Extrait du « Cadre générique »	Extrait du curriculum de Sciences naturelles
Niveau 2 dans le savoir-faire de base « expression écrite »:	Les objectifs de la discipline sont de rendre les élèves capables
Peut utiliser des notes et des sources comme base d’une production écrite, tout en citant ses sources.	- d’observer et prendre note des évolutions d’un arbre ou d’une plante vivace à travers le temps ; - de rassembler dans diverses sources des informations sur des sujets relevant des sciences naturelles et de les traiter.
Peut exprimer son opinion, adopter des points de vue différents et formuler des questions.	- de discuter du cycle de vie de plantes et d’espèces animales et de poser des questions à ce sujet pour obtenir des informations ou poser des questionnements.
Peut raconter, décrire et construire différents types de textes en relation avec un contenu disciplinaire.	- d’utiliser des concepts des sciences naturelles pour décrire et présenter leurs propres observations de diverses façons.

On retrouve ici une démarche proche de celle qui a été adoptée pour les langues vivantes : élaboration et adoption du [Cadre européen commun de références pour les langues](#) par l’Unité des politiques linguistiques du Conseil de l’Europe, puis déclinaison des niveaux de compétences pour chacune des langues étrangères enseignées pour préciser les composantes linguistiques, pragmatiques et culturelles correspondantes ([Descriptions des niveaux de référence du CECR par langue](#)).

L’expérience des personnes en charge de l’écriture des curriculums a montré que cette approche a permis, entre autre, de mieux respecter l’équilibre nécessaire entre les compétences de base, de mieux expliciter dans le détail ce qui était attendu des apprenants et d’assurer une compréhension commune de ce que recouvre l’exigence de maîtrise de ces mêmes compétences de base.

La démarche ne s’arrête cependant pas à cette étape. Des guides méthodologiques pour les enseignants sont prévus dans lesquels ceux-ci trouveront des exemples de parcours d’apprentissage permettant d’acquérir les compétences listées dans les curriculums, des pistes pour adapter leurs démarches pédagogiques aux objectifs poursuivis et des développements sur les questions récurrentes concernant une telle approche. De plus, des actions sont planifiées également à destination des éditeurs de matériels pédagogiques ainsi que pour informer les responsables locaux des établissements.

⁷ Ce [Cadre](#) peut être consulté en anglais à partir de la Plateforme de ressources et références pour une éducation plurilingue et interculturelle

Une approche sensiblement différente a été adoptée dans un des Länder allemands, la Rhénanie du Nord-Westphalie. Ce Land est confronté à la nécessité de lutter contre l'échec d'une partie de la population scolaire, notamment dans le type d'établissement regroupant les apprenants les moins performants par rapport aux attentes de l'institution (Hauptschule). La politique linguistique éducative conduite dans ce Land est caractérisée par un grand nombre d'initiatives en faveur de la prise en compte des besoins des populations les plus vulnérables : évaluation à grande échelle des compétences en langue seconde au niveau préscolaire ; cours obligatoires de soutien en langue à ce même niveau ; cours facultatifs d'entretien des compétences en langues d'origine des apprenants issus de la migration dans l'enseignement primaire et secondaire ; modules obligatoires pour les nouveaux enseignants de formation aux stratégies permettant de soutenir l'acquisition d'une langue seconde par le biais de disciplines ; formation de conseillers dans le cadre de programmes institutionnels de soutien à l'apprentissage des langues.. Toutes ces mesures ont contribué à créer un contexte facilitant la prise de conscience collective de l'importance de la dimension linguistique pour la réussite scolaire.

C'est dans ce contexte que les responsables éducatifs de ce Land ont mis en œuvre une réforme du curriculum de ces établissements. Pour donner corps à la conception qui s'est imposée d'une responsabilité collective de l'ensemble de l'équipe éducative de chaque établissement dans l'éducation linguistique des apprenants, il a été entrepris de dresser un inventaire des ressources linguistiques en allemand « académique » (faits de langue, savoir-faire, stratégies, compétences linguistiques, ...) qui doivent être acquises en fin de scolarité obligatoire (à 15/16 ans) pour permettre une poursuite dans la formation académique ou professionnelle. Cet inventaire a été élaboré sur la base de l'analyse de documents curriculaires, de manuels et matériaux pédagogiques en usage, de documents énonçant les attentes linguistiques pour l'accès à des qualifications professionnelles et des publications d'experts.

Cet inventaire est structuré en cinq parties :

- interaction générale en salle de classe : négociation du sens et participation ;
- collecte et traitement des informations ;
- stratégies cognitives - communicatives et fonctions discursives de base ;
- compte rendu, présentation et partage des acquis de l'apprentissage ;
- disponibilité de moyens et d'éléments linguistiques pour la mise en œuvre des compétences mentionnées ci-dessus.

Cette structure fait apparaître que le contenu de ce « Cadre général » n'est pas construit autour de compétences langagières opératoires mais essentiellement à partir de savoir-faire liés à l'apprentissage et à l'enseignement ou d'opérations cognitives ainsi que de leurs implications linguistiques. Ainsi, pour prendre un seul exemple, le domaine «stratégies cognitives - communicatives et fonctions discursives de base » est explicité ainsi : « Les élèves sont capables d'exploiter, à l'aide de stratégies et de moyens linguistiques appropriés, des informations, expériences, observations et réflexions en se servant de fonctions langagières fondamentales. Ceci suppose, entre autres, la maîtrise des capacités cognitives et linguistiques suivantes : nommer, définir ; décrire ; expliquer, préciser ; évaluer, porter un jugement ; rendre compte, raconter ; argumenter : ... »

Contrairement au Cadre générique développé et utilisé en Norvège, ce « Cadre général » veut rendre compte du substrat linguistique commun à l'ensemble des disciplines. Il n'est pas conçu pour être systématiquement décliné de façon différente selon chaque discipline. Il vise plutôt à permettre le transfert de savoir-faire langagier d'une discipline à l'autre.

Néanmoins, la validation de cet outil nécessitait son examen critique par champ disciplinaire. Cet examen a donné lieu à des avis très positifs quant à sa capacité à rendre compte des pratiques langagières dans les différents enseignements. Il a même été adopté partiellement dans le curriculum de certaines matières. D'autres disciplines ont estimé nécessaire de le

rendre plus directement compréhensible par les spécialistes des disciplines concernées en traduisant certaines de ses spécifications dans des termes liés au contenu disciplinaire, ce qui a conduit parfois à des modifications mineures et en nombre limité.

L'enjeu que représente la relation entre ces trois composantes du curriculum est bien réel pour chaque matière : contenus disciplinaires ; exigences linguistiques liées aux contenus disciplinaires ; maîtrise du registre « académique » de la langue. L'articulation entre elles doit pouvoir être traitée dans le curriculum de chaque pays ou de chaque système éducatif. Pendant la Conférence, différentes démarches possibles ont été évoquées et illustrées pour intégrer et éventuellement adapter ce Cadre général au curriculum de disciplines différentes telles que l'histoire, la biologie, les mathématiques, les sciences et l'éducation religieuse.

Trois options ont pu être présentées :

- a) spécification relatives à chacune de ces trois composantes dans le même texte curriculaire par discipline ;
- b) spécification du contenu disciplinaire et des exigences linguistiques liées à ce contenu dans un même document par matière, auquel vient s'ajouter un document plus général relatif à la maîtrise nécessaire du registre « académique » de la langue qui concerne l'ensemble des disciplines ;
- c) d'une part, spécification du contenu disciplinaire et des exigences linguistiques liées à ce contenu dans un même document par matière et, d'autre part, intégration des exigences de maîtrise de la dimension académique de la langue dans le curriculum de l'enseignement de la « langue comme matière », dont l'une des fonctions est alors explicitement de préparer les élèves aux exigences linguistiques propre au cursus de formation.

Ce Cadre constitue un document d'orientation pour la révision des curriculums spécifiques aux matières. L'un des acquis de cette initiative, et pas le moindre, est qu'elle a provoqué une modification importante dans le regard porté sur les enjeux de la dimension linguistique des disciplines : cette question n'est plus considérée exclusivement par rapport aux difficultés de public vulnérables mais est abordée dans la perspective du droit de chaque apprenant à une éducation de qualité.

L'un des intérêts de la Conférence a été précisément de permettre à chaque représentant des Etats membres de découvrir la diversité des approches mises en œuvre dans plusieurs pays. Le constat s'impose immédiatement que les exemples présentés ci-dessus diffèrent en grande partie dans la façon de prendre en compte la spécificité des discours disciplinaires. L'outil développé en Autriche évite de présenter un référentiel et privilégie l'aide aux enseignants pour une prise de conscience des défis et la mise en œuvre de démarches permettant de les relever. Le Cadre générique utilisé en Norvège définit d'un point de vue général les savoir-faire linguistiques à faire acquérir par tous et fait décliner ces mêmes savoir-faire dans les pratiques langagières des disciplines. La démarche mise en œuvre en Rhénanie du Nord-Westphalie est une approche holistique qui, à un niveau « méta », identifie les savoir-faire et les opérations cognitives communes à toutes les disciplines pour faire émerger le besoin de donner aux apprenants, par l'action de l'ensemble des disciplines, les moyens linguistiques nécessaires à ces gestes langagiers et opérations cognitives. Dans cette action commune à l'ensemble de l'équipe pédagogique, un partage des rôles entre les enseignants des différentes disciplines est d'ailleurs envisageable, les enseignants en charge de la langue de scolarisation comme matière pouvant prendre en charge la partie de cet inventaire plus précisément dédié aux moyens linguistiques à faire acquérir.

D'autres actions d'envergure ont pu être évoquées pendant la Conférence, comme par exemple le travail réalisé sur le curriculum de mathématiques en Allemagne et de sciences en Suisse. D'autres sont également en cours, comme à Chypre. Les exemples présentés pendant les travaux ont été choisis car ils illustrent des démarches différentes. Comme l'ont souligné

les différents intervenants, ces initiatives prises dans différents pays doivent en grande partie leur inspiration aux travaux conduits en la matière par l'*Unité des politiques linguistiques* du Conseil de l'Europe. Les réflexions dans le cadre de ses travaux ont conduit à un certain nombre de conclusions et à l'élaboration d'outils.

L'élaboration et l'utilisation très large du *Cadre européen de référence pour les langues* a été facilitée par le fait que, malgré leurs particularités, les langues vivantes relèvent de processus d'acquisition comparables, appartiennent à un même champ disciplinaire et partagent une même culture professionnelle. Il n'en est pas de même pour les autres disciplines scolaires qui relèvent de sciences et techniques différentes, qui ne partagent pas la même didactique d'enseignement et qui s'inscrivent dans des traditions éducatives distinctes. L'élaboration d'un cadre européen commun ne saurait alors être envisagée qu'à un niveau très abstrait et trop peu opérationnel.

La démarche adoptée par l'*Unité des politiques linguistiques* consiste à analyser la dimension linguistique de chaque champ disciplinaire. Sur la base d'une étude linguistique des discours de transposition des connaissances de la discipline, différents documents et outils⁸ ont été mis à la disposition des États membres pour leur permettre d'enrichir le curriculum de la discipline concernée par l'explicitation des attentes concernant les formes discursives et les genres textuels en usage dans les interactions dans la classe, dans les documents de la communauté scientifique et dans les discours sociaux où la discipline intervient.

Ainsi, la démarche relative au curriculum pour la discipline histoire « part » des valeurs éducatives puis recense les situations sociales de communication dans lesquelles l'histoire est présente. Ces situations de communication permettent l'accès aux genres de discours sociaux dans lesquels des connaissances historiques sont convoquées. Sont ensuite identifiées les compétences disciplinaires (composantes de la compétence épistémologique en histoire, composantes de la connaissance historique). On « arrive » ainsi au niveau du système éducatif à proprement parler, où il devient indispensable d'identifier les situations scolaires de communication relatives à l'enseignement de l'histoire et les genres scolaires correspondants. Sur ces bases, il est alors possible d'identifier les compétences en langue et sémiotiques spécifiquement nécessaires à cet enseignement. Elles sont décomposables en compétence stratégique, compétence discursive et compétences formelles.

Cette démarche a été effectivement d'abord mise en œuvre pour la discipline histoire, puis pour d'autres matières scolaires comme les sciences, la littérature et les mathématiques⁹.

Ces outils mis en ligne identifient les catégories qui permettent d'articuler des descripteurs de compétences à des inventaires de formes d'une langue donnée. Trois concepts y jouent un rôle essentiel, qui sont globalement absents des approches décrites plus haut. La notion de *texte* est fondamentale : on attend en effet des apprenants qu'ils produisent des textes. Ces textes relèvent de *genres discursifs* différents (exposé, rapport, compte-rendu d'expérimentation...) qu'il convient de décomposer en *fonctions* ou *opérations cognitives/linguistiques* comme décrire, expliquer, argumenter...

La présentation interne à ces documents n'est pas organisée dans la perspective chronologique de l'acquisition : elle décrit, sous forme systématique, les spécifications possibles des objectifs propres aux matières scolaires, à des niveaux différents du curriculum (valeurs, objectifs, activités de classe...), sans préjuger de la façon dont ces spécifications seront exploitées.

⁸ Notamment l'étude « [Langues et matières scolaires – dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums](#) », élaborée sur la base d'analyses préalables dédiées à quatre disciplines.

⁹ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/1_LIS-History2010_fr.pdf

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/1-LIS-sciences2010_FR.pdf

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/1_LIS-Literature2011_FR.doc

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/4_LIS-Mathematics2012_FR.pdf

Les attentes sont grandes envers *l'Unité des politiques linguistiques*. Les outils et informations mis en ligne sont nombreux mais la réflexion doit se poursuivre et les échanges pendant la Conférence influenceront certainement sur les travaux à entreprendre et les outils à élaborer.

Au-delà de la poursuite de ces travaux, les attentes concernent la nécessité d'une affirmation politique forte pour mettre en évidence le besoin d'initiatives dans les États membres.

Les participants ont également exprimé l'importance qu'auraient à leurs yeux des recommandations ou exemples de bonnes pratiques destinés à la formation initiale et continue des enseignants.

L'intérêt des guides disponibles pour la prise en compte de la dimension linguistique du curriculum par champ disciplinaire a été confirmé par le souhait exprimé de voir s'élargir la liste des disciplines concernées, en particulier vers les disciplines centrales dans la formation professionnelle.

Le besoin de mutualisation des expériences et pratiques a été réaffirmé à plusieurs reprises, ce qui devrait donner une nouvelle impulsion à l'utilisation de la [*Plateforme de références et de ressources pour l'éducation plurilingue et interculturelle*](#) disponible sur le site de *l'Unité des politiques linguistiques*.

Enfin, plusieurs représentants des États membres ont insisté sur l'importance d'un accompagnement par le Conseil de l'Europe des systèmes éducatifs qui entreprendraient des modifications de leur curriculum.

La focalisation dans cette partie du rapport sur la nécessité de faciliter la maîtrise par tous les apprenants de la langue de scolarisation utilisée dans l'enseignement des disciplines ne doit pas faire passer sous silence un aspect qui a été, lui aussi, largement souligné pendant les travaux de la Conférence : le rôle que peut et doit jouer le recours à la langue d'origine des apprenants qui ont, par exemple, accédé à des connaissances disciplinaires dans une telle langue dans une phase antérieure de leur scolarité ou bien qui bénéficient, dans certains systèmes éducatifs, de la possibilité de recevoir un tel enseignement dans leur langue d'origine.

Le constat fréquent que des élèves ont plus de difficultés pour accéder au curriculum parce qu'ils utilisent dans ce cadre une langue qui n'est pas leur langue première ne débouche pas toujours sur une reconnaissance de cette langue. Il conduit encore parfois à la conclusion erronée qu'une attention exclusive devrait être accordée à la langue de scolarisation aux dépens de la langue première de l'élève afin de le « mettre à niveau ».

Les apprenants disposent de ressources et ils doivent être aidés pour pouvoir en tirer tous les bénéfices possibles pour leur réussite scolaire. Ces ressources peuvent être de nature différente mais elles sont bien présentes dans le répertoire linguistique de chacun. Le second défi du rôle des langues dans la recherche de qualité en éducation consiste précisément à privilégier la mise en relation des compétences et connaissances des apprenants dans différentes langues, la mise en convergence de ces ressources grâce à l'action pédagogique.

5. Convergences entre les langues (comme matières) en vue d'une éducation de qualité

Le rôle des convergences entre les différents apprentissages linguistiques a été souligné depuis longtemps par *l'Unité des politiques linguistiques*. Il était déjà fortement présent dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* ainsi que dans le [*Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*](#). Il a été largement exploré dans le [*Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*](#), publié en 2010 et soumis à un examen critique lors de trois séminaires intergouvernementaux en 2011 et 2012. Dans ce *Guide pour les curriculums*, deux conditions de la qualité de l'éducation linguistique ont été mises en évidence :

- la nécessité de penser le curriculum dans son ensemble et non plus de façon fractionnée entre les disciplines ;
- et le besoin d'assurer aux élèves une diversité de situations d'apprentissage.

L'enjeu est faire progresser dans les pratiques le développement raisonné et systématique des compétences transversales qui peuvent être métalinguistiques ou linguistiques ou bien encore concerner les stratégies d'apprentissage ou communicatives. Cet apprentissage transversal passe par l'enseignement des différentes langues et doit prendre délibérément appui sur les compétences et connaissances déjà acquises par les apprenants.

Il en va de l'efficacité des dispositifs d'enseignement de langues. Il en va aussi des valeurs et des principes qui sous-tendent l'éducation plurilingue et interculturelle : respect de la diversité et développement de l'autonomie des individus. La reconnaissance de la réalité et de la richesse du répertoire linguistique de l'apprenant, y compris ses connaissances et compétences éventuelles dans d'autres langues que celles enseignées, favorise le développement chez lui de comportements et d'attitudes positifs envers la diversité ainsi que la conscience des ressources que ces compétences et connaissances représentent de par leur complémentarité.

La recherche de convergences entre les langues connues et apprises comme matières peut se décliner de façon très diverses selon les langues concernées et leurs statuts respectifs. Trois cas de figure particuliers ont été explorés lors de présentations pendant la Conférence :

- les potentialités pédagogiques d'un appui sur les connaissances dans les langues d'origine pour apprendre la langue de scolarisation en contexte multilingue. Les recherches et les observations relatives dans ce cadre portent sur des pratiques pédagogiques d'accès à la langue de scolarisation dominante par des enfants nouvellement arrivés en France. La voie empruntée consiste à inviter systématiquement les enfants concernés à comparer leurs langues respectives afin de leur faire prendre conscience, avec leurs propres mots, que chaque langue met en œuvre de façon spécifique des catégories universelles du langage. Cette prise de conscience, verbalisée à des fins de comparaison, du fonctionnement de la langue qu'ils maîtrisent le mieux fonctionne comme un levier efficace pour la compréhension et l'appropriation des régularités de la langue qu'ils doivent acquérir. Alors que la connaissance de ces langues est souvent considérée collectivement comme un handicap pour la réussite scolaire, les expériences relatives montrent qu'elles peuvent au contraire constituer une ressource ;
- les apports réciproques d'une langue régionale et d'une langue nationale, en tant que langues de scolarisation, en contexte bilingue. L'observation de la réalité linguistique et culturelle de nos sociétés en Europe fait apparaître que les langues sont très largement en contact, y compris à l'intérieur de chacun des États ; les zones de « contexte bilingue » sont nombreuses. A l'intérieur de ces espaces, les langues régionales peuvent de toute évidence jouer un rôle de pont entre les langues et les cultures. La réussite des expériences d'apprentissage de l'intercompréhension entre langues de la même famille, notamment en prenant appui sur les langues régionales en témoigne¹⁰. La présentation de l'expérience de la France en ce domaine a mis en évidence que les langues régionales peuvent également jouer un « rôle de pont » vers la langue nationale (elles sont bien présentes dans la langue nationale par l'accent, la syntaxe, le lexique) ou entre les générations. Elles donnent également des clés pour comprendre l'environnement culturel proche des élèves (par exemple la toponymie). Lien intergénérationnel, lien social et d'intégration, lieu de variété et de diversité dans

¹⁰ L'exemple présenté pendant la Conférence est extraite du manuel Euromania / «J'apprends par les langues , 8-11 ans »

une représentation parfois trop monolithique de l'identité nationale, l'enseignement des langues régionales (tout comme celui des langues minoritaires ou des langues d'origine) comporte de toute évidence une dimension affective qui constitue une source de motivation utile pour le développement de leur compétence plurilingue ;

- une expérience d'appui sur la langue de scolarisation pour apprendre une langue étrangère. Les plans d'études suisses actuels ou en voie d'élaboration favorisent la cohérence entre l'enseignement de la langue territoriale et les langues étrangères - en général l'anglais et une deuxième langue nationale, apprises dès l'école primaire. Ainsi, par exemple, dans le cadre du projet curriculaire « Passepartout »¹¹ pour six cantons suisses alémaniques, et bilingues, situés à la frontière francophone-germanophone, une approche systématique d'exploitation des convergences entre la langue de scolarisation et les deux langues étrangères étudiées à l'école primaire a été adoptée. Ceci est rendu possible par l'organisation du plan d'études pour les langues autour de trois dimensions essentielles : structuration du curriculum en domaines de compétences analogues pour toutes les langues enseignées (langue de scolarisation et langues étrangères) ; définition de compétences transversales et transférables (liées à la connaissance du fonctionnement du langage ainsi qu'à des stratégies de communication et d'apprentissage) devant être acquises dans une progression organisée ; un ancrage des progressions autour des genres de textes, permettant une cohérence entre les différents apprentissages linguistiques. Ces trois domaines de compétences ont été définis en relation avec le *Cadre européen commun de référence pour les langues* pour le premier d'entre eux, sur le *CARAP*¹² pour les deux autres domaines.

Plus spécifiquement, le projet curriculaire « Passepartout » cité ci-dessus a donné lieu à l'élaboration d'un manuel (« Millefeuilles ») qui dote les enseignants d'outils leur permettant de mettre en œuvre cette approche et qui aide les élèves à en comprendre la dynamique par le biais d'une explicitation du lien entre les activités d'apprentissage proposées et les domaines de compétences figurant dans le plan d'études.

D'autres expériences conduites dans différents pays ont pu être évoquées, comme par exemple des projets interdisciplinaires à Andorre, avec coprésence de professeurs de deux langues différentes, ou la prise en compte d'une recherche de synergie dans quelques matériaux pédagogiques. Enfin, il faut signaler que plusieurs participants insistent sur le fait que le moment le plus propice pour développer une telle approche de recherche de convergences semble être le stade de l'enseignement primaire.

Il est important d'adopter une acception large de la convergence et tout un éventail d'objectifs possibles. Il n'existe pas une seule manière de mettre en œuvre les convergences entre langues. L'important est de prendre des mesures appropriées dans un contexte donné même si elles sont d'abord très modestes. Différents niveaux d'intervention sont possibles au niveau de la classe et de l'école et aux niveaux national, régional et local. La coordination et la planification au niveau de l'école sont particulièrement importantes. Le risque de malentendus existe : il ne s'agit pas de « fondre » ensemble différents types de langues et de leur faire perdre leur rôle ou leur centralité ; les convergences entre les langues ne doivent pas donner lieu à une « folklorisation ».

Malgré tout, les trois exemples d'exploitation pédagogique des convergences entre les langues apprises et/ou connues cités ci-dessus présentent des traits communs manifestes :

¹¹ <http://www.1000feuilles.ch/> et <http://www.passepartout-sprachen.ch/de.html>

¹² *A travers les langues et les cultures*, CARAP, Centre européen pour les langues, Graz, Conseil de l'Europe, 2010 (<http://carap.ecml.at>)

Tous relèvent des **effets positifs sur les compétences** des élèves. La mise en relation entre les codes linguistiques favorise chez les apprenants la conscience du fonctionnement du langage. On accède en effet à la compétence du langage par les langues, mais le développement de cette compétence est largement favorisé par les activités réflexives sur celles-ci. Ces activités réflexives portent sur les catégories du langage dans le premier cas, visent les transferts langagiers et cognitifs à favoriser dans la seconde situation, sont ancrées dans la compétence textuelle dans le dernier cas cité plus haut. Favoriser les activités cognitives et métalinguistiques, c'est aider les apprenants à entrer dans la complexité du langage et les doter des outils correspondants.

Comparaisons, transferts d'une langue à l'autre, développement de l'intercompréhension, prise de conscience des points communs et des différences entre les variétés linguistiques sont autant de voies pour substituer à une pratique de l'empilement ou de la juxtaposition des compétences dans des langues différentes une stratégie de continuum entre les langues et de complémentarité entre les composantes du répertoire linguistique individuel. En aidant les apprenants à créer des ponts entre les langues, c'est leur capacité à en exploiter toutes les ressources qui est développée. L'usage des langues doit être interconnecté pour encourager le transfert ; les langues ne doivent pas être séparées mais se renforcer mutuellement pour constituer une compétence communicative performante.

Le point de départ d'une telle construction doit être naturellement la réalité linguistique des apprenants : le travail sur les langues proches d'un même territoire, la prise en compte des langues d'origine des apprenants présents dans le groupe, l'expérience de l'usage de la langue de scolarisation, etc.

De plus, la mise en évidence des convergences entre les langues peut contribuer, comme cela apparaît avec netteté par l'exemple de l'intégration des langues régionales dans les apprentissages linguistiques, à faire comprendre que toute langue est une et variée, que chaque langue connaît une norme mais également des variations.

Enfin, il faut souligner que l'enseignement des langues étrangères n'a pas que des objectifs fonctionnels mais également une dimension interculturelle. L'explicitation des convergences entre les enseignements a des effets évidemment heureux sur le développement de la compétence interculturelle des apprenants. Elle intègre, entre autres, la capacité de décentration, c'est-à-dire de penser différemment et de voir les choses sous différents éclairages.

L'intérêt porté dans l'enseignement aux convergences entre les langues permet de tresser des relations horizontales entre elles, tant sur le point des ressemblances ou dissemblances linguistiques que du point de vue des représentations que portent ces langues. Ce faisant, les élèves sont menés à transférer leurs connaissances et compétences de langue à langue, pour le plus grand profit d'une compétence linguistique globale et d'une meilleure intégration scolaire. L'École devenant lieu de « didactisation » du contact des langues, les élèves sont mieux préparés à gérer ces contacts qui sont la réalité de nos sociétés et à mettre à distance toute forme de repli, de conflit.

La métaphore du tissu, empruntée à l'un des intervenants, illustre cette idée force : « La « chaîne » représente la verticalité du fil, l'identité de chaque langue. Elle existe, elle est fondatrice. Mais si nous n'avons que des chaînes verticales, aussi nombreuses ou fortes, ou répétées soient-elles, celles-ci ne tiendront pas. Il faut donc la « trame » : ce fil horizontal, cette notion de continuum, discrète, qui ne s'oppose pas à la chaîne mais la renforce. »

Les effets positifs de telles approches ne se limitent pas aux compétences acquises par les élèves, ils concernent également **les comportements d'enseignement et d'apprentissage**.

La convergence dans les apprentissages des langues va de pair, le plus souvent, avec une collaboration renforcée entre enseignants. L'exploitation pédagogique et didactique de la

synergie entre les apprentissages linguistiques conduit également les enseignants à analyser leurs modes d'intervention pour l'infléchir quand c'est nécessaire vers une prise en compte du fait que les élèves ont des connaissances dont il convient de leur faire prendre pleinement conscience et sur lesquelles il est important de les amener à construire.

Les ressources pédagogiques sont partagées. Elles ne sont pas exclusivement fournies par l'enseignant. Elles sont parfois entre les mains des apprenants et dans leurs répertoires individuels ; elles peuvent être disponibles dans l'environnement immédiat (par exemples par des enquêtes de terrain pour l'utilisation des ressources offertes par les langues régionales). De plus, on constate que la réalité de l'exposition à la langue tend à se déplacer du cours de langue vers l'expérience des apprenants en dehors du cours et que l'importance de cette pratique sociale peut jouer un rôle déterminant pour l'accès au niveau de compétences visé, comme l'a montré par exemple l'étude [SurveyLang](#) conduite pour la Commission européenne. Il semble important, dans cette configuration nouvelle, que le rôle exact du cours de langue soit repensé. Il doit aider les apprenants à organiser cette exposition pour qu'ils en tirent le meilleur profit. Il doit faire en sorte que les élèves puissent construire des compétences sur la base de cette rencontre avec les langues, en particulier en développant la dimension transversale des savoir faire.

Enfin, la réalité de l'utilisation des convergences et de l'emploi d'emprunts à des langues différentes dans les médias et l'environnement des apprenants doit être prise en compte ; elle offre des ouvertures qui peuvent être exploitées dans le cadre des enseignements.

La modification du rôle des enseignants de langue comme matière est évidente. Mais elle ne va pas de soi. Un enseignant peut être d'accord avec les politiques et les idées du plurilinguisme s'il est amené à y penser rationnellement mais se comporter en classe tout à fait autrement, par exemple en ignorant le fait que, pour de nombreux élèves, la langue de la salle de classe n'est pas sa langue première. De même, le rapprochement dans plusieurs pays du curriculum de différentes langues (objectifs communs, descripteurs de compétences identiques, programmes d'enseignement partagés, etc.) n'induit pas nécessairement des pratiques pédagogiques favorisant les convergences. En effet, les comportements ne procèdent pas seulement de la pensée logique mais aussi de représentations qui sont nourries par les habitudes et les traditions. Quand des enseignants intègrent les convergences dans leur enseignement, c'est bien souvent de façon marginale et comme un « plus » par rapport à la dynamique essentielle de cet enseignement.

Comme cela a été largement souligné plus haut à propos de la prise en compte de la dimension linguistique dans l'enseignement des autres matières, une réforme curriculaire dans cette direction suppose que toutes les dispositions soient prises pour que les différents acteurs en comprennent le sens et l'intérêt et soient aidés dans la mise en œuvre. Il est également nécessaire que tous les enseignants concernés possèdent des connaissances suffisantes des processus d'acquisition de plusieurs langues et d'une littératie plurielle. Ces attentes envers les enseignants sont importantes. Ils doivent passer d'une représentation d'enseignement et d'apprentissage isolés d'une langue à des représentations de ce qu'est le développement d'une compétence plurilingue, avec ses conséquences sur les objectifs, la méthodologie, l'évaluation, leur propre rôle dans l'équipe pédagogique et l'implication des familles.

Il est également nécessaire que les enseignants aient tous à leur disposition des informations utiles sur les caractéristiques des différentes langues représentées dans leurs classes. Ils devraient également tous faire l'expérience de l'usage de la compétence plurilingue. Des pistes sont explorées dans cette direction ici ou là : obligation faite en Géorgie d'une bivalence dans deux langues différentes, expérience imposée dans la formation des enseignants de langue d'apprentissage d'une autre langue que celle dont ils sont spécialistes.

Pour faire face à ce besoin, le projet curriculaire suisse « Passepartout » évoqué plus haut accompagne les dispositions prises pour réformer le curriculum de l'enseignement des langues par des formations obligatoires pour tous les enseignants de langues étrangères et par la diffusion de matériels pédagogiques. L'expérience relatée plus haut du lien entre langues

régionales et une autre langue prend notamment appui sur un manuel mis à la disposition des enseignants. Le *Centre européen pour les langues vivantes* met à disposition des enseignants des ressources pour les aider à tirer profit de la diversité linguistique et culturelle dans leurs classes pour l'enseignement de la langue de scolarisation.

Enfin, une telle approche est évidemment **en relation directe avec des valeurs et principes sur lesquels repose le travail du Conseil de l'Europe**.

Il est en effet essentiel de ne pas aborder le questionnement sur les convergences à mettre en œuvre entre les différentes langues sous le seul angle technique mais de le traiter dans le cadre d'une vision plus large qui intègre les quatre dimensions suivantes :

- **objectifs et valeurs** : les valeurs de l'éducation plurilingue et interculturelle donnent un axe essentiel pour unifier les objectifs de l'enseignement des langues dans tout le curriculum et mettent en lumière l'importance de toutes les langues présentes à l'École. Ces valeurs posent des fondations solides pour la participation active des élèves à la société moderne en tant que citoyens démocratiques.

Le respect dû à la diversité linguistique et culturelle passe aussi par la reconnaissance qu'une même langue peut être à la fois langue nationale et langue régionale et que parler cette langue n'est « ni un défaut, ni une faute, ni une pathologie ». Il en va même de la compréhension de la diversité des langues et des cultures dans lesquelles les langues régionales ou minoritaires sont des vecteurs de solidarité interrégionale et de l'inclusion solidaire des langues d'Europe. Prendre appui explicitement sur les langues connues des élèves, y compris les langues de la migration, c'est reconnaître leur importance, leur plein statut dans le répertoire de compétences des apprenants. Faire l'expérience, grâce à l'École, que sa langue a la même dignité que toute autre langue qui jouit d'une reconnaissance sociale plus forte, c'est renforcer son intérêt pour le projet pédagogique, redonner du sens à ses apprentissages et à l'objectif de réussite scolaire. Vivre dans le cadre de son apprentissage l'expérience de la valorisation d'autres langues et cultures, c'est donner de la crédibilité au projet éducatif de tolérance et de respect de l'altérité. Le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* est très explicite à ce sujet : « rien de solide ne peut se construire dans le domaine de l'éducation plurilingue et interculturelle si les langues des enfants ne sont pas, de quelque manière, reconnues, assumées et valorisées par l'institution scolaire. »¹³.

- **dispositions et attitudes** : il est nécessaire de penser non seulement en termes de développement cognitif et d'appréhension rationnelle mais d'inclure aussi des dimensions plus affectives de l'apprentissage. Pour développer une attitude appropriée à l'égard des langues, il convient de mieux comprendre leurs fonctions et leurs usages. Il est important que tous les enseignants aient la même attitude positive face à la diversité sous toutes ses formes, notamment face aux différentes langues et cultures, et qu'ils cherchent à développer chez les apprenants la même attitude positive.

- **démarches ou méthodes pédagogiques** : une éducation de qualité procède autant du processus que du contenu. Il importe donc d'examiner les méthodes pédagogiques non pas dans l'optique d'imposer une approche uniforme mais pour faire partager des interprétations et déterminer où et quand il convient d'adopter des méthodes, soit communes soit différentes.

- **contenu** : il est possible d'échanger sur des aspects terminologiques et des approches par rapport aux types et genres textuels afin de décider de leurs points communs ou distincts dans les différentes matières. A titre d'exemple, l'expérience conduite dans les cantons suisses et

¹³ Page 66

relatée plus haut montre que des aspects de la rédaction de types de texte, qui sont analogues dans toutes les matières, peuvent être enseignés d'une manière cohérente et unifiée.

Reste une question récurrente concernant l'évaluation qui, pour être cohérente, avec les évolutions décrites ici, ne peut se limiter à apprécier le niveau de maîtrise opérationnelle d'une langue particulière. Le cheminement cognitif, le processus de traitement de l'information, la capacité à mobiliser ses différentes ressources devraient faire également l'objet d'une évaluation formative.

Dans cette même perspective, il conviendrait certainement d'approfondir la place que pourrait y jouer l'activité langagière de médiation qui repose essentiellement sur la capacité de mettre en relation différents systèmes linguistiques et culturels.

Il est probable également que l'approche explorée par le *Portfolio européen des langues* bénéficierait d'une prise en compte plus marquée de ces convergences.

Enfin, la conception holistique de l'apprentissage de toutes les langues lors du cursus d'un apprenant devrait donner lieu à une réflexion prospective d'ensemble, dans le cadre de l'élaboration d'un scénario curriculaire, démarche développée dans le [*Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*](#)¹⁴, qui articule entre eux la place dans le cursus des différents enseignements de langue, leurs objectifs spécifiques, les méthodes particulières et les contenus de chacune des langues concernées ainsi que les liens entre elles. Dans ce cadre, la question pourrait être posée des objectifs essentiels de l'apprentissage des langues en milieu scolaire : maîtriser ces langues à un niveau défini de compétences fonctionnelles et/ou développer des compétences transversales et transférables de l'apprentissage d'une langue à une autre.

6. L'éducation plurilingue et interculturelle et la qualité en éducation

Le programme des travaux de la Conférence fait apparaître une division en trois parties, la première dédiée à la langue de scolarisation dans l'enseignement des différentes matières, la seconde à l'exploitation des convergences entre les enseignements de langues comme matières. Il importe cependant de ne pas considérer ces thèmes comme des éléments distincts ou isolés l'un de l'autre. Bien au contraire, une des finalités de la Conférence est bien de prôner une vision unifiée, établissant des liens entre des aspects, encore insuffisamment reconnus, de l'enseignement des langues et en langue(s). Cette vision holistique porte d'ailleurs un nom, *l'éducation plurilingue et interculturelle*. C'est la raison pour laquelle la troisième partie de la Conférence portait sur la question suivante : dans quelle mesure et à quelles conditions l'éducation plurilingue et interculturelle est-elle une réponse aux défis énoncés dans la [*Recommandation du Comité des Ministres en vue d'assurer une éducation de qualité*](#) ?

Le texte lui-même de la Recommandation contient des liens immédiats avec les thèmes abordés pendant la Conférence.

Il y est rappelé que la maîtrise de la langue est la base de tous les apprentissages. «Une éducation de qualité devrait veiller à être inclusive. Les pouvoirs publics portent la responsabilité d'assurer une éducation de qualité également à ceux qui, pour diverses raisons, sont dans l'incapacité d'utiliser avec succès les programmes de l'enseignement général. Ces raisons peuvent aller d'un manque de maîtrise de la(les) langue(s) d'enseignement ou de différences substantielles dans le programme éducatif antérieur, jusqu'à un handicap mental ou physique grave (article 26) »

¹⁴ Chapitre 2

Il y est affirmé, comme dans l'article rappelé ci-dessus, que les systèmes éducatifs se doivent d'assurer la maîtrise de la langue de scolarisation par tous les élèves car elle constitue l'une des clefs indispensable à l'inclusion de tous et, d'autre part, qu'il convient de tenir compte des langues d'origine de ces mêmes élèves. « Les pouvoirs publics devraient veiller à ce que les facteurs culturels ou linguistiques soient reconnus comme faisant partie du patrimoine des étudiants, et qu'ils ne soient pas interprétés comme une incapacité permanente à suivre des programmes de l'enseignement général. (Article 28) »

Dans ces deux domaines, les travaux conduits par *l'Unité des politiques linguistiques*, dont le caractère précurseur a été souligné, s'inscrivent de façon évidente dans la perspective ouverte par la Recommandation et ouvrent des voies nouvelles qui ont été développées dans les pages qui précèdent.

Ce lien entre les apports de l'éducation plurilingue et interculturelle et la recherche de la qualité en éducation peut aussi être examiné autour de quelques notions présentes dans la Recommandation.

« Aux fins de la présente recommandation, l'expression « éducation de qualité » s'entend d'une éducation qui [...] apporte aux élèves et aux étudiants les compétences, la confiance en soi et l'esprit critique nécessaires pour qu'ils deviennent des citoyens responsables et améliorent leur employabilité. (article 6, paragraphe e)»

La formation due aux apprenants pour qu'ils deviennent des citoyens responsables dans nos sociétés démocratiques et qu'ils acquièrent les connaissances, compétences et attitudes facilitant leur employabilité dans un marché du travail de plus en plus globalisé passe entre autres, nous dit la Recommandation, par **le développement de leur esprit critique**.

Cette exigence envers les systèmes éducatifs est prise en compte tout d'abord par la réflexion sur les conditions d'accès aux connaissances et compétences disciplinaires, notamment par le biais de l'attention portée à la maîtrise des genres discursifs et des formes linguistiques propres à l'enseignement des différentes matières et aux interventions de communauté disciplinaires dans la vie de la société. L'esprit critique doit se nourrir de la capacité à accéder au savoir.

L'importance donnée dans la Recommandation au développement de l'esprit critique fait également écho au rôle joué par cette aptitude dans la compétence interculturelle. Le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* définit ainsi la compétence interculturelle : « savoir (connaissances sur la nature de l'interaction humaine quand elle a lieu en contexte multilingue), savoir comprendre (capacité d'identifier/de créer des comparaisons/juxtapositions entre phénomènes semblables dans la vie de deux (ou plus) groupes sociaux et leurs cultures), savoir être (attitude de curiosité envers toute altérité et acceptation de la relativité des références culturelles propres) et savoir s'engager (volonté et capacité de 'lire' dans une perspective critique et consciente les valeurs et les comportements des autres et de soi-même) »¹⁵. Comme cela apparaît nettement dans cette tentative de définition, il s'agit bien là d'une opérationnalisation de cette compétence, de la capacité d'une attitude critique, bienveillante, informée et engagée envers toute forme d'altérité. Bien entendu, cette attitude se développe à travers les différentes opportunités de rencontre avec l'altérité quand elles sont utilisées, via la verbalisation des réactions et attitudes, dans une telle perspective éducative. De même que la compétence plurilingue se développe à travers l'exploration des complémentarités et des convergences entre les langues, l'éducation interculturelle est transversale en ce qu'elle doit trouver une forme et des modalités propres à chaque discipline et devenir une dimension spécifique de l'enseignement de chaque matière. Chaque discours disciplinaire est un discours culturel auquel il est utile de sensibiliser les apprenants.

¹⁵ [Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle](#), page 19 (passage souligné par l'auteur du rapport)

L'enseignement des langues vivantes favorise - par nature - l'accès à des connaissances sur les cultures concernées et privilégie les échanges à propos des différences présentes dans les documents étudiés. Cet enseignement constitue bien un lieu privilégié d'une telle éducation, même s'il conviendrait certainement de repenser l'articulation entre compétences linguistiques et compétence interculturelle. De même, l'utilisation à l'Ecole et par l'Ecole des diverses langues et des variétés internes à ces langues peut donner matière à cet esprit critique que l'on s'accorde à reconnaître comme étant l'un des objectifs centraux de tout système éducatif, ne serait-ce que par une réflexion sur la relation entre langue et pouvoir.

L'éducation interculturelle doit naturellement exploiter l'opportunité toute particulière offerte par la réalité des groupes dans les salles de classe, notamment dans les contextes multilingues. En prenant en compte toutes les langues et les cultures présentes dans le groupe, en reconnaissant la valeur et les potentialités pour le développement des identités personnelles, en permettant à tous les apprenants de faire l'expérience d'une telle attitude active en faveur de l'inclusion, c'est bien la compétence interculturelle que l'on développe chez eux. L'éducation interculturelle exploite toutes les opportunités offertes lors des expériences permises par le curriculum ; la compétence interculturelle, ainsi développée, pourra s'exercer envers toutes les formes d'altérité rencontrées dans la vie démocratique, comme par exemple celles motivées par des différences sociales ou culturelles.

L'objectif d'employabilité entretient, lui aussi, une relation étroite avec ce qui précède. Bien entendu, il convient de souligner dans cette perspective le besoin de compétences solides dans les différentes matières inscrites dans le curriculum, y compris dans les langues enseignées. Mais il est tout aussi évident que la compétence interculturelle, c'est-à-dire l'aptitude à entrer dans une interaction active, engagée, bienveillante et critique avec l'altérité sous toutes ses formes est une exigence pour l'employabilité dans une économie globalisée. Les attitudes et savoir faire attendus dans ce cadre ne relèvent pas de techniques à acquérir mais bien plus d'une éducation sur la base d'expériences organisées ou accompagnées dans le cadre de la formation reçue.

Il en va de même de la compétence plurilingue, c'est-à-dire de la capacité à gérer les ressources linguistiques et culturelles de son répertoire individuel, à construire et à élargir ces ressources à travers des transferts systématiques et contrôlés entre les langues, à apprendre de nouvelles langues ou à enrichir ses savoir faire dans des langues connues ainsi qu'une attitude positive envers la pluralité des langues.

Les convergences entre les expériences faites par les apprenants et entre les langues apprises et/ou connues jouent donc un rôle non négligeable par rapport au développement de l'esprit critique et de l'employabilité mises en avant dans la Recommandation du Comité des Ministres.

Reste bien entendu le principal, convaincre les décideurs au niveau national ou régional ainsi que les acteurs dans les établissements scolaires de l'importance et de la faisabilité des orientations et dispositifs proposés dans le domaine des langues pour une mise en œuvre des principes de cette Recommandation.

Les résistances et les tensions susceptibles d'être motivées par ces démarches sont réelles. Elles sont dues en premier lieu par les traditions dans les systèmes éducatifs où les disciplines qui interviennent dans le curriculum sont le plus souvent pensées de façon juxtaposée et comme isolées l'une de l'autre. Ces résistances peuvent être renforcées par les inquiétudes compréhensibles devant une remise en cause des représentations sur le rôle de chaque enseignant et de chaque discipline dans les efforts pour la réussite des apprenants. Elles peuvent enfin venir d'une incompréhension des conséquences à tirer de cet objectif d'employabilité de chaque apprenant, dans une période de crise et où la lutte contre le décrochage scolaire représente un défi majeur pour nos sociétés. Le défi est bien de

convaincre que la réponse adéquate n'est pas de concentrer les efforts sur quelques disciplines ou langues. Il s'agit bien plus de prendre appui sur l'ensemble des ressources dont disposent les apprenants et qui ne peuvent jouer tout leur rôle que si elles sont reconnues en tant que telles. Il s'agit aussi de favoriser l'inclusion de tous les apprenants par une prise en compte de leurs difficultés et par un accueil par l'Ecole - sous des formes adaptées au contexte et à la discipline concernée - de leurs identités linguistiques et culturelles, créant ainsi un pont entre la culture de l'Ecole et la culture familiale.

Il est certes difficile - en l'état actuel des recherches - d'apporter des preuves quantifiables des effets positifs de ces approches sur les résultats obtenus par les apprenants. Il n'est d'ailleurs ni possible ni souhaitable de tout vouloir mesurer. Le besoin de fournir la démonstration des améliorations qualitatives atteintes par ces démarches devrait cependant être respecté et faire l'objet de travaux spécifiques, tant la présence de données quantitatives peut parfois jouer un rôle dans la prise de décisions.

7. Et maintenant ?

Mais la réflexion sur ces sujets devrait être essentiellement guidée par le respect des valeurs et des principes au centre de l'action du Conseil de l'Europe, dont on a bien vu, pendant l'ensemble des travaux de la Conférence, qu'ils sont en parfaite synergie avec les modifications curriculaires et les démarches pédagogiques proposées comme autant de contributions à la qualité de l'éducation.

L'importance de la *Recommandation du Comité des Ministres en vue d'assurer une éducation de qualité* doit être mesurée à sa juste valeur. Elle propose pour la première fois une définition de ce qu'est « la qualité en éducation ». Elle vise par là non pas une amélioration de dispositifs particuliers dans la formation des apprenants mais embrasse l'ensemble du système éducatif et du curriculum et propose des modifications profondes dans la nature même de l'éducation et de la formation dispensée, de façon à mieux répondre à la fois à la nécessité de contribuer à l'épanouissement personnel de chacun et aux exigences de ces mêmes sociétés en ce qui concerne la capacité des apprenants à jouer un rôle actif dans la vie démocratique, ce qui suppose entre autres inclusion sociale, confiance en soi et esprit critique. Cette Recommandation prend également en compte les besoins de nos sociétés pour la compétitivité économique et le marché du travail.

Ce texte doit être largement diffusé à tous les niveaux.

La Recommandation doit être également déclinée. C'est précisément ce qui est en cours de réalisation dans le domaine des langues. Les travaux de la Conférence et ses suites constituent un pas important dans la mise en œuvre des principes et objectifs de ce texte fondateur. Cette mise en œuvre doit bien évidemment tenir le plus grand compte de la réalité et de la dynamique propre à chaque contexte éducatif. De même, il ne s'agit pas, dans la plupart des cas, de vouloir réformer l'ensemble du curriculum. Tout pas dans les directions tracées pendant les deux journées est un pas en avant.

Du côté de *l'Unité des politiques linguistiques*, des initiatives sont déjà prévues pour aider les États membres à effectuer de tels pas vers une amélioration de la qualité de l'éducation dispensée.

Parmi celles qui ont pu être annoncées en fin de Conférence, certaines concernent les aspects de la langue de scolarisation débattus pendant la Conférence :

- élaboration, accompagnée par l'organisation de séminaires, d'un Manuel pour aider les États membres à revisiter leur curriculum pour tenir compte de la dimension linguistique des disciplines ainsi que pour la formation des enseignants à une telle prise en compte ;

- accompagnement d'États qui souhaiteraient s'engager dans la révision des curriculums des matières autres que les langues ;
- mise à la disposition de tous, via la *Plateforme de références et de ressources pour l'éducation plurilingue et interculturelle* sur le site du Conseil de l'Europe, d'exemples de cadres curriculaires réformés ou de matériels pédagogiques.

D'autres initiatives concernent l'enseignement et l'évaluation en langues étrangères :

- l'enrichissement des banques de descripteurs illustrant les niveaux de compétences du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*. Les besoins existent en particulier pour les activités langagières de médiation et d'interaction écrite ainsi que pour la prise en compte des savoir-faire académiques pour des niveaux de compétences inférieurs aux niveaux C (en particulier pour les apprenants bénéficiant de dispositifs CLIL/EMILE ou de formes d'enseignement bilingue) ;
- élaboration et diffusion de textes et de documents permettant de replacer le rôle et l'utilisation de ce *Cadre* dans l'ensemble des documents sur lesquels s'appuie l'action de *l'Unité des politiques linguistiques* ;
- assistance proposée aux États membres qui souhaitent relier de façon plus fiable et explicite leurs examens de langue aux niveaux du CECR ;
- réflexions sur l'évaluation de la compétence plurilingue et interculturelle ;
- révision du *Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre d'une éducation plurilingue et interculturelle*, sur la base de son pilotage et des trois séminaires qui lui ont été dédiés. Il s'agira essentiellement de clarifier quelques concepts et leurs implications, de renforcer le lien avec le *Portfolio européen des langues* et l'*Autobiographie de Rencontres interculturelles* et de fournir dans ce *Guide* des exemples de mise en œuvre concrète.

Enfin, un questionnaire devrait bientôt parvenir aux États membres pour faire le point avec eux sur les initiatives prises dans chaque pays et région dans les différents domaines de l'action de *l'Unité des politiques linguistiques*.

PROGRAMME

Mercredi 18 septembre 2013	
08h30 - 09h00	Enregistrement
<i>Présidence :</i> Johanna Panthier Unité des Politiques linguistiques 09h00 - 9h45	OUVERTURE OFFICIELLE - Conseil de l'Europe <i>Priorités politiques du Conseil de l'Europe et le rôle de l'éducation</i> - Snežana Samardžić-Marković, Directrice générale de la DG II Politique éducative et inclusion sociale - Elisabet Dahle, Secrétaire d'Etat, Ministère de l'Éducation et de la Recherche de la Norvège
9h45 - 10h45	PERSPECTIVES EUROPÉENNES : La spécificité du Conseil de l'Europe en matière d'éducation - Ólöf Ólafsdóttir, Directrice, Direction de la Citoyenneté démocratique et de la Participation La politique linguistique de la Commission européenne dans l'agenda 2020 - Pierre Mairesse, Directeur, EAC.A , Europe 2020: Développement de la politique et analyse par pays Introduction à la conférence : objectifs, thèmes principaux et méthodes de travail - Rapporteur général - Francis Goullier
10h45-11h15	<i>Pause-café</i>
<i>Présidence :</i> Eike Thürmann 11h15 - 11h45	LE RÔLE DES LANGUES DANS L'APPRENTISSAGE DES MATIÈRES SCOLAIRES ET LEURS CONTRIBUTIONS SPÉCIFIQUES À LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION Introduction : Eike Thürmann
11h45 - 13h00	<ul style="list-style-type: none"> - Les outils élaborés par l'Unité des Politiques linguistiques pour la spécification de la dimension linguistique dans les curriculums - Jean-Claude Beacco - Un cadre de compétences en langues intercurriculaires pour la Rhénanie du Nord - Westphalie - Helmut Vollmer - Cadre norvégien pour les compétences générales - Ragnhild Falch - Travail en Autriche pour la sensibilisation à la dimension linguistique de tout enseignement en vue de l'égalité des chances - Gunther Abuja et Alexandra Wojnesitz Introduction au travail en groupes
13h00 - 14h30	<i>Déjeuner (offert)</i>
14h30 - 16h00	TRAVAUX EN GROUPES : Présentation rapide de procédures appliquées pour la spécification de la dimension linguistique pour quelques disciplines, puis échanges sur des initiatives et projets nationaux concernant la prise en compte de la dimension linguistique dans l'enseignement des disciplines
16h00 - 16h30	<i>Pause-café</i>

16h30 - 17h10	<i>Mise en commun des résultats des travaux en groupes</i>
17h10 - 17h30	La formation initiale des enseignants du Luxembourg aux dimensions linguistiques et culturelles des enseignements - Marie-Anne Hansen

Jeudi 19 septembre 2013	
<i>Présidence : Mike Fleming</i> 09h00 - 09h30	CONVERGENCES ENTRE LES LANGUES (COMME MATIÈRE) EN VUE D'UNE ÉDUCATION DE QUALITÉ Introduction - Mike Fleming
09h30 - 10h30	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre appui sur les langues d'origine pour apprendre la langue de scolarisation en contexte multilingue - Nathalie Auger - Les apports réciproques d'une langue régionale et d'une langue nationale, en tant que langues de scolarisation, en contexte bilingue - Pierre Escudé - Prendre appui sur la langue de scolarisation pour apprendre la langue étrangère - Mirjam Egli
10h30 - 11h00	<i>Pause-café</i>
11h00 - 12h30	TRAVAUX EN GROUPES : Echanges sur des initiatives et projets nationaux concernant les convergences entre les différentes catégories de langues
12h30-14h00	<i>Déjeuner</i>
14h00 - 14h40	Mise en commun des résultats des travaux en groupes
<i>Présidence : Joseph Sheits</i> 14 h 40 - 15 h 00	<i>Qualité et inclusion en éducation dans le programme du CELV</i> - Waldemar Martyniuk, Directeur exécutif, CELV
15h00 - 17h00	<p>VERS UNE ÉDUCATION INCLUSIVE DE QUALITÉ</p> <p><i>Recommandation CM/Rec(2012)13 du Comité des Ministres aux Etats membres en vue d'assurer une éducation de qualité</i> - Etienne Gilliard, membre du Bureau du Comité directeur pour les politiques et pratiques éducatives (CDPPE)</p> <hr/> <p>TABLE RONDE : L'éducation plurilingue et interculturelle au service d'une éducation inclusive de qualité</p> <p>Avec la participation de Jean-Claude Beacco, Mike Byram, Marisa Cavalli et Eike Thürmann</p> <hr/> <p>Les conclusions de la conférence - Francis Goullier, Rapporteur général</p> <p>Les perspectives - Johanna Panthier, Unité des Politiques linguistiques</p>
17h00 - 18h00	Pot de clôture