

GUIDE POUR LE DÉVELOPPEMENT ET LA MISE EN ŒUVRE DE CURRICULUMS POUR UNE ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE



Jean-Claude Beacco
Michael Byram
Marisa Cavalli
Daniel Coste
Mirjam Egli Cuenat
Francis Goullier
Johanna Panthier

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

GUIDE POUR LE DÉVELOPPEMENT ET LA MISE EN ŒUVRE DE CURRICULUMS POUR UNE **ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE**

Jean-Claude Beacco

Michael Byram

Marisa Cavalli

Daniel Coste

Mirjam Egli Cuenat

Francis Goullier

Johanna Panthier (Unité des politiques linguistiques)

Division des politiques éducatives

Politiques linguistiques

Service de l'éducation

Direction de la citoyenneté démocratique

et de la participation

DGII – Direction générale de la démocratie

Conseil de l'Europe

Version anglaise :
*Guide for the development and
implementation of curricula for
plurilingual and intercultural education*
ISBN 978-92-871-8234-0

Tous droits réservés. Aucun extrait
de cette publication ne peut être
traduit, reproduit ou transmis, sous
quelque forme et par quelque moyen
que ce soit – électronique (CD-Rom,
internet, etc.), mécanique, photocopie,
enregistrement ou de toute autre
manière – sans l'autorisation
préalable écrite de la Direction de la
communication (F-67075 Strasbourg
Cedex ou publishing@coe.int).

Couverture : SPDP, Conseil de l'Europe
Mise en pages : Quorum Italia
Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 Strasbourg Cedex
<http://book.coe.int>

ISBN 978-92-871-8233-3
© Conseil de l'Europe, août 2016
Imprimé dans les ateliers
du Conseil de l'Europe

Sommaire

AVANT-PROPOS À LA PREMIÈRE ÉDITION	5
AVANT-PROPOS À LA DEUXIÈME ÉDITION	7
RÉSUMÉ	9
CHAPITRE 1 : CONCEVOIR DES CURRICULUMS POUR UNE ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE	15
1.1. Finalités et valeurs de l'éducation plurilingue et interculturelle	15
1.2. La conception du curriculum	18
1.3. Quelques concepts clés d'une éducation plurilingue et interculturelle	20
1.4. Le curriculum au service d'une éducation plurilingue et interculturelle	23
1.5. Différentes formes d'intégration de l'éducation plurilingue et interculturelle dans le curriculum	27
CHAPITRE 2 : CRÉER DES CONVERGENCES, FAVORISER LA TRANSVERSALITÉ ENTRE TOUTES LES LANGUES ENSEIGNÉES À L'ÉCOLE	31
2.1. Les échelles de niveaux de compétences du CECR et le profil linguistique des élèves	31
2.2. Les stratégies	36
2.3. La réflexivité	41
2.4. Réflexivité et activités grammaticales	44
2.5. Normes et variation	47
2.6. Proximités et distances entre les langues	52
2.7. L'apprentissage de la médiation	57
2.8. Les genres de textes	63
2.9. Les matières scolaires et les diversités culturelles	68
2.10. L'évaluation dans la perspective de l'éducation plurilingue et interculturelle	72
2.11. La formation des enseignants	77
CHAPITRE 3 : ORGANISER UN CURRICULUM POUR UNE ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE	81
3.1. Organiser des curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle dans les différents niveaux éducatifs	81
3.2. Élaborer et mettre en œuvre un curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle	95
3.3. Analyser les besoins des apprenants dans leurs contextes sociolinguistique et éducatif	97
3.4. Définir des objectifs dans une perspective transversale	98
3.5. Définir des contenus dans une perspective transversale	100
3.6. Modes d'organisation variables (temps)	100
3.7. Différencier les approches en fonction des publics et des contextes	101
3.8. Scénarios curriculaires	106
3.9. D'autres utilisations possibles des scénarios – d'autres cas prototypiques	113
CONCLUSION	133
ANNEXES	135
Annexe I : Éléments pour une enquête sur les représentations sociales des langues et leur prise en charge par le curriculum	136
Annexe II : Éléments pour une enquête langagière de proximité	138
Annexe III : Éléments pour la spécification des compétences des enseignants en vue d'une éducation plurilingue et interculturelle	140
Annexe IV : Instruments et ressources pour l'élaboration et la mise en œuvre des curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle	143
Annexe V : Démarches et activités d'apprentissage	166
Annexe VI : Éléments pour la prise en compte du répertoire linguistique et culturel des élèves allophones	175

Avant-propos à la première édition

L'élaboration, la discussion et la diffusion de ce texte figurent parmi les engagements pris lors du Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques qui s'est tenu, à l'initiative de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, du 6 au 8 février 2007¹ à Strasbourg sur le thème : « Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités ».

Les débats et les échanges conduits lors de cette manifestation ont confirmé certes le succès incontestable du CECR au niveau européen. Mais ils ont aussi mis en évidence le fait que les utilisations de cet outil ne reflétaient que partiellement la richesse de son contenu, en ignorant parfois même certaines des valeurs qui sont promues par les États membres du Conseil de l'Europe et sous-tendent les démarches décrites. Ce déséquilibre manifeste dans la mise en œuvre des dispositions proposées par le CECR concerne en premier lieu l'éducation plurilingue et interculturelle, qui constitue pourtant l'une des finalités essentielles poursuivies par le CECR. Celle-ci n'est en effet que rarement prise en compte explicitement et de façon conséquente dans les curriculums de langue. Le besoin a été exprimé par les participants au forum d'un document développant les différents aspects de cette dimension et exposant les modalités de sa mise en œuvre, prenant pour cela appui sur le CECR et sur d'autres documents du Conseil de l'Europe, notamment le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*.

Les travaux ayant conduit à l'élaboration de ce texte ont véritablement débuté lors d'un séminaire organisé le 31 janvier et le 1^{er} février 2008 à Amsterdam sur invitation du SLO, l'Institut néerlandais pour l'élaboration de curriculums, et coorganisé également par le CIDREE (Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe) et la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe. Le présent document a été élaboré dans la dynamique de ce séminaire d'Amsterdam, mais il a bénéficié également de la réflexion engagée depuis cette date par la Division des politiques linguistiques, en particulier sur le rôle des langues de scolarisation pour la réussite des élèves dans l'ensemble des enseignements disciplinaires. Cette réflexion s'inscrit dans le projet de la division conduit sous le titre « Langues dans l'éducation – Langues pour l'éducation », dont les avancées et premiers résultats sont mis à la disposition de tous dans une *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*². Ce document ouvre des pistes nouvelles et complémentaires de celles contenues dans les ouvrages cités ci-dessus, dont ce texte tente de tirer de premiers enseignements.

Il s'adresse à tous les acteurs de l'enseignement des langues étrangères ou de la langue de scolarisation, en premier lieu aux personnes ayant des responsabilités en matière de curriculum, que ce soit au niveau national, régional ou local, ou encore à l'intérieur des établissements.

La structure du texte en trois parties vise dans un premier temps à fournir au lecteur une vision d'ensemble des composantes d'une éducation plurilingue et interculturelle, des modalités possibles de leur mise en œuvre et des conditions de leur inscription dans les curriculums (chap. 1). Les autres chapitres développent ensuite deux aspects fondamentaux évoqués dans cette première partie : les étapes de l'élaboration et les contenus d'un curriculum au service de l'éducation plurilingue et interculturelle (chap. 2) ; la répartition des contenus et objectifs dans le cursus de formation à l'aide de scénarios curriculaires (chap. 3). Cinq annexes complètent ce texte sur des points particuliers.

Cette première version est diffusée à l'occasion du Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques qui s'est tenu à Genève du 2 au 4 novembre 2010 (« Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles »). Une large consultation permettra d'en enrichir, d'en nuancer et d'en préciser le contenu.

1. www.coe.int/lang-CECR Forum 2007.

2. www.coe.int/lang-platform/fr.

Avant-propos à la deuxième édition

Depuis la Conférence de Genève (2010), plus d'un lustre s'est écoulé. C'est peu par rapport à la longue durée des évolutions éducatives. C'est assez cependant pour que les auteurs de la première version de ce guide remettent leur tâche sur le métier, en tenant compte des réactions reçues. Mais, plus encore, les auteurs ont estimé devoir tenir compte des apports multiples de la réflexion sur le rôle des langues dans la formation des apprenants qui s'est développée depuis.

Ils ont tiré profit des séminaires organisés autour du guide et au-delà, dont :

- ▶ Convergences curriculaires pour une éducation plurilingue et interculturelle (29-30 novembre 2011) ;
- ▶ L'Éducation plurilingue et interculturelle dans les curriculums pour l'enseignement professionnel (10-11 mai 2012) ;
- ▶ L'Éducation plurilingue et interculturelle pour l'enseignement primaire (22-23 novembre 2012) ; ainsi que de la Conférence intergouvernementale sur « Qualité et inclusion : le rôle unique des langues » (18-19 septembre 2013)³.

Le développement de la réflexion sur les langues de scolarisation, en relation avec les littératies disciplinaires, a été amorcé avant la conception du guide, mais elle a pris davantage d'ampleur après 2010 avec, en particulier, l'élaboration d'un autre guide : *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires. Un Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants*, présenté dans le cadre d'une conférence intergouvernementale en octobre 2015. Cette nouvelle version fait écho à ces préoccupations, ainsi qu'à l'émergence, dans le champ concerné, de la notion de médiation (2.7), notion également développée dans un autre texte du Conseil de l'Europe, *Éducation, mobilité, altérité – Les fonctions de médiation de l'école*⁴.

Ces différences d'accent ou l'apparition de nouveaux thèmes de réflexion n'ont pas conduit à un bouleversement de la première version. Celle-ci conserve sa structure générale antérieure, en trois sections majeures, et elle comporte toujours les annexes (qui ont fait l'objet d'une mise à jour). C'est le chapitre 2 qui, en fait, a bénéficié le plus visiblement des efforts de réaménagement souhaités : il a été développé de manière à rendre encore plus perceptible et plus concret ce que peut être une éducation plurilingue et interculturelle inscrite dans les faits, c'est-à-dire dans les programmes et dans la pratique de l'enseignement. Ces nouveaux « modules » décrivent des formes de transversalité à valoriser pour chercher à articuler les enseignements langagiers entre eux, sans que cela conduise à faire disparaître les matières scolaires traditionnelles. Le chapitre 3 propose, sous sa forme révisée, une entrée dans la problématique par niveaux ou paliers éducatifs ainsi que des éléments de la démarche de constitution de curriculums, en plus des scénarios curriculaires.

On ne trouvera pas dans cette deuxième version, pas davantage que dans la première, de descriptions d'activités à utiliser immédiatement en classe. Mais il semble aux auteurs que ce texte comprend assez d'indications stratégiques pour permettre d'en concevoir certaines et favoriser ainsi l'éclosion de l'éducation plurilingue et interculturelle dans les systèmes éducatifs, car celle-ci est indispensable à la cohésion sociale des sociétés européennes d'aujourd'hui.

3. Les programmes, incluant les présentations, et les rapports de ces séminaires et de la conférence sont disponibles sur www.coe.int/lang/fr → Événements 2012 et 2013.

4. Voir Coste D. et Cavalli M., *Éducation, mobilité, altérité – Les fonctions de médiation de l'école*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2015, www.coe.int/lang/fr → Instruments politiques.

Résumé

Ce guide a pour objectif d'aider à une meilleure mise en œuvre des valeurs et principes de l'éducation plurilingue et interculturelle dans l'ensemble des enseignements de langue, que ce soient les langues étrangères, régionales ou minoritaires, les langues classiques ou les langues de scolarisation.

L'éducation plurilingue et interculturelle répond à la nécessité et aux exigences d'une éducation de qualité : acquisition de compétences, de connaissances, de dispositions et d'attitudes ; diversité d'expériences d'apprentissage ; constructions culturelles identitaires individuelles et collectives. Il s'agit tout à la fois d'augmenter l'efficacité des dispositifs d'enseignement et d'améliorer la contribution des enseignements à la réussite des populations scolaires les plus vulnérables ainsi qu'à la cohésion sociale.

Les réflexions et propositions développées ici s'inscrivent dans le projet de l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe « Langues dans l'éducation – Langues pour l'éducation » dont les contributions sont publiées sur une *Plateforme de ressources et de références pour une éducation plurilingue et interculturelle*⁵.

Le texte est construit en trois temps. Il offre tout d'abord, dans le premier chapitre, une vue d'ensemble des problématiques, des principes de construction et/ou d'amélioration d'un curriculum ainsi que des pistes pédagogiques et didactiques permettant des évolutions vers une meilleure prise en compte de la finalité d'éducation plurilingue et interculturelle. Les deux chapitres suivants proposent un approfondissement des principes posés : quels sont les contenus et les objectifs spécifiques de l'éducation plurilingue et interculturelle ? Comment les évaluer et les promouvoir dans la formation des enseignants ? Comment les intégrer progressivement dans les curriculums aux différents paliers éducatifs, tout en respectant ceux relevant de l'enseignement particulier de chacune des langues concernées ? Comment projeter la répartition dans le temps de ces contenus et objectifs à l'aide de scénarios curriculaires ? Enfin, des annexes fournissent des outils ou des listes de référence. Ce contenu peut également être complété par la lecture de documents satellites disponibles sur la plateforme citée ci-dessus.

Certaines démarches pédagogiques telles que l'utilisation du *Portfolio européen des langues* ou de l'*Autobiographie de rencontres interculturelles*, peu évoquées dans le texte même, figurent dans les annexes. Elles restent cependant implicites tout au long de ce guide et devraient tout naturellement accompagner les pas accomplis vers une éducation plurilingue et interculturelle.

Le présent document est une version revue et augmentée de celui diffusé à l'occasion du Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques qui s'est tenu à Genève du 2 au 4 novembre 2010 (voir avant-propos).

Chapitre 1 – Concevoir des curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle

La conception du curriculum adoptée ici peut être caractérisée de la façon suivante⁶ :

- ▶ C'est un dispositif organisant l'apprentissage ; le curriculum scolaire (« éducationnel ») fait partie d'un curriculum « expérientiel » et « existentiel » qui ne se limite pas à l'école.
- ▶ Le développement et la mise en œuvre d'un curriculum impliquent un grand nombre d'activités à plusieurs niveaux du système éducatif : niveau international (« supra »), niveau national/régional (« macro »), école (« méso »), niveau de la classe, du domaine d'enseignement ou de l'enseignant (« micro ») ou même individuel (« nano »). Ces niveaux interagissent et doivent tous être pris en compte dans la planification curriculaire.

5. www.coe.int/lang-platform/fr.

6. Cette conception du curriculum prend appui sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues* et sur les travaux du SLO (Institut néerlandais pour l'élaboration de curriculums – www.slo.nl).

- ▶ La cohérence d'ensemble d'une telle planification nécessite le traitement de différentes composantes (finalités, objectifs/compétences, contenus d'enseignement, démarches et activités, regroupements, dimensions spatiotemporelles, matériaux et ressources, rôle des enseignants, coopérations, évaluation) dépendant de niveaux de décisions très différents et nécessitant une analyse précise du contexte sociétal et du statut des langues concernées.
- ▶ Le curriculum scolaire doit tendre à une économie curriculaire, en coordonnant la progression des compétences à travers les différents enseignements et en identifiant des compétences transversales favorisant la cohérence (longitudinale et horizontale) entre les apprentissages.

La compétence plurilingue et pluriculturelle est définie comme la capacité à mobiliser le répertoire pluriel de ressources langagières et culturelles pour faire face à des besoins de communication ou interagir avec l'altérité ainsi qu'à faire évoluer ce répertoire. La compétence plurilingue renvoie au répertoire de tout locuteur, composé de ressources acquises dans toutes les langues connues ou apprises et relatives aux cultures liées à ces langues (langue de scolarisation, langues régionales et minoritaires ou de la migration, langues étrangères vivantes ou classiques) ; la pluriculturalité désigne la capacité de participer à plusieurs groupes sociaux et à leurs cultures. La **compétence interculturelle** désigne la capacité à faire l'expérience de l'altérité et de la diversité culturelle, à analyser cette expérience et à en tirer profit. La compétence interculturelle ainsi développée vise à mieux comprendre l'altérité, à établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et les apports de toute nouvelle expérience de l'altérité, à permettre la médiation entre différents groupes sociaux et à questionner les aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu.

Dans cette perspective, lors de l'élaboration de curriculums, les objectifs doivent être à la fois spécifiques à l'enseignement d'une langue et de ses cultures, et transversaux à différents enseignements :

- ▶ augmenter la cohérence (contenus, méthodes, terminologies) entre les enseignements ;
- ▶ identifier les passerelles et organiser la chronologie des parcours pour assurer cette cohérence ;
- ▶ mettre en évidence les composantes langagières communes aux différents apprentissages ;
- ▶ favoriser la prise de conscience des transferts possibles ;
- ▶ articuler connaissances et savoir-faire pour développer une compétence interculturelle.

L'adaptation au contexte éducatif particulier détermine la place relative à donner – à différents moments du curriculum – aux compétences de communication, aux compétences interculturelles, aux expériences esthétiques et littéraires, à la mise en place de capacités réflexives, au développement de stratégies transversales aux disciplines, au développement de l'autonomie, au développement cognitif.

De même, selon le contexte, différents degrés d'intégration de l'éducation plurilingue et interculturelle dans le curriculum sont possibles, allant :

- ▶ d'une évolution vers une meilleure synergie entre les enseignements de langues vivantes et classiques ainsi que vers une meilleure coordination entre les enseignants concernés ;
- ▶ jusqu'à l'adoption de l'éducation plurilingue et interculturelle comme finalité explicite, en considérant comme un tout l'ensemble des enseignements de langue et en langue (y compris la langue de scolarisation), en favorisant une coopération étroite entre les enseignants et en donnant une importance égale à l'ouverture aux langues et aux cultures, aux compétences communicatives et (inter)culturelles, à l'autonomie de l'apprenant et aux compétences transversales.

Le souhait de donner à l'éducation plurilingue et interculturelle sa place dans le curriculum peut conduire à des modifications importantes de ce dernier, **sans toutefois s'inscrire dans une logique de rupture avec les finalités poursuivies par le curriculum préexistant**. Toute initiative dans l'une des directions mentionnées est un pas en avant en faveur de l'éducation plurilingue et interculturelle.

Chapitre 2 – Élaborer des curriculums pour l'éducation plurilingue et interculturelle

Le cœur de l'éducation plurilingue et interculturelle réside dans les transversalités à établir entre la ou les langues de scolarisation (principale, régionale/minoritaire ou étrangère dans le cas de l'enseignement bi/plurilingue) et les langues dites étrangères en tant que matières ainsi que les matières autres, dont les dimensions linguistiques ne doivent pas être négligées. Sur la base des finalités convenues, il s'agira de définir des objectifs, au moins partiellement, au moyen de catégories identiques ou d'activités comparables (par exemple, stratégies de compréhension de textes écrits, stratégies d'improvisation de textes oraux non interactifs, démarches réflexives d'observation et d'analyse des faits linguistiques) ; on définira des compétences interculturelles transférables ou encore des activités ou tâches qui impliquent le recours aux autres langues, en particulier

par des activités de comparaison. Ce chapitre présente des formes de transversalité à valoriser pour chercher à articuler les enseignements langagiers entre eux, sans que cela conduise à faire disparaître l'identité des matières scolaires traditionnelles.

Le recours aux descripteurs du CECR (2.1.) pour définir les compétences visées est évident pour les langues étrangères. En ce qui concerne la langue de scolarisation, une distinction doit être faite selon les niveaux d'enseignement et les besoins de certains publics. D'une façon générale, la notion de « niveau » devrait s'effacer devant celle de **profil de compétences**, mieux à même de rendre compte de la réalité des compétences des apprenants dans les différentes langues. Un document unique devrait définir, pour un contexte spécifique, un profil intégré de compétences qui concerne toutes les langues, en soulignant le rôle particulier de chacune, y compris pour la compétence interculturelle. La typologie proposée par le CECR (compétences générales et compétences à communiquer langagièrement), croisée avec celle des activités de communication langagières, peut servir de point de départ. Elle peut être complétée par des propositions contenues dans la *Plateforme de ressources et de références pour une éducation plurilingue et interculturelle*⁷ en ce qui concerne le contact avec les textes littéraires et les fonctions identitaires des langues. Cette typologie fait également une place aux **stratégies d'apprentissage transversales à différentes matières dans leurs dimensions langagières (2.2).**

Un point de contact important entre les matières est constitué par la **réflexivité linguistique (2.3)**, visant l'objectivation des intuitions des apprenants sur les fonctionnements des langues. La réflexivité contribue à créer une prise de distance par rapport à celles-ci, sous la forme d'une certaine conscience des processus que l'on met en œuvre pour apprendre. L'apprenant fait de son apprentissage ou de ses expériences un objet d'analyse et de connaissance de soi. On s'accorde à considérer que cette distanciation améliore les capacités d'acquisition et de transfert des connaissances ainsi que le contrôle de la mise en œuvre des compétences acquises ou en voie de l'être, et cela dans toutes les matières (mathématiques, histoire, biologie...). La réflexivité *métalinguistique* des apprenants peut notamment porter sur leurs ressources communicatives, à des niveaux moins techniques que l'analyse grammaticale, sur le répertoire de langues des apprenants, sur la diversité des genres de textes ou sur la conscience de la variabilité des normes sociolinguistiques et pragmatiques. La réflexivité a aussi à s'exercer sur les découvertes culturelles et interculturelles (dont l'expérience « éveillée » de l'altérité).

Une attention particulière est accordée aux démarches favorisant la réflexivité au sein de l'enseignement de la grammaire (2.4). Les activités dites traditionnellement *de grammaire* sont très présentes dans de nombreuses cultures éducatives, autant pour la/les langue(s) de scolarisation comme matière que pour les langues étrangères. Il conviendrait de mettre davantage en relation la langue de scolarisation principale avec les langues étrangères enseignées, car cette décentration met en lumière les fonctionnements par contraste. Ces activités sont examinées du point de vue de la réflexivité qu'elles ont pour rôle de développer et des techniques d'analyse de la langue, et du point de vue des différentes formes que peut prendre la réflexivité grammaticale, selon que celle-ci est plus ou moins assumée ou prise en charge par l'enseignement (grammaire « extérieure ») ou effectivement assumée par les apprenants, à des degrés divers d'implication.

Le curriculum scolaire et son parcours expérientiel proposent à l'individu un jeu entre **normes et variation (2.5)**, qui gagne à être rendu explicite et réfléchi plutôt que passé sous silence ou réduit à ses aspects les plus codifiés. On ne considère pas dans ce guide que l'enseignement linguistique doive passer d'abord par l'imposition d'une norme « standard » sur laquelle pourraient ensuite se greffer des variations, mais plutôt que c'est dans le travail et l'exploitation de la variation que l'appropriation de normes s'opère. Chaque matière scolaire possède son propre agenda quant aux connaissances et compétences qu'elle a pour objet de faire acquérir, son usage interne de la variation langagière qu'elle met à contribution et les normes qu'elle y applique. Les formats d'interaction, les genres textuels et les représentations sémiotiques de chaque matière ainsi que des moyens linguistiques y relatives gagnent à être mis en évidence par les enseignants afin d'être portés à la conscience des élèves, ce qui vaut tout particulièrement pour les classes regroupant des élèves d'origines linguistiques et sociales diversifiées. Enfin, souligner la pluralité des normes et insister sur le rôle fonctionnel de cette pluralité dans l'enseignement et les apprentissages, c'est aussi ouvrir le chemin vers une pluralité des objets et des modalités de l'évaluation, tenant par exemple compte de l'erreur comme d'un élément nécessaire dans le processus d'acquisition.

La recherche de la transversalité invite à exploiter dans le curriculum **les proximités et distances entre les langues (2.6)**. Il s'agira, d'une part, de faciliter le transfert entre les ressources des répertoires – ressources à proprement parler linguistiques entre langues apparentées ou processus cognitifs transversaux pour des langues plus distantes. D'autre part, la méthodologie contrastive mettra également en évidence les spécificités

7. www.coe.int/lang-platform/.

et différences. Ce travail de décloisonnement peut concerner autant les matières linguistiques que les autres disciplines. La réalisation de cette approche passe notamment par la mise en œuvre d'activités d'apprentissage telles que l'intercompréhension (c'est-à-dire la faculté de se comprendre de deux locuteurs parlant chacun sa langue). De plus, les objectifs et parcours d'expériences gagneront à être dessinés de façon économique (voir 1.4.3), contrairement à ce qui est courant actuellement. Ainsi, par exemple, si les langues à apprendre sont proches (même groupe linguistique, langues voisines géographiquement), la progression pourra se faire beaucoup plus rapidement et les objectifs pourront être plus ambitieux que pour des langues plus distantes.

La médiation (2.7) peut être définie comme une activité visant à réduire la distance entre deux pôles, deux altérités. Le développement de la capacité à créer des passerelles ou à réduire la distance entre différents contextes, personnes ou communautés relève de la mission de tout système éducatif. Elle se situe également au cœur des activités pédagogiques, non seulement dans le cadre des interactions entre enseignant et apprenants, mais également entre les apprenants eux-mêmes ou entre les matériaux pédagogiques et l'apprenant. Faisant partie de l'enseignement et l'apprentissage de toutes les matières, elle se présente de manière très différente dans chacune d'entre elles. Dans l'enseignement des langues vivantes, présenté comme exemple emblématique, la médiation peut être caractérisée comme interface entre compréhension et production. Le fait qu'elle mette fortement l'accent sur la dimension à la fois plurilingue et culturelle dans les activités de médiation en langue étrangère lui vaut une place importante dans tout curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle.

Les genres de textes (2.8) peuvent constituer un lien entre les disciplines. Le *répertoire discursif* individuel est constitué des genres de textes qu'un locuteur maîtrise, dans une ou plusieurs langues, à des degrés divers et pour des fonctions diverses à un moment donné. Le profil communicatif visé par les enseignements langagiers doit intégrer l'inventaire des genres discursifs qu'un apprenant est supposé être en mesure d'utiliser, en réception et/ou en production, dans la communication verbale.

L'éducation interculturelle (2.9) vise à développer des attitudes ouvertes, réflexives et critiques pour apprendre à appréhender de manière positive et à gérer de manière profitable toutes les formes de contact avec l'altérité. Elle entend assouplir les attitudes égo-/ethnocentriques qui naissent de rencontres avec de l'inconnu. Fondièrement transversale, l'éducation interculturelle n'est pas liée au seul enseignement des langues, même si celui-ci reste un domaine privilégié pour le contact avec l'altérité culturelle. Les connaissances et les démarches scientifiques de matières telles que les mathématiques ou l'histoire doivent être considérées comme étant aussi de nature culturelle. Elles ont pour mission de faire passer les apprenants de conceptions ordinaires du monde à des représentations scientifiquement fondées, en particulier celles qui ont trait à la vie en société, et aussi de les faire entrer dans une nouvelle culture de la communication. Ainsi, les enseignements de toutes les matières ont tout à la fois la responsabilité de donner aux apprenants l'opportunité d'expériences culturelles nouvelles, celle de les former à la citoyenneté participative et celle de les éduquer à l'altérité.

Le **point 2.10** aborde les questions d'évaluation. **L'évaluation des acquis des apprenants** est nécessaire mais doit rester prudente dans ses conclusions. Même si une évaluation sommative ou certifiante est possible, avec des contraintes méthodologiques fortes, l'évaluation sera principalement formative, accordant une part importante à l'autoévaluation. Cette évaluation peut passer par des exercices organisés dans le cadre de l'enseignement d'une langue particulière mais permettant de mettre en évidence des compétences transversales, par des épreuves de même nature dans des langues différentes ou par la mise en œuvre de la capacité à alterner des langues de manière appropriée. La question de **l'évaluation de la mise en œuvre du curriculum** et de ses effets sur les démarches d'enseignement est également complexe. L'analyse des résultats obtenus devra prendre en compte des facteurs extérieurs à la classe. Parmi les critères retenus, il est important d'intégrer l'influence de l'approche holistique des enseignements sur l'efficacité du curriculum, sur le décloisonnement des disciplines et sur l'émergence dans les établissements de véritables communautés éducatives, ce qui suppose bien entendu des formes progressives d'évolution plutôt que des « révolutions curriculaires ».

Pour une telle mise en œuvre, **la formation des enseignants** est cruciale (2.11). Il est souhaitable, notamment, de travailler sur les représentations sociales du plurilinguisme, plus particulièrement sur l'évolution des répertoires plurilingues, de déterminer les lieux de rencontre les plus stratégiques ou les plus abordables entre les enseignants des différentes disciplines et d'identifier les « objets professionnels » permettant de mettre en place les transferts et les complémentarités entre disciplines.

L'importance donnée aux transversalités de matière à matière ne signifie **en aucune manière une remise en cause des matières scolaires spécifiques**. Il s'agit plutôt de les organiser en ensembles cohérents d'activités, voire d'introduire des matières nouvelles (par exemple, l'éveil aux langues, notamment en cycles préprimaire et primaire). Il s'agit également de construire les curriculums autour de formes d'activités qui favorisent les

échanges entre enseignants, entre enseignants et apprenants, entre apprenants, et d'encourager les apprenants à ne pas se limiter à certaines langues.

Chapitre 3 – Organiser un curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle

Ce chapitre approfondit la description des choix possibles pour intégrer progressivement certaines dimensions de l'éducation plurilingue et interculturelle aux curriculums actuels. Il propose une **entrée dans cette problématique par niveaux ou paliers éducatifs (3.1)**. Il traite donc de la répartition dans le temps – « verticale » – des contenus et des objectifs d'une éducation plurilingue et interculturelle, des convergences entre les langues et entre les matières, à établir niveau par niveau et année par année, et de la cohérence globale des choix curriculaires. Qui dit curriculum intègre en effet nécessairement la continuité du cursus de formation et d'enseignement, mais également la cohérence synchronique – « horizontale » – par niveau et par année. Cette réflexion porte également sur la **composante expérientielle** de tout curriculum visant une éducation de qualité : assurer une culture de l'apprentissage des langues, c'est faire l'expérience d'une variété des modes d'appropriation. Il convient en effet de varier les modalités d'apprentissage, de faire accéder à la maîtrise des langues selon une pluralité de démarches. Un projet d'éducation plurilingue et interculturelle gagne à spécifier non seulement des objectifs et des niveaux à atteindre, mais aussi à définir des types d'expériences auxquelles les apprenants seront exposés pour effectuer leur parcours dans des conditions favorables.

Pour la démarche de constitution du curriculum (3.2 à 3.6), un certain nombre de principes de base sont proposés :

- ▶ L'analyse de l'existant (notamment des ressources disponibles) est un préalable indispensable si la logique d'innovation retenue n'est pas celle du « tout ou rien » mais bien celle des « petits pas ».
- ▶ Après identification des niveaux auxquels les différentes décisions doivent être prises, toutes les parties prenantes doivent être informées, associées et formées, y compris les cadres nationaux et régionaux, de façon à créer un « ethos d'établissement » et favoriser une mise en réseau. De même, la communication et la concertation avec la société civile et le contexte local sont souhaitables.
- ▶ Une mention particulière doit être faite de l'analyse du contexte sociolinguistique et de la culture éducative : variétés de langues présentes, représentations quant aux langues et au plurilinguisme, besoins et offres existantes, traditions d'enseignement, comportements verbaux attendus...
- ▶ La définition des objectifs et des contenus suppose une réflexion préalable sur le choix de la ou des langues de scolarisation qui se voient attribuer des finalités explicites, sur les langues proposées et leur ordre d'apparition dans le curriculum, sur le statut des langues régionales/minoritaires ou de la migration et sur les effets éventuels, parfois non désirés, de ces choix.
- ▶ La cohérence doit être recherchée, tant à l'intérieur de chaque année d'enseignement que dans le parcours d'enseignement de chaque discipline et entre les matières. La caractérisation des besoins langagiers ainsi que des compétences et des niveaux à atteindre par activité langagière, la conception de scénarios curriculaires permettant de coordonner, dans la durée, les apprentissages mis en place, l'élaboration de documents programmatiques, le contrôle de la qualité de la mise en œuvre, etc., sont autant d'étapes nécessaires.

Le chapitre insiste sur la **différenciation des approches** en fonction des publics, en évoquant **les élèves issus de la migration ou de milieux socio-économiques défavorisés (3.7)**. Il existe en effet une large zone d'intersection entre les deux populations, même s'il convient de les distinguer : ces élèves ne relèvent pas d'un « cas prototypique » particulier ; ils ont les mêmes droits aux expériences d'apprentissage évoquées plus haut et ne doivent pas faire l'objet de réductions de programmes qui les priveraient de savoir-faire, de connaissances, d'ouvertures sur le monde qui sont offerts aux autres. Les besoins des enfants de milieux défavorisés rendent indispensable le fait de veiller à les exposer à toutes les formes d'expression, d'accorder une place importante à la relation entre variation et normes, et de porter une attention particulière à la diversité des systèmes langagiers et des règles qui président à leurs usages sociaux. Les enfants issus de la migration, quant à eux, ne constituent pas un groupe homogène ; leur situation illustre l'hétérogénéité croissante des populations scolaires. Néanmoins, on peut retenir, concernant le statut des langues d'origine de ces enfants, que ces langues constituent une des ressources dont dispose l'école pour l'éducation de tous les jeunes qu'elle accueille et non un obstacle à la réussite des enfants qui en sont porteurs ; qu'on ne saurait préjuger du projet de vie et de construction personnelle de ces enfants et que l'école doit aussi veiller à ce que le processus d'intégration scolaire et sociale dans la société d'accueil ne s'opère pas au prix d'une rupture brutale et totale avec le milieu premier.

L'éducation plurilingue et interculturelle nécessite une répartition des objectifs et des contenus sur l'ensemble du parcours, qui en favorise la cohérence verticale et horizontale. Le « **scénario curriculaire** » est une démarche

prospective (3.8) permettant d'articuler finalités et mode d'organisation du curriculum adapté, en recherchant l'agencement curriculaire répondant au mieux aux besoins et possibilités caractéristiques du contexte. Les scénarios proposent des modèles pour une répartition chronologique de ces expériences entre les différents moments du parcours scolaire. Ainsi, pour prendre un seul exemple, le scénario pour le préélémentaire propose la série suivante d'expériences adaptées à l'âge des enfants et à la période de développement cognitif, affectif et social :

- ▶ expériences de la diversité linguistique et culturelle, notamment celle présente dans la classe ;
- ▶ expériences de l'écoute des autres, des normes d'interactions, etc., comme contribution à l'éducation au respect de l'altérité ;
- ▶ expériences de la diversification des formes d'expression (mise en espace, en gestes et mouvements, premières formes de littératie oralisée, variation des registres, etc.) ;
- ▶ expériences multimodales et multisensorielles (contact avec différents systèmes sémiologiques et graphiques, restitution d'un message par le biais d'un autre sens, gestuelle préparant à l'écriture, etc.) ;
- ▶ premières expériences d'une première langue et culture étrangères (comptines, etc.) ;
- ▶ expériences de premières formes de réflexivité sur les langues, la communication humaine et les identifications culturelles qui soient à la portée d'enfants de cet âge.

Les contenus de ces listes, qui ne sont ni exhaustifs ni hiérarchisés, s'enrichissent et se complexifient naturellement jusqu'à l'enseignement secondaire supérieur. La question de l'évaluation et des profils de compétences attendus reçoit des réponses différentes selon ces niveaux d'enseignement.

La répartition des objectifs et contenus entre les cycles et les niveaux d'enseignement doit respecter le contexte particulier. Pour illustrer ce principe, **quatre cas prototypiques (3.9)** ont été retenus et font l'objet d'ébauches de scénarios : celui relatif au cas le plus fréquent en Europe de l'introduction d'une langue étrangère dans l'enseignement primaire et d'une deuxième langue étrangère dans l'enseignement secondaire, celui de l'enseignement des langues dans l'enseignement secondaire professionnel court, celui de l'enseignement des langues régionales et celui de l'enseignement bilingue.

Pour le premier cas, un scénario de base décrit les finalités et modalités adaptées à chaque cycle, prévoyant l'introduction progressive de plusieurs langues, intégrant la langue de scolarisation dans la démarche d'éducation plurilingue et interculturelle, diversifiant les modalités d'apprentissage et d'utilisation de ces langues, favorisant la réflexivité sur les variations entre les langues et à l'intérieur de chacune d'entre elles, faisant une place particulière aux passerelles entre les enseignements et prenant en compte la finalité de l'éducation interculturelle.

Pour les autres cas, deux types de scénarios sont développés à titre d'exemples : le premier repose avant tout sur des synergies à établir progressivement entre les enseignements de langues ; le second prend appui plus largement sur la dynamique d'ensemble du curriculum.

Tous ces exemples de scénarios curriculaires présentent des traits communs :

- ▶ conception écologique englobant dans la réflexion curriculaire les langues appartenant aux répertoires des apprenants, les langues de leur environnement et les langues enseignées à l'école ;
- ▶ respect des droits langagiers et culturels des apprenants, y compris les plus vulnérables ;
- ▶ dimension interculturelle de tout enseignement des langues et des autres matières ;
- ▶ recherche de synergies entre les enseignements de langues pour un apprentissage cohérent et économique, incluant des compétences « partielles » et des stratégies inter-/translangues ;
- ▶ prise en compte de la langue dans sa fonction d'instrument pour la construction des connaissances.

Cohérence ne signifie cependant pas uniformisation des démarches et des modalités. Une grande variabilité peut caractériser les profils de compétences visés et les objectifs. Elle peut également concerner d'autres formats temporels que la seule distribution par semaine des heures disponibles, la globalisation des heures consacrées aux langues, des formules modulaires, des apprentissages parallèles ou décalés de langues différentes, des interruptions et/ou des modifications de perspective.

Chapitre 1

Concevoir des curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle

Ce chapitre propose les grandes lignes de la conception d'un curriculum visant à réaliser le projet d'une éducation plurilingue et interculturelle, destinée à l'ensemble des apprenants – plurilingues d'origine ou plurilingues par l'école. Après l'exposé des finalités et des valeurs propres à ce type d'éducation (1.1), le chapitre propose une conception globale du curriculum. Il présente certaines composantes curriculaires relevant de différents niveaux de responsabilité (international, État/région, établissement scolaire, classe, individu) intervenant dans la planification et l'élaboration d'un curriculum organisant les enseignements et les apprentissages, et il offre une vue d'ensemble des aspects essentiels à prendre en compte (1.2). Puis sont définis quelques concepts clés tels que plurilinguisme, répertoire, compétences transversales et cohérence curriculaire (1.3). Enfin, le chapitre s'intéresse aux éléments à prendre en compte pour réaliser un curriculum d'éducation plurilingue et interculturelle (1.4) et se termine sur une présentation de plusieurs formes possibles de convergences entre les langues qui intègrent les principes esquissés dans le curriculum (1.5).

1.1. FINALITÉS ET VALEURS DE L'ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE

L'éducation plurilingue et interculturelle est un concept développé depuis la fin des années 1990 par l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe comme un projet d'éducation et de formation à et par la diversité culturelle et linguistique, dans nos sociétés caractérisées par la mobilité ainsi que par une pluralité et une complexité croissantes.

1.1.1. Éducation plurilingue et interculturelle – éducation de qualité

L'éducation plurilingue et interculturelle est une éducation langagière globale transversale à toutes les langues de l'école et à tous les domaines disciplinaires, fondée sur les valeurs défendues par le Conseil de l'Europe. Elle ne constitue ni une révolution ni une nouvelle méthodologie pour l'enseignement des langues. Elle inclut et intègre chacune des langues enseignées à l'école dans une réflexion globale, mais ne se substitue pas aux didactiques « singulières » de celles-ci. L'éducation plurilingue et interculturelle vise à prendre en compte les besoins formatifs et langagiers de *tous* les élèves, quel que soit leur parcours scolaire. Elle prend la forme d'un projet éducatif global qui donne à tous les élèves – notamment ceux qui risquent de rencontrer le plus de difficultés à l'école – accès à une éducation équitable et de qualité.

L'éducation plurilingue et interculturelle a une double finalité. D'une part, elle favorise l'acquisition des capacités langagières et interculturelles : il s'agit de prendre appui, avec une économie de moyens, sur les ressources langagières et culturelles constituant les répertoires individuels et de les enrichir. Elle concerne l'enseignement de toutes les langues, qu'elles soient langue(s) de scolarisation, langues étrangères, régionales ou minoritaires, ou langues classiques. Ses objectifs seront différenciés selon les besoins des apprenants, les langues et les contextes.

D'autre part, elle vise la formation de la personne par l'épanouissement de son potentiel individuel : il s'agit d'encourager les individus au respect et à l'ouverture face à la diversité des langues et des cultures dans une société multilingue et multiculturelle, et de favoriser leur prise de conscience de l'étendue de leurs compétences propres et de leur développement potentiel.

La participation aux processus démocratiques et sociaux est facilitée par la compétence plurilingue de chaque citoyen. L'apprentissage efficace de la langue de scolarisation, ainsi que d'autres langues, la prise de conscience de la valeur de la diversité et de l'altérité, et la reconnaissance de l'intérêt de toute compétence, même partielle, sont nécessaires pour chaque individu comme acteur social devant exercer sa citoyenneté démocratique dans une société multilingue et multiculturelle. L'exercice de la citoyenneté démocratique « désigne un droit et même une responsabilité de participer, avec les autres, à la vie sociale et économique, ainsi qu'aux affaires publiques de la communauté »⁸.

Les finalités de l'éducation plurilingue et interculturelle, proposée aux États membres comme une réponse au caractère pluriel grandissant des sociétés, ont été définies par de nombreux textes du Conseil de l'Europe⁹. Elle est à mettre en relation avec le droit de tout individu à l'éducation¹⁰. L'acquisition de compétences dans la langue de scolarisation contribue à la réussite des élèves accueillis par l'école et à l'égalité des chances ; l'objectif poursuivi est de donner à tous le meilleur niveau possible avec, comme horizon d'attente, l'égalité des résultats. L'acquisition de compétences, de connaissances, de dispositions et d'attitudes relatives aux langues favorise aussi des constructions culturelles identitaires individuelles et collectives conscientes, plurielles et ouvertes. Ces différentes composantes de l'éducation plurilingue et interculturelle tendent à favoriser l'inclusion et la cohésion sociale ; elles préparent à la citoyenneté démocratique et participent de l'instauration d'une société de la connaissance.

1.1.2. Caractéristiques d'un curriculum répondant aux finalités et valeurs de l'éducation plurilingue et interculturelle

Les caractéristiques d'un curriculum plurilingue et interculturel découlent des valeurs et des principes qui fondent ce projet éducatif. De tels curriculums permettront à tout apprenant d'assurer le maintien de son répertoire langagier, de le valoriser et de le développer. Cela concernera autant les apprenants devenant plurilingues par l'école que ceux ayant d'autres langues dans leur répertoire du fait de leurs origines familiales. L'apprenant gagnera à avoir l'opportunité de recourir aux ressources de son répertoire initial, quel qu'il soit, pour construire les autres compétences en langues nécessaires à la vie sociale : en premier lieu la langue de scolarisation, les langues étrangères et, dans le cas de l'apprenant plurilingue d'origine – si tel est son souhait et/ou celui de ses parents –, sa langue première (langue du foyer), qu'il s'agisse d'un dialecte, d'une langue régionale, minoritaire ou de la migration. L'apprenant tirera un bénéfice à être mis en mesure de percevoir le potentiel créatif de toute langue, permettant la création de nouvelles formes linguistique et l'accès à l'imaginaire. On lui donnera, enfin, la possibilité d'acquérir les moyens nécessaires pour accéder aux genres de textes spécifiques – liés aux pratiques sociales et notamment à d'autres matières – indispensables à sa réussite scolaire.

Un tel curriculum se fonde idéalement sur un certain nombre de conditions qu'il serait irréaliste de considérer comme assurées d'emblée et toutes ensemble. Il s'agit plutôt ici de lignes d'horizon, les curriculums ayant à se construire à partir de l'existant, de façon progressive et échelonnée au cours du temps, s'adaptant aux besoins et aux priorités par rapport aux élèves et aux contextes éducatifs : certaines options concrètes pour une telle introduction progressive seront indiquées plus loin (chap. 3).

L'attention est avant tout portée à une finalité d'éducation de qualité et non uniquement aux devoirs et responsabilités des apprenants, notamment pour ceux provenant de milieux défavorisés ou qui rencontrent des difficultés dans leurs apprentissages. L'accent est ainsi mis sur la responsabilité de l'école.

En ce sens, la prise en charge de l'ensemble du répertoire (1.3.2) de langues et de cultures des apprenants est une première condition essentielle. Elle se fait par l'intégration, la convergence ou l'organisation transversale des enseignements de toutes les langues. Les processus didactiques de mise en convergence pourraient, par exemple, prévoir divers types d'intégration à articuler différemment selon les contextes : une première prise en compte des répertoires des apprenants par la ou les langues de scolarisation ; une intégration entre les langues étrangères, régionales, minoritaires, de la migration ou classiques – quand elles sont enseignées à l'école – entre elles et/ou avec la ou les langues de scolarisation ; entre les enseignements de langues et ceux

8. *Livre blanc sur le dialogue interculturel* – « Vivre ensemble dans l'égalité », Conseil de l'Europe, 2008, p. 29, www.coe.int/dialogue. Voir aussi *Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies : A Model of the Competences Required for Democratic Culture*, Conseil de l'Europe (à paraître).

9. Voir *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR, chap. 8) et *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, 5.1 ; Coste D. (dir.), *Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation ?*, 2007 ; Coste D. et al., *L'éducation plurilingue et interculturelle comme droit*, 2009 ; Cavalli M. et al., *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*, 2009 (tous sur www.coe.int/lang/fr).

10. Voir la Recommandation CM/Rec(2012)13 du Comité des Ministres aux États membres en vue d'assurer une éducation de qualité, www.coe.int/cm → Textes adoptés.

des autres disciplines. Dans ce dernier cas, une attention particulière portée aux dimensions linguistiques des disciplines autres que l'enseignement de langues dote les apprenants des ressources – nécessaires au succès dans leurs études – qu'ils sont en droit d'attendre de l'école¹¹. La prise en charge du répertoire initial se révèle particulièrement délicate, et d'autant plus nécessaire, quand ce répertoire est composé d'une variété de la langue de scolarisation qui n'a pas de légitimité à l'école, comme dans le cas de variétés « populaires » ou vernaculaires : la nécessité de ne pas stigmatiser ce type de variété doit être articulée avec la nécessité d'enrichir et de diversifier au maximum les ressources du répertoire de l'élève.

L'appui sur le répertoire initial en vue de son élargissement implique de solliciter les ressources dont celui-ci se compose et de mettre en place de nombreuses activités de mise en relation et de va-et-vient entre les langues, qui vont permettre à l'apprenant de s'approprier d'autres variétés, dont la langue des disciplines. Ce travail entre les langues suppose l'abandon des conceptions monolingues cloisonnées, encore très répandues, au profit d'une vision largement bi-/plurilingue des processus d'enseignement/apprentissage des langues.

Une place centrale est à réserver à la réflexivité et à l'autonomisation des élèves face à leurs apprentissages des langues, de manière à les préparer à de futurs apprentissages (2.2, 2.3, 2.4 et 2.6). Le contact scolaire avec les langues et les genres de textes n'est pas seulement destiné à assurer aux apprenants des formes de maîtrise nécessaires à la vie sociale (2.8) : la finalité commune à tous les enseignements est en effet de former des citoyens critiques et ouverts à toutes les altérités, c'est-à-dire à ce qui est autre, nouveau, étranger, non familier (1.3.1). L'école a aussi pour responsabilité de faire réfléchir à la manière dont la communication par le langage représente et construit des idées, des opinions, des normes (2.5), des informations et des connaissances. Elle doit en faire percevoir clairement les modalités de fonctionnement, l'historicité, la diversité et la variabilité, les potentialités créatives, mais aussi les enjeux en termes de pouvoir et de domination (2.5). Les enseignements des langues contribuent ainsi au développement de la personne et de son esprit critique et ils en constituent une condition¹².

Les curriculums sont définis non seulement en termes de connaissances ou de compétences, mais aussi d'expériences variées d'apprentissage à tous les échelons du parcours scolaire (1.2.4 et chap. 2). Il convient en particulier de veiller à ne pas limiter les enseignements langagiers à des savoir-faire fonctionnels et pratiques, même si cela semble prioritaire dans certains contextes, sans remettre en cause une telle nécessité. Important également des savoir-faire de type créatif, ludique, littéraire, imaginaire, moins directement utilitaires, enrichissent diversement le répertoire et mettent en valeur les fonctions autres que simplement communicatives des langues (fonction poétique). Les savoir-être sous-tendent l'ensemble des savoirs et des savoir-faire, et contribuent de façon spécifique à la formation de la personne.

Dans la perspective de l'éducation plurilingue et interculturelle, les formes d'évaluation sont en adéquation avec les finalités éducatives et le développement de l'autonomie des apprenants (2.10), et la formation des enseignants accorde de l'importance à cette perspective éducative et à ses implications pour les activités de classe (2.11).

Il convient, en particulier, de prendre des décisions concernant l'accent à mettre à tel ou tel niveau ou dans telle ou telle matière scolaire sur les différentes dimensions du langage. Il sera ainsi nécessaire de décider de la place relative à donner – à différents moments du curriculum – à la compétence de communication, à la compétence interculturelle, aux expériences esthétiques et littéraires, à la mise en place de capacités réflexives. Il s'agirait là non d'une succession mais d'un équilibre à trouver qui peut être différent selon les moments du

11. Voir Beacco J.-C. et al., *Langues et matières scolaires – dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2010.

Beacco J.-C., *Histoire : une démarche et des points de référence – Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/apprentissage de l'histoire (fin de la scolarité obligatoire)*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2010.

Vollmer H., *Sciences : une démarche et des points de référence – Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/apprentissage des sciences (fin de la scolarité obligatoire)*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2010.

Pieper I., *Littérature : une démarche et des points de référence – Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/apprentissage de la littérature (fin de la scolarité obligatoire)*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2011.

Linneweber-Lammerskitten H., *Mathématiques : une démarche et des points de référence – Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/apprentissage des mathématiques (fin de la scolarité obligatoire)*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2012, www.coe.int/lang-platform/fr → Langue(s) des autres matières.

Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires. Un guide pour l'élaboration de curriculums et pour la formation des enseignants, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2015, www.coe.int/lang/fr → Instruments politiques.

12. Voir Recommandation CM/Rec(2012)13 du Comité des Ministres aux États membres en vue d'assurer une éducation de qualité, www.coe.int/cm → Textes adoptés.

curriculum. La création de scénarios curriculaires (3.8) peut être d'un grand secours pour la création d'une telle cohérence longitudinale dans le curriculum.

1.2. LA CONCEPTION DU CURRICULUM

1.2.1. Que doit-on entendre par curriculum ?

Le curriculum, notion difficilement saisissable dont la définition est loin de faire l'unanimité, sera compris ici de façon très large comme un dispositif permettant d'organiser l'apprentissage. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (ci-après CECR) insiste sur l'idée que le curriculum éducationnel ainsi défini fait partie d'un curriculum plus large, « parcours accompli par un apprenant à travers une séquence d'expériences éducationnelles sous le contrôle ou non d'une institution » (CECR, 8.4). Le curriculum éducationnel est ainsi conçu comme faisant partie d'un curriculum expérientiel qui commence dès avant l'école, se développe en parallèle à elle et se poursuit¹³. Il englobe toutes les expériences d'apprentissage que chaque individu fait en tant qu'acteur social, établissant des relations avec d'autres individus et groupes ; ces expériences permettront à celui-ci de développer sa personnalité et son identité ainsi que, pour partie, son répertoire langagier et culturel (CECR, 1.1).

Dans les pages qui suivent, l'accent principal portera sur la planification et la mise en œuvre institutionnelle du parcours scolaire de l'apprenant afin de soutenir le développement de sa compétence¹⁴ plurilingue et de sa compétence interculturelle. Il s'agit de donner une vue d'ensemble des niveaux du système éducatif, du rôle de ces derniers dans l'élaboration des curriculums et des composantes de la planification curriculaire. La dimension existentielle reste constamment présente dans la mesure où l'éducation plurilingue et interculturelle vise à prendre en compte et à valoriser l'ensemble des ressources langagières et culturelles des apprenants (1.2.4).

1.2.2. Niveaux de développement et de mise en œuvre du curriculum

Le développement et la mise en œuvre d'un curriculum comprennent un grand nombre d'activités (pilotage politique, conception et développement, implémentation, évaluation) se situant à plusieurs niveaux du système éducatif, du « supra » au « nano »¹⁵, pour lesquels différents instruments curriculaires interviennent :

Le curriculum à différents niveaux du système éducatif

INTERNATIONAL, comparatif (SUPRA)

par exemple, instruments internationaux de référence comme le CECR, évaluations internationales comme l'enquête PISA ou l'Indicateur européen de compétences linguistiques, analyses réalisées par des experts internationaux (Profil de politique linguistique éducative), visites d'étude dans d'autres pays...

NATIONAL/SYSTÈME ÉDUCATIF, État, région (MACRO)

plan d'études, syllabus, objectifs stratégiques, tronc commun, standards de formation, éditeurs scolaires...

ÉCOLE, institution (MÉSO)

adaptations du programme scolaire ou du plan d'étude au profil spécifique d'un établissement scolaire, développements en partenariat avec des entreprises...

CLASSE, groupe, séquence d'enseignement, enseignant (MICRO)

cours, manuel en usage, ressources...

INDIVIDU (NANO)

expérience individuelle d'apprentissage, développement personnel (autonome) tout au long de la vie...

13. On retient ici *curriculum* comme une notion générique. Les termes utilisés pour désigner différents types de documents curriculaires – notamment syllabus, plan d'études ou programme – sont flous et divergent d'une langue à l'autre, voire d'un pays à l'autre. Une discussion approfondie de cette problématique n'est pas notre propos ici.

14. La notion de compétence – telle qu'elle est utilisée dans ce texte – est développée et discutée dans la contribution présente sur la *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle : Réflexions sur l'usage des descripteurs dans l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation*, www.coe.int/lang-platform/fr → Curriculums et évaluation.

15. Cette approche par niveaux s'appuie sur les travaux du SLO, l'Institut néerlandais pour l'élaboration de curriculums ; voir en particulier Thijs A. et van den Akker J., *Curriculum in development*, SLO, Enschede, 2009.

L'étendue et le poids décisionnels des niveaux « macro » et « méso » varient selon les contextes nationaux et/ou régionaux, la pluralité des lieux de décision pouvant d'ailleurs être l'objet de tensions. Quel que soit le degré de centralisation de la politique curriculaire, l'établissement scolaire (niveau « méso ») et les enseignants dans leurs classes (niveau « micro ») jouent toujours un rôle déterminant dans la mise en œuvre du curriculum.

1.2.3. Les composantes de la planification curriculaire

Une vision différenciée des composantes de la planification curriculaire ainsi qu'une réflexion quant à leur pertinence respective pour les différents niveaux d'organisation décrits précédemment (du « nano » au « supra ») peuvent aider à créer la cohérence nécessaire pour l'amélioration des processus d'enseignement/apprentissage. Les dix composantes ci-dessous¹⁶ sont liées à un questionnement plaçant les apprenants au centre des préoccupations.

Tableau 1 – Composantes de la planification curriculaire

Composantes			Niveau déterminant le plus fréquent
1)	Finalités	Dans quel(s) but(s) apprennent-ils?	MACRO (nation, État, région)
2)	Objectifs/compétences	Quels objectifs visent-ils/leur sont fixés?	
3)	Contenus	Qu'est-ce qu'ils doivent apprendre ?	
4)	Démarches et activités	Comment doivent-ils apprendre ?	MICRO (classe) et MÉSO (établissement scolaire)
5)	Regroupements et lieux	Où et avec qui apprennent-ils ?	
6)	Temps	Quand apprennent-ils ? Combien de temps ont-ils à leur disposition ?	
7)	Matériaux et ressources	Avec quoi apprennent-ils ?	
8)	Rôle des enseignant(e)s	Comment l'enseignant(e) suscite, organise et facilite-t-il(elle) les apprentissages ?	
9)	Coopérations	Quelles coopérations, notamment dans l'équipe pédagogique, sont nécessaires pour favoriser les apprentissages ?	
10)	Évaluation	Comment évaluer les progrès et acquis ?	Du NANO (individu) au SUPRA (international)

Comme on vient de le voir dans la section précédente, la répartition des responsabilités peut varier selon les systèmes éducatifs. Ainsi, la question des matériaux (composante 7) peut aussi être abordée au niveau macro, par exemple si un moyen d'enseignement est mis à disposition pour toute une région. Ou bien encore, les contenus et activités (composantes 3 et 4) peuvent parfois être moins déterminés au niveau macro, laissant une plus grande liberté de choix aux établissements scolaires (« méso »), voire aux enseignants (« micro »).

Certaines de ces composantes jouent un rôle central et peuvent dépasser le seul niveau indiqué. Les finalités (composante 1), par exemple, constituent la dimension centrale à laquelle toutes les autres dimensions doivent se référer. Autre exemple : l'évaluation des acquis (composante 10) peut être un vecteur important de changement curriculaire, puisqu'elle permet d'articuler entre eux les objectifs/compétences visés à tous les niveaux, du parcours personnel de l'apprenant (l'autoévaluation) jusqu'aux curriculums élaborés par les instances nationales (par exemple, des standards nationaux), ou en référence à des dispositifs internationaux (par exemple, les diplômes de langue).

Dans la perspective d'une économie curriculaire (1.4.3), les coopérations (composante 9), notamment entre enseignants de différents domaines linguistiques et non linguistiques, prennent une importance toute particulière au niveau « méso » de l'établissement scolaire.

16. Les composantes ainsi que les questions relatives à chacune d'elles s'appuient sur les travaux du SLO ; voir en particulier van den Akker J., « Curriculum development re-invented : evolving challenges for SLO », dans Letschert J., *Curriculum development re-invented*, SLO, Enschede, 2006.

Bien entendu, tous les aspects intervenant dans la planification curriculaire sont étroitement liés entre eux et il serait vain de vouloir prendre des décisions quant à une composante sans tenir le plus grand compte des autres paramètres listés dans ce tableau.

Enfin, les choix nécessaires dans le cadre d'une telle planification sont toujours à situer dans un contexte sociétal précis qu'il s'agit d'analyser avec soin (3.3). Pour l'élaboration d'un curriculum en langues (langues dites *premières, secondes, étrangères, classiques*, etc.), il s'agira notamment de considérer le statut de toutes les langues présentes ou parlées sur un territoire donné (État, région, grande agglomération), les besoins créés par des situations particulières (voisinage, population migrante, partenaires économiques, politiques culturelles ou région frontalière). Cette analyse exercera une influence décisive sur les objectifs (y compris sur le choix des langues, les niveaux de compétences visés) ainsi que sur les mesures curriculaires à prendre afin de les atteindre¹⁷.

1.2.4. Dimension expérientielle du curriculum et éducation de qualité

Une éducation de qualité suppose de faire vivre à l'élève l'expérience d'une variété des modes d'appropriation. Du fait des courants méthodologiques dominants, il n'est pas rare que les élèves d'une génération soient exposés, au cours de leur scolarité, à un seul type d'approche, tout particulièrement pour les langues étrangères. Or, tant pour l'efficacité (maintenir la motivation, éviter les effets de plafonnement) que pour donner plus d'autonomie aux apprentissages à venir, il vaut mieux varier les modalités d'apprentissage, faire accéder à la maîtrise des langues, de leur pratique et de leur fonctionnement selon une pluralité de démarches sur lesquelles on réfléchit à un moment ultérieur. Cette diversification comprend également l'articulation entre l'apprentissage guidé et une utilisation plus autonome de la langue. Il s'agit d'expériences d'apprentissage que l'école doit garantir en vue d'une éducation de qualité. Ces expériences associent diverses composantes du curriculum : objectifs et compétences, démarches et activités, contenus et lieux.

Pour un projet d'éducation plurilingue et interculturelle, il s'agit donc non seulement de spécifier des objectifs, des niveaux à atteindre, des socles de connaissances/compétences à maîtriser, mais aussi de définir des types d'expériences auxquelles les apprenants seront exposés pour effectuer leur parcours dans des conditions favorables, en vue de construire des compétences solides. Des indications opérationnelles par rapport à la dimension expérientielle seront données dans le chapitre 2.

1.3. QUELQUES CONCEPTS CLÉS D'UNE ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE

Après un positionnement général du projet éducatif par rapport aux finalités (1.1), l'élaboration d'un curriculum scolaire, compris comme un dispositif pour organiser les apprentissages, nécessite en premier lieu la clarification des objectifs. Les objectifs à poursuivre pour développer la compétence plurilingue et la compétence interculturelle s'inscrivent dans la continuité des réflexions initiées dans le CECR. Il est sans doute utile ici de préciser certains concepts clés.

1.3.1. Plurilinguisme, multilinguisme, pluriculturalité, interculturalité

La notion de compétence plurilingue renvoie à la différence, couramment établie dans les travaux du Conseil de l'Europe, entre plurilinguisme et multilinguisme. Le terme de *plurilinguisme* désigne la capacité des locuteurs à employer plus d'une langue ; il envisage donc les langues du point de vue de ceux qui les parlent et qui les apprennent. Le terme de *multilinguisme*, en revanche, rend compte de la présence de plusieurs langues sur un territoire donné, indépendamment de ceux qui les parlent. Ainsi, le fait que deux ou plusieurs langues soient présentes dans une aire géographique n'implique pas automatiquement que les habitants soient en mesure d'utiliser plusieurs de ces langues ; certains n'ont de compétences que dans l'une d'entre elles.

La compétence plurilingue est définie comme la capacité à mobiliser le répertoire pluriel de ressources langagières et culturelles pour faire face à des besoins de communication ou interagir avec l'altérité ainsi qu'à faire évoluer ce répertoire. Celui-ci est composé de ressources acquises dans toutes les langues connues ou apprises,

¹⁷. Pour plus d'informations, voir van den Akker J., Fasoglio D. et Mulder H., *Perspectives curriculaires sur l'éducation plurilingue*, 2010, www.coe.int/lang-platform/fr → Curriculums et évaluation.

relatives aux cultures liées à ces langues (langue de scolarisation, langues régionales et minoritaires ou de la migration, langues étrangères vivantes ou classiques, 1.3.2). La perspective plurilingue place au centre des préoccupations les apprenants et le développement de leur répertoire plurilingue individuel et non chaque langue particulière à acquérir.

L'approche plurilingue de la formation serait incomplète sans ses dimensions pluriculturelles et interculturelles. La pluriculturalité désigne la capacité de participer à des cultures différentes – notamment par le biais de l'acquisition de plusieurs langues. L'interculturalité désigne la capacité de faire l'expérience de l'altérité et de la diversité culturelle, d'analyser cette expérience et d'en tirer profit. La compétence interculturelle ainsi développée vise à mieux comprendre l'altérité, à établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et les apports de toute nouvelle expérience de l'altérité, à permettre la médiation entre les participants à différents groupes sociaux et à questionner des aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu.

Pluriculturalité – l'appartenance et la participation à plusieurs groupes sociaux et à leurs cultures – et interculturelité – les compétences nécessaires pour un engagement personnel face à l'altérité – peuvent entretenir des relations de complémentarité. À travers la découverte active d'une ou de plusieurs cultures autres, l'apprenant peut être conduit à développer des compétences interculturelles¹⁸.

1.3.2. Le répertoire de ressources langagières et culturelles

Chaque locuteur et chaque locutrice est en mesure de se construire un répertoire langagier et culturel pluriel. Le CECR définit ce répertoire comme l'ensemble des ressources linguistiques et culturelles dont le locuteur/la locutrice dispose. Ces ressources comprennent :

- ▶ la ou les langues majoritaires ou officielles de scolarisation et les cultures transmises dans le contexte éducatif ;
- ▶ les langues régionales et minoritaires ou celles de la migration, et les cultures dans lesquelles elles s'inscrivent ;
- ▶ les langues étrangères vivantes ou classiques et les cultures enseignées avec ces langues ;
- ▶ toute variété de langues parlées en famille, que ce soit la langue de scolarisation, la langue régionale, minoritaire ou de la migration.

Les ressources de ce répertoire, qui, dans la perspective adoptée par le CECR, forment un tout, proviennent de diverses origines (familiales, extrascolaires, scolaires, etc.). Elles sont acquises de manière non guidée (plutôt implicite) ou bien de manière guidée (le plus souvent explicite) dans le processus de socialisation et de formation. La langue de scolarisation, qui correspond souvent à la langue officielle, nationale ou régionale, y occupe une place clé : c'est très souvent le pivot autour duquel ce répertoire se construit, à moins que ce rôle ne soit joué de façon complémentaire par une ou plusieurs langues d'origine, différentes de la langue de scolarisation.

Ces ressources sont de l'ordre du savoir et du savoir-faire, qu'elles soient liées à chaque langue particulière ou bien transversales, transférables d'une langue à l'autre ou permettant de relier les langues entre elles. Les attitudes et les dispositions de l'individu (son « savoir-être ») constituent un facteur prépondérant dans le développement et la mobilisation des ressources du répertoire plurilingue. Ces ressources évoluent tout au long de la vie, au gré de l'usage que l'individu fait des différentes langues ou variétés dans différents contextes. Elles peuvent se développer suivant des modalités différentes : par une augmentation des compétences dans une ou plusieurs langues particulières, par le développement de compétences transversales à plusieurs langues ou par l'acquisition de compétences favorisant la complémentarité de ces ressources. Elles peuvent, dans certains cas, stagner, voire se dégrader en cas de non-utilisation.

La construction d'un répertoire pluriel de langues et de cultures est à la portée de tous. Elle n'est pas réservée à des individus particulièrement *doués*, comme l'illustrent les quelques exemples ci-dessous. La différence principale entre ces exemples réside dans la nature des situations ayant favorisé la constitution d'un tel répertoire.

18. Pour plus d'informations, voir Byram M., *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle*, 2009, www.coe.int/lang/fr → Publications et documents.

Shamima

Répertoire développé grâce à une stratégie familiale

Shamima, 11 ans, vit à Leicester, ville située dans les East Midlands en Angleterre. Ses parents, originaires du Gujarat, province de l'ouest en Inde, sont musulmans. Elle est scolarisée dans une école primaire publique. La langue familiale est le gujarati. Ses parents, eux-mêmes plurilingues, désirent transmettre leur patrimoine culturel et religieux. Ils l'envoient à un cours du soir offert par l'école publique où elle apprend à lire et à écrire en gujarati, avec un système d'écriture indienne. Dans la classe de gujarati, l'anglais et le gujarati sont utilisés côte à côte, de sorte que ces cours ont une importante fonction d'intégration entre la culture d'origine et la culture d'accueil. De plus, une après-midi par semaine, à la mosquée, Shamima apprend à lire et écrire en ourdou, langue des pratiques religieuses, écrite en caractères arabes, et à réciter des versets coraniques en arabe. L'accent principal de l'éducation langagière est clairement placé sur l'anglais, qui n'est pas non plus exclu du foyer familial. C'est la langue que Shamima maîtrise le mieux.

Mais dès le plus jeune âge, en grande partie grâce aux stratégies éducatives de ses parents sachant notamment tirer profit de diverses offres institutionnelles pour développer la pluriculturalité de leur fille, Shamima a appris que ses différentes langues sont associées à des pratiques culturelles variées, y compris dans les domaines de la lecture et de l'écriture.

Anaïs

Répertoire développé dans le cadre scolaire

Anaïs, 16 ans, vit dans une famille francophone en France. Comme la plupart de ses camarades de classe, elle a débuté ses apprentissages linguistiques à 8 ans, par l'étude de l'anglais. En entrant dans l'enseignement secondaire, elle a pu opter pour l'apprentissage simultané de l'allemand et de l'anglais.

Dans son établissement, l'enseignant d'allemand et un enseignant d'anglais travaillent en étroite coopération ; ils interviennent parfois ensemble dans les classes, font tenir un cahier commun pour les deux langues et coordonnent leur progression. L'exploitation des similitudes entre les deux langues et l'habitude qu'elle a prise de transférer des connaissances et des stratégies ont permis à Anaïs de progresser de façon significative. À la fin de l'enseignement secondaire inférieur, elle a atteint une compétence similaire dans les deux langues étrangères. Elle a passé, à 15 ans, une certification de compétences en allemand organisée dans son établissement : elle a obtenu la validation d'un niveau B1 dans trois activités langagières et d'un niveau A2 en expression écrite. Sur les conseils de ses professeurs, elle a choisi de débiter l'étude d'une troisième langue vivante étrangère (italien) à l'entrée dans l'enseignement secondaire supérieur, tout en continuant l'apprentissage de l'allemand et de l'anglais. Elle est convaincue que ces expériences d'apprentissage et les compétences acquises lui seront très utiles, bien qu'elle envisage de faire des études autres que littéraires.

Mehmet

Répertoire développé à l'âge adulte

Mehmet, 35 ans, est de nationalité turque. Il est venu en Allemagne à l'âge de 22 ans pour rejoindre une partie de sa famille et accéder plus facilement à un emploi. Pendant plusieurs mois, il s'est contenté de connaissances très limitées en allemand, travaillant essentiellement dans son entreprise avec d'autres Turcs et des personnes originaires d'autres pays. Désireux de rester en Allemagne et de s'intégrer dans son nouvel environnement, il a ensuite suivi l'exemple de l'un de ses collègues de travail et s'est inscrit à des cours d'allemand donnés le soir par la Volkshochschule de la ville. Il a été encouragé et aidé dans cette démarche par son entourage familial qui compte plusieurs enfants scolarisés dans des établissements allemands. Faisant des progrès, il a commencé à regarder la télévision allemande plus régulièrement et à s'ouvrir plus aux Allemands habitant dans son quartier. Sans maîtriser très bien cette langue, il s'estime capable de faire face à un grand nombre de situations de communication qu'il rencontre dans sa vie professionnelle et privée. Il est particulièrement fier de pouvoir intervenir pour aider certains de ses collègues turcs nouvellement arrivés dans des situations où le manque de compétences en allemand peut leur poser un problème. Il a été progressivement appelé à jouer le rôle de médiateur interculturel.

Mirko

Évolution de la capacité à enrichir les ressources du répertoire

Mirko, 31 ans, est ingénieur en informatique d'origine slovène. Marié à une Suédoise, il est installé à Stockholm. La première langue de Mirko a été un dialecte slovène. À l'école, il a appris la forme standard de cette langue, ainsi que l'anglais. Mais ce n'est que pendant ses études à l'université, partiellement dispensées en anglais, qu'il a développé des compétences fonctionnelles dans cette langue. Il a appris le suédois avec difficulté. En raison d'un changement professionnel de son épouse, le couple a déménagé aux Pays-Bas. Mirko était réticent car il appréhendait un nouveau changement de langue et de culture. Mais grâce au soutien d'un enseignant de néerlandais, il a découvert petit à petit que cette langue était facile d'accès en raison des nombreuses similitudes avec le suédois et l'anglais. L'expérience de pouvoir exploiter de façon positive les ressources de son répertoire a provoqué chez lui une nouvelle attitude face à l'apprentissage d'autres langues – y compris d'ailleurs les langues slaves proches de sa langue d'origine – et une ouverture vers la culture de son nouveau pays d'accueil.

Hiroshi

Répertoire acquis au cours d'une mobilité subie

Hiroshi, 40 ans, est trilingue (japonais, français, anglais). Il vit au Japon, mais son activité professionnelle de designer se partage entre son pays, les États-Unis et la France. À l'âge de 9 ans, il arrive en France où ses parents, artistes, se sont établis. Il y reste jusqu'à la fin du collège. Il découvre sa différence à l'école : « Impossible de la cacher : elle était inscrite sur mes traits. » Il se souvient de l'intonation des moqueries de ses copains : « Chiiiiin....tok » (nom populaire pour désigner les... Chinois). Les résultats scolaires n'étant pas brillants, les enseignants convoquent ses parents et leur demandent d'abandonner le japonais en famille. Ses parents refusent ce conseil, mais s'engagent à trouver quelqu'un qui parle français avec lui : Hiroshi passe ses après-midi auprès d'une voisine en faisant ses devoirs. Ses parents rentrés au Japon, Hiroshi est inscrit dans un lycée international en Suisse : autre déracinement, mais un contexte où la mixité lui permet de se sentir moins « exotique ». En Suisse, il perfectionne son français et son anglais. Il entreprend enfin des études universitaires au Japon où ce sont ses compétences en japonais qui lui font défaut. Désormais il juge utile de pouvoir se servir de son plurilinguisme pour son travail, mais se demande si cela compense ses difficultés scolaires et surtout ses déchirements identitaires.

1.4. LE CURRICULUM AU SERVICE D'UNE ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE

Les développements qui suivent, de même que les deux autres chapitres de ce texte, prennent appui sur des outils et des éléments contenus dans le CECR, sur le *Guide pour utilisateurs du CECR*, sur le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (version intégrale et version de synthèse), ou encore sur les textes présents sur la *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*¹⁹, dans la perspective de développement du curriculum.

1.4.1. L'éducation plurilingue et interculturelle à travers le curriculum

L'éducation plurilingue et interculturelle peut être promue par une action curriculaire à différents niveaux (1.2) : définition de finalités, d'objectifs et de compétences visées, de contenus et d'activités, de modalités d'évaluation, de démarches et méthodes, de matériaux pédagogiques, de priorités reconnues pour la formation des enseignants ainsi que des responsables d'établissements. Il s'agira notamment :

- ▶ de favoriser la coordination entre les enseignements dispensés pour permettre une meilleure cohérence et synergie entre les apprentissages des langues, quelles qu'elles soient : langues étrangères, régionales, minoritaires ou classiques, langue(s) de scolarisation ou encore celles de toutes les disciplines (elles ont toutes une dimension linguistique) ;

19. Voir également www.coe.int/lang-platform/ et annexe IV.

- ▶ d'identifier les compétences interculturelles relatives à tout enseignement, d'en faciliter la prise de conscience et de favoriser leur intégration dans le processus d'acquisition ;
- ▶ de développer la place accordée à la réflexion par les apprenants sur les composantes de leur répertoire plurilingue, sur leurs compétences interculturelles, sur le fonctionnement des langues et des cultures et sur les moyens les plus efficaces de tirer profit de leurs expériences personnelles ou collectives d'utilisation et d'apprentissage des langues.

Le projet de donner à l'éducation plurilingue et interculturelle sa place dans le curriculum peut conduire à des modifications importantes de ce dernier. Ces modifications ne s'inscrivent toutefois pas nécessairement dans une logique de rupture avec les finalités poursuivies par le curriculum préexistant dans un système éducatif ou une institution de formation. Ainsi, prendre en compte les besoins d'une éducation plurilingue et interculturelle ne signifie en aucune façon renoncer aux objectifs d'acquisition de compétences dans les langues enseignées ni à la maîtrise des disciplines composant ce curriculum. Tout au contraire : les évolutions introduites prendront concrètement appui sur les dispositions curriculaires existantes qui en déterminent les possibilités réelles et les limites. En retour, elles favoriseront l'évolution de ces dispositions dans le sens d'une meilleure intégration de toutes les composantes de la formation, gage de leur efficacité.

1.4.2. Développer la compétence plurilingue et interculturelle en prenant appui sur le répertoire individuel : objectifs spécifiques et transversaux

Répertoire et compétence sont en étroite relation l'un avec l'autre mais ne sont pas identiques : la compétence plurilingue et interculturelle peut être définie comme la capacité à mobiliser – de façon adaptée aux circonstances – le répertoire de ressources langagières et culturelles pour faire face à des besoins de communication ou interagir avec l'altérité ainsi que pour faire évoluer ce répertoire. Ces objectifs définis en termes de compétences vont rendre possibles l'évaluation formative des processus d'enseignement/apprentissage tout au long de leur développement ainsi que l'évaluation sommative de leurs résultats. On distinguera donc :

- ▶ les objectifs spécifiques à l'enseignement d'une langue et les dimensions culturelles qui y sont associées :
 - compétence langagière : savoir, savoir-faire et savoir-être de nature linguistique, sociolinguistique et pragmatique ;
 - compétence culturelle : savoir, savoir-faire et savoir-être relatifs à des groupes sociaux locuteurs d'une langue et à leurs cultures ;
- ▶ *les objectifs transversaux à différents enseignements :*
 - compétence interculturelle : savoirs, savoir-faire et savoir-être relatifs à l'approche de l'altérité et de la diversité culturelle avec retour réflexif et critique sur sa propre culture ;
 - compétence spécifiquement plurilingue : savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à l'usage simultané de plusieurs langues et à la pluralité des langues ; savoir-apprendre (construction autonome des ressources de son répertoire plurilingue).

Il est essentiel de ne pas négliger, dans cette réflexion, la place à accorder au développement de la compétence interculturelle dans l'enseignement des langues. Non seulement cet enseignement permet le développement de compétences fonctionnelles nécessaires à l'interaction avec des personnes appartenant à d'autres groupes sociaux, dans le cadre national/régional ou au-delà, parlant la même langue ou une autre langue, mais il contribue aussi à la formation de l'individu comme personne et comme acteur social. Certaines dimensions de la compétence interculturelle sont liées spécifiquement à la connaissance d'un groupe social particulier ou de sa langue, alors que d'autres sont générales et transférables. Cela souligne l'intérêt d'intégrer dans la définition des compétences visées par les enseignements de langues comme matières (ainsi que des autres matières, 2.9), sur la base de valeurs communes reconnues, des objectifs coordonnés et cohérents concernant le développement de la compétence interculturelle à travers le curriculum de langues. Les objectifs ainsi définis pourront être pris en compte dans la planification des évaluations et du contrôle des progrès réalisés dans l'apprentissage.

1.4.3. Objectifs, compétences et économie curriculaire

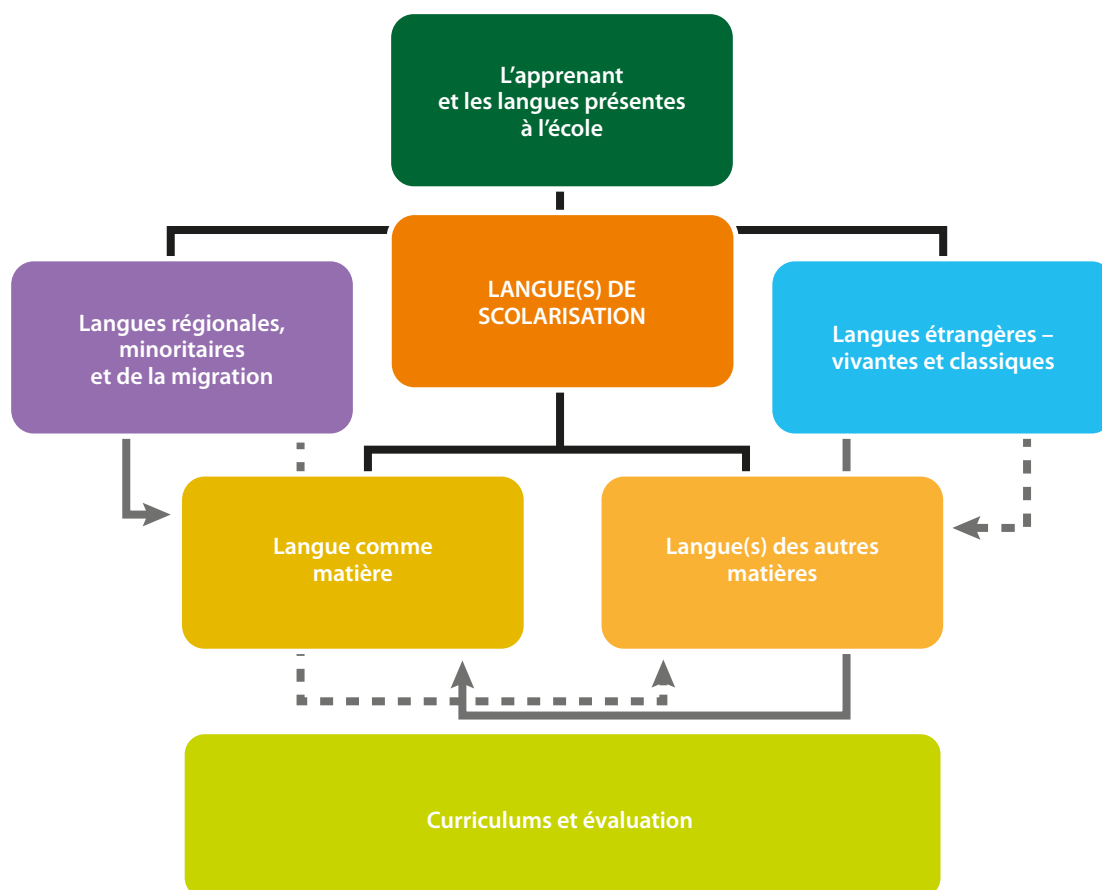
De nos jours, l'élaboration d'un curriculum scolaire repose en grande partie sur la définition d'objectifs sous forme de compétences à acquérir. C'est l'approche choisie par le CECR, qui vise à promouvoir pour tous les citoyens le développement de compétences dans plusieurs langues, avec comme finalité de favoriser la compréhension mutuelle en Europe et de faciliter la mobilité des personnes, tout en valorisant la diversité des langues et des cultures (1.1). Ces compétences sont souvent définies par échelles de niveaux, langue par

langue. Comme décrit ci-dessus, dans la visée de l'approche préconisée dans ce guide et en vue du développement transversal de l'ensemble du répertoire de chaque individu, elles seraient à compléter par des objectifs spécifiquement plurilingues et interculturels (savoirs, savoir-faire et savoir-être).

Face à la diversité des compétences langagières et culturelles qu'il s'agit désormais d'inclure dans les parcours de formation et, en général, face au foisonnement toujours grandissant des disciplines à l'école, le concept d'*économie curriculaire* gagne en importance. Par économie curriculaire, on entendra ici l'organisation cohérente des parties constituant l'ensemble du curriculum de langues. En décloisonnant différentes matières, en les regroupant en aires disciplinaires, en coordonnant la progression des compétences à travers les différents enseignements et en incluant des compétences transversales dans le curriculum, on cherche à favoriser la cohérence entre les apprentissages et à augmenter leur efficacité, en entraînant les élèves de façon systématique aux transferts utiles de compétences d'une discipline à l'autre. Ces mesures de rationalisation concernent à la fois les articulations entre les langues en tant que disciplines (langues étrangères²⁰ vivantes et classiques, mais aussi langue(s) de scolarisation, langues minoritaires et de la migration), ainsi qu'entre les langues et les autres disciplines.

Le schéma suivant, figurant sur la plateforme de ressources de l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe²¹, illustre cette approche holistique et intégrative :

Figure 1 – Les langues de scolarisation



20. On désignera par *langue étrangère* dans la suite du texte toute langue vivante autre que la langue du foyer ou la langue de scolarisation.

21. www.coe.int/lang-platform/fr.

Tout en haut de ce schéma, en position centrale, se situe l'apprenant avec son répertoire langagier et culturel, avec ses caractéristiques propres, y compris langagières et culturelles. Il est l'acteur principal et constitue le point de départ : tout ce qui suit fait partie de l'action des systèmes scolaires. Dans certains contextes, les langues des répertoires des élèves peuvent être enseignées à l'école, soit comme matières, soit également comme langues des matières. Dans ce dernier cas, elles deviennent langues de scolarisation avec la langue majoritaire de scolarisation, donnant lieu à des systèmes d'éducation bilingue. C'est plus souvent vrai des langues régionales et minoritaires, protégées par des dispositions spéciales²², que pour les langues de la migration, bien que des expérimentations commencent à voir le jour. Toutes ces langues, aux statuts sociolinguistiques très variés, sont représentées dans le schéma dans la case à gauche de la case centrale. Celle-ci installe la langue de scolarisation au cœur du schéma en position de pivot, du fait de son rôle déterminant et fondateur dans l'éducation de l'apprenant et de sa dimension transversale dans les processus d'enseignement/apprentissage ; c'est la langue que tous les élèves scolarisés partagent et utilisent principalement, sinon exclusivement, à l'école. Le schéma montre la langue de scolarisation dans sa double dimension de langue comme matière, avec ses contenus et activités propres, et de langue utilisée dans la transmission et la construction de connaissances dans et par les autres matières. Enfin, sur la droite de la case centrale, le schéma indique d'autres langues – étrangères et classiques – au statut plus franchement scolaire, mais comportant des enjeux considérables aux niveaux politique, économique et/ou culturel.

1.4.4. Compétences transversales et cohérence curriculaire pour améliorer l'efficacité des enseignements

L'intégration de l'éducation plurilingue et interculturelle dans le curriculum peut être en grande partie motivée par le souci d'augmenter l'efficacité des dispositifs d'enseignement. Elle peut viser tant les apprentissages disciplinaires que la capacité d'apprentissage tout au long de la vie ou encore la contribution des enseignements à la réussite scolaire des populations les plus vulnérables et à la cohésion sociale d'une façon générale.

Le cœur de l'éducation plurilingue et interculturelle réside dans les transversalités à établir entre les « langues comme matières scolaires » de manière à respecter l'unicité de la compétence langagière humaine (voir l'ensemble du chapitre 2 consacré aux compétences transversales). Une meilleure efficacité et cohérence des dispositifs existants peut être obtenue par les mesures suivantes :

Tableau 2 – Mesures pour améliorer l'efficacité des enseignants

<p><i>Augmenter la cohérence entre contenus, méthodes et terminologies</i></p>	<p>La cohérence, notamment méthodologique et terminologique, entre les enseignements langagiers inscrits dans le curriculum peut être renforcée. Une telle cohérence dans les contenus linguistiques et dans l'acquisition guidée de stratégies d'apprentissage ou de traitement de tâches communicatives fait, de façon évidente, réaliser des économies de temps et de moyens importantes. Elle facilite la compréhension et la maîtrise des contenus, stratégies et traitements des tâches par les apprenants. Ces derniers font ainsi, au-delà de l'apprentissage de contenus ou de techniques liés à une situation spécifique, l'expérience de leur transversalité et de leur validité pour d'autres situations d'apprentissage ou d'usage, que ce soit pour étendre cet usage ou pour en percevoir les limites. La prise de conscience des spécificités est, bien entendu, indissociable de cette démarche pédagogique.</p> <p>Pour réaliser cette cohérence, on peut, par exemple, s'appuyer sur la longue tradition de la pédagogie du projet. Celle-ci privilégie soit un usage conscient de compétences développées au préalable dans une ou plusieurs matières pour la réalisation d'un projet dépassant les frontières disciplinaires, soit directement des apprentissages disciplinaires multiples, mais convergents dans leurs finalités cognitives et éducatives, le but étant dans tous les cas de promouvoir l'autonomie de l'apprenant.</p>
<p><i>Identifier les passerelles et organiser les parcours</i></p>	<p>La recherche d'une meilleure cohérence suppose que soient examinés les contenus et les démarches pédagogiques des différents champs disciplinaires et des différentes langues enseignées (ou utilisées) pour identifier toutes les passerelles possibles (y compris selon les groupes d'appartenance des langues), harmoniser les apports de chacun et organiser la chronologie de ces enseignements afin d'assurer une action pédagogique cohérente à la fois dans leurs dimensions verticale (ou longitudinale) et horizontale (3.8.1).</p>

22. Voir la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, www.coe.int/minlang/fr.

<i>Mettre en évidence les composantes langagières communes aux différents apprentissages et leurs spécificités</i>	Une autre mesure d'efficacité consiste à mettre en évidence les composantes linguistiques des activités de compréhension et d'expression dans toutes les branches disciplinaires, les opérations cognitives réalisées par le langage (identifier, repérer, raconter, décrire, argumenter, etc.) et les genres de textes intervenant dans les travaux demandés aux élèves. Il s'agit ainsi de faciliter leur identification comme obstacles éventuels à lever pour assurer la réussite de chacun. Les composantes linguistiques des apprentissages peuvent faire dès lors l'objet d'un traitement coordonné de la part des enseignants en même temps que d'une conscientisation par les apprenants. Cela peut, par exemple, concerner des activités aussi variées que décrire une expérience scientifique dans le cadre de l'enseignement des sciences de la nature, participer à un débat dans un cours d'histoire, décrire un tableau en arts visuels, etc. Par la même occasion, l'analyse portera également sur le traitement – spécifique à chaque discipline – de ces composantes langagières communes.
<i>Favoriser la prise de conscience des transferts possibles</i>	Toutes les occasions pertinentes doivent être utilisées pour encourager la mobilisation des acquis dans les langues enseignées ou connues des élèves afin de faire émerger des convergences, de faciliter la compréhension du fonctionnement des langues et de gérer au mieux le développement de leur répertoire plurilingue.
<i>Articuler connaissances et savoir-faire disciplinaires pour développer une compétence interculturelle</i>	La mise en relation des connaissances et savoir-faire culturels et interculturels liés à l'apprentissage de diverses langues et de différents champs disciplinaires favorise la constitution d'un système de repères (inter)culturels mobilisables, permettant de faire face de façon responsable et efficace à des situations ultérieures de rencontres interculturelles, directes (échanges, rencontres...) ou indirectes (médias dont l'internet, œuvres littéraires et cinématographiques...).

Comme on le voit, de telles décisions, initiatives ou recommandations ne relèvent pas toutes des mêmes niveaux de décision et ne peuvent pas toutes prendre la même forme. Leur efficacité optimale est atteinte quand le plus grand nombre de ces composantes sont mises en œuvre. Mais toute initiative, même partielle, dans l'une de ces directions est un pas en avant vers l'éducation plurilingue et interculturelle.

1.5. DIFFÉRENTES FORMES D'INTÉGRATION DE L'ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE DANS LE CURRICULUM

La recherche des modalités pour intégrer l'éducation plurilingue et interculturelle dans les curriculums et de créer des transversalités passe nécessairement par un questionnement du curriculum existant dans la triple perspective suivante :

- ▶ comment assurer une meilleure cohérence dans l'utilisation du CECR pour les langues étrangères en tirant les conséquences de la définition de la compétence plurilingue et de la compétence interculturelle qu'il propose (1.3) ?
- ▶ comment prendre en compte la place centrale – du point de vue de l'action des systèmes éducatifs – de la langue de scolarisation dans le répertoire de langues de chaque apprenant et son rôle fondamental pour la réussite scolaire ?
- ▶ comment développer une compétence interculturelle qui rende les apprenants aptes à devenir des acteurs responsables et autonomes dans une société multilingue et multiculturelle ?

Une prise en compte de l'éducation plurilingue et interculturelle peut s'effectuer dans les contextes les plus diversifiés et quel que soit le degré déjà atteint dans l'intégration des différents apprentissages et disciplines linguistiques. Cette affirmation peut être illustrée par plusieurs exemples, résumant des perspectives d'intégration différentes.

1.5.1. Première perspective d'intégration : évolution du curriculum vers une meilleure synergie entre les enseignements de langues vivantes et classiques

Dans de nombreux cas, les enseignements de plusieurs langues autres que la langue de scolarisation coexistent, dispensés soit de façon obligatoire, soit de façon facultative. Le plus souvent, les contenus et les objectifs de ces différents enseignements sont définis séparément les uns des autres. Les objectifs visés portent sur l'acquisition de connaissances culturelles et sur la capacité à communiquer dans chacune de ces langues, cette dernière étant définie, en ce qui concerne les langues étrangères, à l'aide des niveaux de référence du CECR.

Ces objectifs peuvent être spécifiés par activité de compréhension ou d'expression (orale et/ou écrite), une certaine cohérence étant déjà créée par l'utilisation des descripteurs de compétences. Il est ainsi possible de dessiner le profil de compétences attendu dans chaque langue (2.1).

Les effets obtenus ne correspondent pas nécessairement à ces seuls objectifs explicites. Le savoir et le savoir-faire acquis dans la ou les langues apprises viennent élargir le répertoire individuel déjà riche de connaissances et de compétences dans la langue de scolarisation et/ou dans la ou les éventuelles langues d'origine. Ces effets, non négligeables, devraient cependant être renforcés ou multipliés, soit en visant une coordination entre ces enseignements de différentes langues, soit, de façon plus ambitieuse, en faisant évoluer ces enseignements vers une recherche systématique de cohérence et d'économie. Ces deux approches peuvent être décrites comme suit.

La coordination entre les enseignements de langue passe par des initiatives ou des décisions concernant la définition des contenus d'enseignement, qui spécifient en particulier les compétences linguistiques et (inter)culturelles visées, langue par langue. Elle peut faire l'objet de développements dans les programmes, plans d'études ou recommandations au niveau macro. Elle se réalise essentiellement par la concertation entre les enseignants des différentes langues. La coordination peut porter sur les objectifs poursuivis à tel et tel moment du cursus avec les mêmes élèves, sur la progression à suivre dans le développement des compétences, sur les démarches didactiques et pédagogiques les plus appropriées, sur les contenus d'enseignement, sur les matériaux pédagogiques utilisés avec les apprenants et sur les modalités d'évaluation des acquis. Cette coordination crée une cohérence horizontale (3.8.1) dans les apprentissages, et ces transversalités devraient permettre à l'apprenant de transférer des connaissances et des compétences d'un enseignement/apprentissage à l'autre.

La recherche de convergence et d'économie entre les différents enseignements de langue, quant à elle, recouvre une définition des objectifs d'apprentissage spécifiés en profil de compétences, non pas séparément langue par langue, mais en prenant en compte la complémentarité des compétences acquises dans le même répertoire plurilingue individuel. Dans ce cadre, les objectifs retenus peuvent aussi, pour certaines variétés linguistiques, porter sur des compétences dites *partielles* (en compréhension, par exemple). Les élèves sont encouragés à prendre explicitement appui sur les connaissances et savoir-faire linguistiques et (inter)culturels acquis. Les enseignants utilisent des matériaux conçus avec le souci d'une telle cohérence et visent le développement de l'autonomie d'apprentissage des élèves, notamment par des approches telles que celles du *Portfolio européen des langues* et/ou de l'*Autobiographie de rencontres interculturelles*, ou encore par la mise en œuvre de démarches du même type dans le cadre du travail dans la langue de scolarisation comme matière ou de l'apprentissage d'autres disciplines. Tout cela passe par une coopération entre les enseignants qui permet l'*élaboration d'une progression et de démarches communes* en tenant compte du profil des apprenants, ainsi que l'harmonisation des pratiques d'évaluation, le tout pouvant intégrer les compétences acquises dans des activités de médiation.

La finalité des enseignements de langue est alors de doter les apprenants de la capacité à communiquer dans plusieurs langues étrangères. Les niveaux de compétences peuvent être diversifiés selon différents critères : les variétés linguistiques concernées, leur distance avec les langues déjà connues des apprenants ou en cours d'apprentissage ; en tenant compte du contexte particulier des apprenants (âge, besoins spécifiques, etc.) ou de la situation d'enseignement (durée et volume horaire de cet enseignement, possibilités d'exposition et d'utilisation de la langue en dehors du seul cours de langue, etc.).

Ces deux approches différentes à partir de la même situation de départ représentent une amélioration de celle-ci dans la perspective développée ici. Et elles peuvent être même mises en œuvre en laissant aux enseignants la possibilité de s'inscrire dans celle qui correspond le mieux à leur formation et à leurs appétences individuelles ainsi qu'aux potentialités de concertation ou de coopération à l'intérieur d'une équipe pédagogique. La différence la plus notable entre les deux perspectives est peut-être que, dans le premier cas, on se concentre sur la recherche d'une amélioration de l'efficacité de la formation dispensée alors que, dans le deuxième cas, vient s'ajouter une visée éducative manifeste.

1.5.2. Deuxième perspective d'intégration : l'éducation plurilingue et interculturelle comme finalité explicite du curriculum

Dans la perspective de l'inclusion scolaire de tous les élèves et de la cohésion sociale, il est possible de dégager deux approches complémentaires qui peuvent trouver des modalités de mise en œuvre différenciées selon les contextes.

L'éducation plurilingue et interculturelle s'inscrit explicitement dans les finalités que poursuit l'enseignement des langues vivantes ou classiques par une importance égale accordée aux objectifs d'ouverture aux langues

et aux cultures, aux objectifs de compétences communicatives et (inter)culturelles dans les différentes langues, ainsi qu'au développement de l'autonomie de l'apprenant. Elle le dote ainsi de la capacité à gérer son répertoire plurilingue et interculturel de manière autonome, économique, responsable et confiante tout au long de la vie. Cette perspective implique que les équipes d'enseignants accordent une attention particulière au développement de compétences transversales linguistiques et interculturelles ainsi qu'à leur utilisation. Elle suppose également que soit accordée une attention particulière à une réflexion sur la communication et le langage humain. Enfin, elle présuppose de concevoir l'ensemble des enseignements de langue et en langue comme un tout au service du développement du répertoire plurilingue et interculturel. La diversité des expériences d'apprentissage, des situations d'utilisation des langues et leur analyse critique à travers la réflexivité contribuent à ce développement. Une coopération de plus en plus étroite permet aux enseignants d'élaborer des projets communs et, quand cela est possible, d'utiliser des connaissances et des compétences dans plusieurs langues et cultures.

La mise en œuvre de l'éducation plurilingue et interculturelle dans le curriculum peut prendre des formes très différentes, au-delà des modalités décrites ci-dessus. Une dimension importante consiste à renforcer les articulations entre la ou les langues de scolarisation et les activités langagières mises en œuvre dans les autres disciplines. Cette nouvelle perspective présente une cohérence et une complémentarité évidentes avec la démarche décrite ci-dessus. La prise de conscience de la dimension linguistique de tout enseignement et de son rôle dans la réussite scolaire des apprenants conduit à rechercher une coopération entre tous les enseignants, qu'ils soient plus particulièrement en charge de l'enseignement de la langue de scolarisation, d'une autre langue ou de quelque discipline que ce soit.

L'intégration de l'apprentissage de la langue de scolarisation dans la mise en œuvre de l'éducation plurilingue et interculturelle constitue donc une autre modalité d'évolution du curriculum, qui passe, en premier lieu, par une coordination des objectifs en langue(s) étrangère(s) avec ceux de la langue de scolarisation, enseignée comme matière mais aussi utilisée comme vecteur de l'enseignement et de l'apprentissage des différentes disciplines. Une attention particulière est à accorder aux opérations cognitives qui sous-tendent les activités linguistiques, aux genres de textes, à la variété inhérente à toute langue, y compris la langue de scolarisation, et aux stratégies d'utilisation de ces langues. Les fondements posés par l'apprentissage de la langue de scolarisation dans l'enseignement des autres langues sont à prendre en compte tout en faisant valoir les différences. La conscience chez les enseignants des liens entre toutes les compétences langagières composant le répertoire plurilingue favorise le développement et la consolidation de ce répertoire au cours d'un processus commun et convergent, auquel chaque enseignement apporte sa contribution. Enfin, les compétences interculturelles transversales qui se prêtent à l'enseignement de la langue de scolarisation, en particulier le savoir-apprendre et le savoir-s'engager, sont à prendre en compte, ainsi que le développement de l'autonomie des apprenants, leur capacité à réfléchir sur les objectifs poursuivis et leurs expériences langagières et (inter)culturelles, les progrès qu'ils accomplissent et les observations critiques qu'ils sont amenés à faire.

Toutes ces formes d'intégration peuvent concerner une partie ou la totalité des enseignants des langues présentes dans le curriculum – soit en tant que matière, soit comme vecteur d'autres disciplines – ainsi que d'autres acteurs impliqués, notamment les enseignants des autres disciplines, mais aussi les chefs d'établissement et, respectivement, les équipes de direction des établissements. Il est tout aussi évident que de telles évolutions supposent une prise de conscience de l'intérêt d'une telle éducation par tous les acteurs et les bénéficiaires, et donc une information et une formation. De même, les évolutions curriculaires introduites, bien qu'elles puissent rester limitées dans un souci de prise en compte réaliste du contexte, pourraient permettre localement des avancées plus importantes en mettant clairement en avant la perspective d'ensemble dans laquelle elles s'inscrivent. Il apparaît aussi nettement qu'il est impossible de proposer des solutions ou des réponses toutes faites.

Chapitre 2

Créer des convergences, favoriser la transversalité entre toutes les langues enseignées à l'école

Les principes fondateurs de l'éducation plurilingue et interculturelle sont désormais élaborés et peuvent recevoir, comme l'a illustré le chapitre 1, des définitions claires au niveau le plus élevé du curriculum. Mais, pour explicites que soient ces définitions, la question primordiale est de traduire ces finalités en objectifs partagés et opérationnels. *Partagés*, car ces derniers doivent pouvoir être spécifiés dans les indications programmatiques concernant toutes les matières du curriculum, qui sont saturées de langue : les langues de scolarisation (principale, régionale/minoritaire ou étrangère dans le cas de l'enseignement bi/plurilingue), celles-ci en tant que matière spécifique, les langues dites étrangères, les matières autres, dont les dimensions linguistiques ne doivent pas être négligées, et enfin les matières enseignées dans une langue autre. *Opérationnels*, car la formulation de ces objectifs a pour rôle de permettre de définir des lignes directrices dans les programmes pour des groupes de matières ou des matières singulières. Même si elles ont le langage et certaines langues en partage, les matières ont aussi des objectifs propres pour ce qui est de l'acquisition de connaissances, l'appropriation de processus, de démarches ou de méthodologies et la constitution d'attitudes. Ces principes organisationnels sont bien constitutifs du niveau macro (1.2.2) mais ils doivent être assez « bas » dans cette zone de la programmation pour permettre d'organiser les activités « micro » de la classe.

On trouvera dans ce chapitre la description de certains de ces lieux de confluence qui sont à même de créer des transversalités entre les matières et de donner cohérence au programme autour de l'éducation plurilingue et interculturelle. Ces lieux sont eux-mêmes établis à des niveaux différents, car ils vont de la formation des enseignants à l'utilisation de la notion de genre de discours, par exemple. Qu'on ne s'attende pas cependant à en trouver, dans ce chapitre, un inventaire étagé et progressif; ces lieux présentent en effet trop de facettes pour pouvoir relever d'un même ensemble typologique. L'ordre de présentation retenu comporte une part d'aléatoire que le lecteur aura tôt fait de percevoir, ce qui devrait l'inviter soit à parcourir ce chapitre de bout en bout comme un chemin ménageant des surprises, soit d'en choisir des sections pour une lecture ciblée et contrôlée.

2.1. LES ÉCHELLES DE NIVEAUX DE COMPÉTENCES DU CECR ET LE PROFIL LINGUISTIQUE DES ÉLÈVES

Le premier de ces axes transversaux est constitué par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, précisément parce qu'il tend à devenir une référence véritablement commune pour l'enseignement des langues vivantes en Europe et, notamment, ses échelles de niveaux de compétences. La richesse et les potentialités de cet outil ne sont cependant pas toujours exploitées. C'est le cas en particulier quand cette référence aux échelles de niveaux isole les compétences acquises des autres ressources du répertoire linguistique des apprenants et enferme les apprentissages des langues concernées dans une logique de juxtaposition, au lieu d'encourager la mise à profit des transversalités entre les langues connues ou apprises. D'autres exemples d'utilisation de ces mêmes échelles montrent en revanche que celles-ci peuvent non seulement rendre compte de la complexité et de la richesse des répertoires individuels, mais également favoriser la prise de conscience par les apprenants des ressources dont ils disposent ainsi que l'acquisition de la façon la plus efficace de les mobiliser pour faire face aux besoins de la communication. L'utilisation des échelles de niveaux de compétences établit, de fait, une forme de transversalité entre les différents apprentissages linguistiques. Leur utilisation pour établir des transversalités dans l'apprentissage et l'usage des différentes langues ainsi que pour l'évaluation des acquis peut faciliter l'élaboration et la mise en œuvre de curriculums au service de la compétence plurilingue. Loin d'être synonyme d'uniformisation des enseignements de langue, le recours à ces échelles peut permettre de prendre en compte de façon constructive le rôle de chacune des langues concernées dans le développement des compétences linguistiques des apprenants.

Bien évidemment, l'adoption quasiment généralisée de cet instrument de même que l'utilisation d'une terminologie commune pour définir les contenus, la méthodologie et les objectifs de l'enseignement des langues offrent des opportunités réelles d'harmonisation des démarches suivies et des objectifs poursuivis par ces enseignements dans les différents systèmes éducatifs. Ainsi, dans un très grand nombre de pays, l'objectif de l'apprentissage des langues est le développement de compétences, avec indication d'un des niveaux du CECR (par exemple le niveau A1 à la fin de CITE 1 – Classification internationale type de l'éducation). Une distinction entre les différentes activités langagières est souvent faite dans les programmes ou les objectifs, y compris entre l'expression orale en continu et celle en interaction. Les réflexions pédagogiques pour l'enseignement des langues vivantes font, la plupart du temps, mention de l'intérêt de mettre en œuvre des tâches communicatives pour favoriser le développement des compétences, telles qu'elles sont définies dans le CECR.

Cette utilisation des échelles de niveaux de compétences offre également des opportunités réelles de mise en synergie des différents apprentissages linguistiques. Parmi celles-ci, on peut noter les rapprochements dans les démarches d'enseignement, le développement d'une réflexion et de pratiques communes à tous les enseignants de langue dans l'évaluation des compétences, la capacité des apprenants à identifier leurs objectifs d'apprentissage et à s'autoévaluer, notamment à l'aide du *Portfolio européen des langues* ou d'une démarche de ce type.

Néanmoins, il est tout aussi évident que toutes les opportunités de synergie et de convergences entre les enseignements de langue ne sont pas encore exploitées et que l'emploi des échelles de niveaux de compétences ne fait pas toujours l'objet d'une réflexion approfondie suffisante en amont.

2.1.1. Les échelles de niveaux de compétences au service des apprentissages individuels

La valeur internationale de la référence à ces niveaux de compétences dépend en grande partie de l'usage qui en est fait par les différents usagers. Des outils sont maintenant disponibles pour aider les systèmes éducatifs et les acteurs concernés par l'évaluation en langue à mieux calibrer leurs examens de langue par rapport aux niveaux de compétences du CECR (2.10).

Mais une utilisation pertinente de ces niveaux ne s'arrête pas au respect de la signification exacte de chacun d'entre eux. Définir des objectifs dans la maîtrise de compétences communicatives peut également nécessiter une réflexion sur la nature et l'étendue des thèmes qui doivent pouvoir être abordés par les apprenants en compréhension ou en expression. Ainsi, on peut se poser la question suivante : la programmation du travail avec les élèves se situant approximativement au niveau B1 doit-elle viser en priorité une progression vers le niveau B2, ou bien plutôt se donner comme objectif un enrichissement progressif mais raisonné du répertoire de savoir-faire communicatifs relevant du niveau B1 ?

L'identification d'un niveau donné comme objectif à l'enseignement d'une langue vivante, pour être significatif et jouer son rôle, se détermine en fonction de la nature et du volume des opportunités d'apprentissage prévues dans le curriculum. L'utilisation des niveaux de compétences pour fixer les objectifs d'un parcours de formation peut également être différenciée. Il est, par exemple, possible pour certaines cultures éducatives de distinguer dans le curriculum un « niveau visé », c'est-à-dire vers lequel l'enseignement dispensé doit chercher à conduire les apprenants d'un niveau de formation donné, et un « niveau d'exigence », en deçà duquel un apprenant ayant suivi cette formation sera considéré comme en échec. Dans un système de certification basé sur une notation des prestations des apprenants, une telle distinction conduira à donner le nombre maximal de points à tout apprenant ayant fait la preuve d'une maîtrise de la langue égale ou supérieure au « niveau visé » et à n'accorder la moyenne à une prestation que si celle-ci montre que le « niveau d'exigence » a été atteint. Mais, d'une façon générale, de tels objectifs ne peuvent être crédibles et donc utiles pour motiver les apprentissages que s'ils sont perçus par tous les acteurs concernés comme étant réalistes.

De même, pour exploiter les ressources offertes par le CECR, la fixation des niveaux de compétences gagne en efficacité et en crédibilité aux yeux des apprenants et des enseignants quand elle s'effectue de façon distincte par activité langagière. Les locuteurs ne possèdent, en effet, que rarement le même niveau de maîtrise pour ces différentes activités : souvent, pour une langue donnée, les compétences d'interaction orale ne sont pas identiques à celles relatives à la production écrite et les compétences de réception sont aussi, généralement, supérieures à celles de production. Par ailleurs, il est peu probable que les analyses de besoins langagiers effectuées en relation avec les exigences de la formation suivie, avec un poste de travail ou une situation définie plus largement (comme suivre des études supérieures à l'étranger), aboutissent à l'identification de niveaux de maîtrise requis identiques pour toutes les activités langagières (interaction orale, production écrite,

réception écrite...). Le plus souvent, de telles analyses caractérisent des profils de compétences (par exemple B1 en interaction orale, B2 en réception écrite, A2 en production écrite...).

Enfin, il convient de souligner que l'intérêt principal des échelles de niveaux de compétences du CECR n'est peut-être pas le contenu technique des définitions des niveaux. Le plus important réside sans doute dans la décomposition du parcours individuel en langue en différentes étapes, dans la formulation exclusivement positive de ces niveaux et dans l'affirmation que tout niveau, même faible, constitue un acquis et une composante à part entière du répertoire langagier individuel. C'est cette prise de conscience qui doit permettre à l'apprenant de s'engager avec plus de confiance dans l'apprentissage de la langue (et des langues en général) et d'atteindre ainsi un niveau supérieur de compétences. L'une des vertus essentielles de ces échelles de niveaux de compétence est précisément d'avoir introduit dans les réflexions et dans les pratiques la perspective d'une évaluation positive. L'enseignement des langues n'est plus conçu en référence au modèle du locuteur natif. Ce modèle « idéal », parfois encore présent dans les esprits et qui conduit à des bilans collectifs ou individuels nécessairement négatifs, consiste à ne penser l'acquisition d'une langue que dans la perspective d'une maîtrise la plus parfaite possible. Il conduit à évaluer le niveau atteint par un individu ou un groupe en ne tenant compte que de ce qui le sépare encore du degré de maîtrise souhaité à un moment du cursus de formation. L'évaluation positive promue par le CECR rompt avec cette façon de considérer les progressions des apprenants. Il ne s'agit certes pas de tromper les élèves sur la réalité de leur niveau de compétences. L'une des responsabilités des enseignants de langue est bien d'évaluer ce niveau de maîtrise de la façon la plus exacte possible, sur la base de leur expertise. Mais le principe de l'évaluation positive consiste à observer dans la prestation d'un apprenant ce qu'il est capable de réaliser avec les connaissances et les savoir-faire qu'il a pu acquérir dans la langue concernée. L'objectif est de donner aux élèves une perception positive, et donc constructive, de l'étape à laquelle ils se situent, même quand ils sont encore loin de l'objectif fixé pour le niveau de classe ou la formation suivie. Il s'agit de valoriser ce niveau atteint. On voit à quel point cette posture est éloignée des pratiques habituelles et de traditions parfois encore très présentes.

Ce sont précisément ces dimensions fondamentalement pédagogiques des échelles de niveaux du CECR qui offrent les opportunités les plus riches de synergies entre les démarches d'enseignement et d'apprentissage des différentes langues.

2.1.2. L'utilisation des échelles de niveaux de compétences pour rendre compte du profil linguistique des apprenants

Les bénéfices pédagogiques de l'utilisation des niveaux du CECR pour rendre compte des compétences acquises dans les langues autres que les langues de scolarisation ne sont pas épuisés avec la définition des objectifs, l'élaboration de tests ou d'épreuves de langue calibrées par rapport à ces niveaux, ou même avec la mise en œuvre raisonnée d'une évaluation positive des acquis des apprenants.

Comme cela a été évoqué plus haut, la référence à un « niveau global » de type A1 ou A2 du CECR pour caractériser ou évaluer les progrès dans la langue paraît peu adaptée à la réalité des compétences développées par un apprenant. Souvent, un tel « niveau global » risque de sous-évaluer les compétences effectives des personnes concernées dans les différentes activités langagières de réception ou de production. De plus, il est trop imprécis pour pouvoir renseigner les apprenants et les enseignants sur l'état des compétences et les besoins de progression. Cette prudence nécessaire dans l'usage de la notion de « niveau » se nourrit également de la réflexion introduite par la notion de *profil linguistique* développée dans le CECR.

Une compétence déséquilibrée et évolutive (voir CECR, 6.1.3.1)

Une compétence plurilingue et pluriculturelle se présente généralement comme déséquilibrée. Et ce, de différentes manières :

- ▶ maîtrise générale plus grande dans une langue que dans d'autres ;
- ▶ profil de compétences différent dans une langue de ce qu'il peut être dans telle ou telle autre (par exemple : excellente maîtrise orale de deux langues, mais efficacité à l'écrit pour l'une d'entre elles seulement) ;
- ▶ profil multiculturel de configuration autre que le profil multilingue (par exemple : bonne connaissance de la culture d'une communauté dont on connaît mal la langue ou faible connaissance de la culture d'une communauté dont on maîtrise pourtant bien la langue dominante).

[...]

Ce déséquilibre est lié aussi au caractère évolutif de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Alors que l'on se représente traditionnellement la compétence à communiquer « monolingue » en « langue maternelle » comme étant vite stabilisée, une compétence plurilingue et pluriculturelle présente, elle, un profil transitoire, une configuration évolutive. Suivant la trajectoire professionnelle de l'acteur social considéré, son histoire familiale, ses voyages, ses lectures et ses loisirs, des modifications sensibles viennent affecter tant sa biographie linguistique et culturelle que les formes de déséquilibre de son plurilinguisme, et rendre plus complexe son expérience de la pluralité des cultures. Ce qui n'implique aucunement une instabilité, une incertitude, un « déséquilibre » de l'acteur considéré, mais contribue plutôt, dans la plupart des cas, à une meilleure prise de conscience identitaire.

L'enjeu didactique et pédagogique est ici de concevoir les acquis dans la connaissance et la maîtrise d'une langue ou de faits culturels non pas comme une réalité isolée, mais comme une des composantes des ressources dont dispose chaque apprenant, à savoir ses compétences dans chacune des langues apprises dans le cadre scolaire, dans les langues rencontrées lors du parcours personnel et/ou les langues parlées dans le cadre familial ou dans l'environnement immédiat de l'élève.

Bien évidemment, un bilan de compétences en langues peut, pour des raisons de lisibilité et de compréhension immédiate pour des non-spécialistes, être présenté langue par langue. Mais il convient de garder présent à l'esprit qu'un diagnostic ou un bilan des compétences acquises par un apprenant dans chacune des langues apprises, établi de façon juxtaposée langue par langue, ignore la dimension complémentaire de la diversité des compétences langagières des apprenants. Dans une perspective d'enseignement et d'apprentissage, d'autres présentations des compétences acquises par les apprenants sont envisageables. On pourrait, à titre d'exemple, favoriser la prise de conscience de la réalité de la compétence plurilingue d'un apprenant en dressant un état de ses savoir-faire dans différentes langues pour chaque activité langagière.

Tableau 3 – Expression orale en interaction

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Allemand						
Anglais						
Espagnol						
Italien						
Autre langue (parlée dans le cadre familial)						

Ainsi, dans la grille ci-dessus, l'apprenant concerné par ce bilan peut visualiser l'état de ses savoir-faire dans cette activité langagière particulière. Sur cette base, il peut se fixer des objectifs, par exemple améliorer son niveau de compétences en italien en prenant appui sur ses compétences dans cette autre langue romane qu'est l'espagnol. Il peut également réfléchir à la façon d'aborder le plus efficacement possible des situations de communication avec des locuteurs d'une ou de plusieurs langues en tenant compte de la complémentarité particulière entre ses savoir-faire, par exemple utiliser de préférence l'une ou l'autre des deux langues citées plus haut pour certains échanges et recourir, selon le contexte, à l'allemand, à l'anglais ou à la langue qu'il parle dans le cadre familial pour aborder des thèmes ou domaines qui dépassent ses capacités d'expression dans les deux autres langues.

Afin d'assurer une véritable cohérence au curriculum, il serait possible de définir, en un document unique (document curriculaire ou plan d'études), et pour un contexte spécifique, un profil intégré de compétences valable pour toutes les langues, en soulignant le rôle particulier de chacune (pour la communication sociale, pour le développement cognitif, pour l'éducation interculturelle, pour les capacités réflexives de nature métalinguistique, pour l'apprentissage de l'autonomie, pour le développement de la citoyenneté critique...). Un tel document pourrait aussi intégrer les ressources que représente la connaissance d'une langue d'origine. Ce regard sur les formes possibles de convergence et de complémentarité entre les compétences et les apprentissages en langues est de nature à favoriser l'adoption de stratégies à long terme de mise en place progressive d'un curriculum plurilingue et interculturel. Ces pistes, toutes déjà présentes dans le CECR, sont notamment développées dans son chapitre 2.

2.1.3. Une prise en compte nécessaire de la spécificité des compétences acquises dans les langues de scolarisation

L'expérience acquise dans l'utilisation du CECR et de ses échelles de niveaux de compétences permet le transfert vers la langue de scolarisation d'outils d'analyse des usages de la langue, comme la distinction à opérer entre les différentes activités langagières dans les entraînements, dans les moments de réflexivité et dans l'évaluation. De même, la réflexion sur le rôle des stratégies communicatives dans l'apprentissage peut faire l'objet d'échanges et de pratiques convergentes entre les enseignements de langues vivantes et de langue de scolarisation.

Dans cette perspective, la question se pose aussi parfois d'étendre à la langue de scolarisation l'utilisation des niveaux de compétences du CECR pour rendre compte des progressions et identifier les besoins des élèves. Par exemple, certaines expériences conduites dans quelques pays montrent que l'utilisation de descripteurs de ces échelles, complétés et/ou adaptés pour tenir compte des modalités spécifiques d'utilisation d'une langue seconde dans les différentes matières, peut se révéler utile et efficace pour guider les apprentissages de cette langue seconde par des enfants nouvellement arrivés dans un pays ou une région.

Mais, d'une façon générale, il apparaît que les niveaux de compétences et leurs descripteurs ne peuvent pas rendre compte d'aspects fondamentaux du rôle de la langue de scolarisation dans le développement cognitif, dans la formation personnelle et dans la construction de l'identité de chaque apprenant. Certes, les descripteurs des échelles des niveaux B2 et au-delà associent étroitement des habilités cognitives aux savoir-faire linguistiques, en particulier pour des compétences liées à la réception écrite, la production écrite et la production orale (non interactive). Mais ce n'est pas le cas pour les niveaux inférieurs. Une utilisation insuffisamment réfléchie de ces niveaux de compétences risque, d'une part, de ne rendre compte que de façon fragmentaire des savoir-faire langagiers des apprenants dans les différentes disciplines et, d'autre part, de conduire à ignorer le rôle spécifique de la langue de scolarisation dans le développement des apprenants. L'apprentissage de cette langue correspond à une période de développement général (physique, cognitif...) de l'apprenant. Les usages sociaux de la langue en dehors de l'école, les échanges dans le cadre du fonctionnement de l'établissement scolaire, les interactions entre les acteurs de l'école, les emplois de la langue dans l'enseignement qui lui est dédié ainsi que pour d'autres disciplines – tout cela participe au développement de compétences dans la langue de scolarisation, avec des normes différentes et des variations qui peuvent être importantes et dont la réalité peut difficilement être saisie par le recours à des descripteurs similaires à ceux utilisés pour les langues étrangères pour organiser la progression. La *Plateforme de ressources et de référence pour une éducation plurilingue et interculturelle* sur le site de l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe²³ comporte une section entière dédiée aux exemples de descripteurs élaborés par différents systèmes éducatifs pour rendre compte de façon plus spécifique de la progression dans la maîtrise de la langue de scolarisation.

S'il faut prendre en compte ces différences entre langues vivantes (étrangères ou régionales et langue(s) de scolarisation), il n'en reste pas moins utile de dégager l'intérêt d'une démarche commune aux enseignements de chaque langue et aux enseignements des diverses disciplines :

- ▶ décrire les attentes dans les différentes langues en définissant de manière homogène, même partiellement, les compétences et les degrés de maîtrise de ces compétences visés dans chaque langue enseignée comme matière ;
- ▶ agencer et calibrer l'acquisition de ces compétences et sous-compétences en tenant le plus grand compte des conditions de l'enseignement de chacune (nombres d'heures, nombres d'années d'enseignement), en fonction des moments clés de la scolarité (par exemple fin CITE 2, fin de l'école obligatoire, fin CITE 3) et en prenant en compte les incidences de la proximité ou de la distance entre les langues concernées.

Cette démarche peut prendre des formes différentes pour les langues étrangères et pour les langues de scolarisation, mais l'essentiel est sans doute que sa mise en œuvre est de nature à favoriser la convergence entre les enseignements dispensés et permet de penser de façon constructive la progression des apprenants dans la maîtrise de ces savoir-faire.

Bien évidemment, il est important de souligner ici que l'efficacité des convergences évoquées ci-dessus nécessite que les apprenants eux-mêmes perçoivent les rapprochements effectués et possibles, en tirent profit et acquièrent une conscience du fonctionnement des langues.

23. « Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation », *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*, www.coe.int/lang-platform/fr.

2.2. LES STRATÉGIES

La prise en compte de la dimension sociale de l'usage et de l'apprentissage des langues s'est progressivement diffusée dans les réflexions didactiques et pédagogiques concernant l'enseignement des langues vivantes. L'utilisateur de la langue est conçu comme devant pouvoir agir à l'aide de celles-ci. Il effectue des tâches communicatives dans un contexte défini et avec des contraintes particulières. À cette fin, il doit être capable de mobiliser de façon adéquate des compétences générales, linguistiques, pragmatiques, sociolinguistiques, socioculturelles, etc., ainsi que des stratégies communicatives comprises comme « agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui »²⁴. L'apprenant doit acquérir des stratégies d'apprentissage, c'est-à-dire la capacité à gérer son propre apprentissage, à s'autoévaluer, à se fixer des objectifs, à observer et analyser la façon dont il apprend à utiliser et à mobiliser ses propres compétences, éventuellement à élargir et à améliorer ces modalités.

L'acquisition de ces stratégies est, par nature, transversale aux différents apprentissages linguistiques, y compris celui de la langue première et de la langue de scolarisation. En effet, tout apprenant a développé de telles stratégies dès les premières expériences d'apprentissage linguistique. Celles-ci représentent autant d'outils qu'il consolide ou développe par l'usage ou l'apprentissage de langues particulières et qu'il peut apprendre à mobiliser pour d'autres situations communicatives ou d'autres apprentissages, dans des langues étrangères ou en langue(s) de scolarisation. La notion de transfert est donc essentielle dans la réflexion sur le rôle et la place des stratégies dans le curriculum.

Prenons l'exemple d'une tâche particulière qui peut avoir sa place dans le curriculum : lire un article d'information sur un problème d'actualité pour en rendre compte à l'oral à la classe qui ne l'aura pas lu, en utilisant la langue de scolarisation ou une langue étrangère ou seconde (dans le cas d'une classe EMILE/CLIL)²⁵.

La lecture d'un tel texte présuppose tout d'abord la mise en place de stratégies de lecture (lecture survol, lecture repérage, lecture linéaire, inférence, mise en relation de textes et illustrations/graphiques) et des processus cognitifs relatifs aux informations (analyse, synthèse, évaluation) transversaux et communs aux langues (malgré les distances qui peuvent les caractériser). Les méthodologies de l'enseignement de la lecture en langue de scolarisation et en langues étrangères peuvent varier, sinon franchement s'opposer, y compris entre deux langues étrangères qui peuvent se réclamer de traditions didactiques différentes. Pourtant, la mise en commun et le métissage raisonné des méthodologies par les enseignants peuvent faciliter les choix didactiques les plus adaptés selon les circonstances, selon les genres de textes abordés, leur difficulté linguistique, les compétences déjà acquises par les élèves. C'est la condition nécessaire pour encourager chez ces derniers le transfert conscient de stratégies et l'activation des processus cognitifs appropriés.

2.2.1. La place des stratégies dans le curriculum

La compétence de communication comprend une compétence stratégique, consistant à élaborer et à adapter des stratégies de communication. Cette compétence stratégique constitue « le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources, et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis²⁶ ». Les stratégies utilisées sont naturellement différentes pour les tâches de compréhension et de production. Mais, pour chacune des activités langagières concernées, il est possible de distinguer des stratégies relevant de l'application de quatre principes métacognitifs :

- ▶ la préplanification de la tâche : en production (répétition ou préparation, localisation des ressources, prise en compte du destinataire ou de l'auditoire, adaptation de la tâche, adaptation du message) ou en réception (créer des attentes, choisir un cadre cognitif, mettre en œuvre un schéma, etc.) ;
- ▶ son exécution : en production (éviter, compensation, appui sur un savoir antérieur, essai) ou en réception (identifier des indices et en tirer une déduction) ;
- ▶ le contrôle de la façon dont la tâche est effectuée : vérification de l'efficacité de la communication par le biais du *feedback* donné par les auditeurs ou interlocuteurs (mimiques, gestuelles, suite des échanges) ; vérification des hypothèses sur le sens d'un texte, par exemple, en appariant les indices et le schéma ;
- ▶ la remédiation de difficultés éventuelles rencontrées (autocorrection ou révision des hypothèses s'il y a lieu).

24. CECR, 2.1.

25. EMILE: enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère ; CLIL = *content and language integrated learning*.

26. CECR, 4.4.

Il est possible d'étendre cette identification des stratégies communicatives à la dimension sociale, comme la capacité à prendre son tour de parole dans des échanges, à entrer dans une coopération (interpersonnelle ou de pensée), à demander de l'aide, à contrôler la réception de ses messages, à faire clarifier certaines affirmations, à clarifier soi-même ses énoncés si besoin, etc.

Les stratégies mises en œuvre ont un caractère individuel, même si des stratégies identiques peuvent être utilisées par des individus différents. Ce sont des conduites structurées et stabilisées qui peuvent évoluer dans le temps ou s'adapter en fonction de tâches, de buts communicatifs, des objectifs de l'apprentissage. L'enjeu d'une inscription dans le curriculum du développement de ces stratégies est de rendre les apprenants conscients de ces démarches régulières, afin qu'ils deviennent capables de mieux les activer ou de les canaliser et d'accroître ainsi leur efficacité. L'apprentissage de ces stratégies ne peut être laissé au hasard des expériences des apprenants, il doit faire l'objet d'une progression ciblée. Pour certaines de ces stratégies, des échelles de niveaux de maîtrise sont d'ailleurs disponibles dans le CECR pour l'usage des langues vivantes.

Les apprenants, quant à eux, ont aussi la possibilité d'avoir recours à des stratégies individuelles qui peuvent être spontanées et ne pas correspondre automatiquement à la nature et à la programmation prévues par l'enseignement. Par exemple, une prise de conscience par l'apprenant des fonctionnements du langage ou de langues données peut se constituer à partir d'activités d'assimilation, comme :

- ▶ effectuer des inférences sur le sens ;
- ▶ « confronter » les mots, identifier et vérifier des différences (sémantiques, grammaticales, pragmatiques, de « registre »), etc.;
- ▶ confronter des productions externes (natives ou non) à ses propres productions ;
- ▶ solliciter des informations et des jugements de la part des autres apprenants, d'enseignants...

L'apprentissage autonome, qui s'effectue en dehors de l'étude organisée, peut répondre à des finalités diverses : besoins, curiosité. Il peut alors mettre en œuvre diverses stratégies globales :

- ▶ rechercher systématiquement des occasions d'échange avec des locuteurs de langue cible ;
- ▶ s'exposer de manière développée à la langue cible à travers des médias (télévision, internet) ;
- ▶ avoir recours à des dictionnaires, grammaires, vidéo ;
- ▶ tenir un journal d'apprentissage, répertoriant les étapes et les acquis (y compris, par exemple, l'enregistrement du vocabulaire nouvellement rencontré : « autodictionnaire »²⁷).

Faire émerger ses stratégies d'apprentissage à la conscience de chacun, sans porter de jugements de valeur précipités, est une des tâches communes à toutes les matières. Cette émergence a aussi pour rôle d'améliorer leur efficacité, en tenant compte du style cognitif de chacun et des habitudes de travail acquises dans des cultures éducatives autres. Cette attention bienveillante portée au savoir-faire des apprenants peut conduire à des activités concertées entre les disciplines scolaires. Elle est surtout de nature à accroître la confiance que les apprenants mettent dans leurs ressources propres et à stimuler leur motivation.

2.2.2. La prise en compte de la spécificité de l'apprentissage scolaire des langues vivantes

L'apprentissage de ces stratégies n'est pas lié à une langue particulière ; celles-ci sont transférables d'une langue à l'autre. C'est précisément leur application dans des contextes diversifiés (lors de situations d'apprentissage ou d'utilisation de langues différentes, par exemple) qui leur donne toute leur valeur et leur signification aux yeux des apprenants. C'est la mobilisation de ces stratégies dans différentes situations qui en fait de vraies compétences qui viennent enrichir le répertoire des apprenants.

Mettre en évidence la dimension transversale et les potentialités de transfert des stratégies de communication et d'apprentissage ne signifie cependant pas que les modalités d'acquisition individuelle de celles-ci soient identiques selon qu'elles sont mises en œuvre dans une langue de scolarisation ou dans une autre langue, selon le degré de maîtrise par l'apprenant des langues concernées, ou encore selon la plus ou moins grande proximité entre les langues qui composent le répertoire linguistique individuel.

Nous prendrons ici l'exemple de l'enseignement des langues vivantes pour mettre en avant ses spécificités et leurs conséquences sur le développement des stratégies.

27. L'ensemble de ce développement se fonde sur Beacco J.-C., Bouquet S. et Porquier R., *Niveau B2 pour le français*, Didier, Paris, 2004, chap. 10.

Les démarches pédagogiques intègrent par nature ces spécificités, par exemple dans la façon d'envisager la signification de l'approche dite *actionnelle* pour cet enseignement. Les apprenants y sont certes placés dans des situations où ils doivent effectuer des tâches communicatives qui peuvent aller de la mise en œuvre conséquente d'une pédagogie du projet à des situations beaucoup plus ponctuelles, voire parfois très simples. Mais, dans tous les cas de figure, les tâches communicatives proposées sont adaptées à l'âge, à l'expérience des apprenants ainsi qu'aux besoins particuliers de la formation suivie ou au contexte éducatif. Une autre conséquence de cette spécificité peut être notée : la réalisation de ces tâches communicatives ne constitue en aucune façon l'objectif de la séquence pédagogique. La finalité poursuivie est bien le développement de compétences des apprenants. Si dans l'usage social ordinaire de la langue, les compétences individuelles sont au service de la réalisation des tâches communicatives, ces dernières sont, dans la formation scolaire initiale, au service du développement des compétences et des stratégies.

Les conséquences en sont nombreuses. Elles portent tout d'abord sur le choix des tâches communicatives proposées aux apprenants : ce choix est guidé essentiellement par l'identification la plus précise possible des objectifs poursuivis (linguistiques, pragmatiques, culturels, etc.). Elles concernent ensuite la conduite de la séquence d'enseignement dont l'efficacité gagne à intégrer des moments de réflexion collective et individuelle sur la façon d'effectuer la tâche demandée, sur les compétences et les connaissances nécessaires, sur les stratégies les mieux adaptées à la situation en regard des compétences mobilisables, etc., en somme, ce qui est désigné par « tâches intermédiaires » dans le CECR.

Dans le cas particulier de l'apprentissage des langues vivantes, le poids de l'acquisition de stratégies de communication ou d'apprentissage est déterminé par une caractéristique de la situation d'apprentissage. Les apprenants qui sont engagés dans un parcours de formation en langue(s) peuvent naturellement avoir besoin, dans l'immédiat ou dans l'avenir, de la ou des langues qu'ils apprennent ou ont apprises. Ils pourront aussi avoir besoin d'approfondir ces connaissances et ces compétences dans ces mêmes langues pour faire face à des besoins personnels de formation ou de leur vie personnelle et/ou professionnelle. Ils sont, bien entendu, tout autant susceptibles d'avoir besoin ou envie d'entreprendre la découverte d'autres cultures et l'acquisition d'autres langues dans ce même parcours personnel, éventuellement postérieur à la formation reçue dans un cadre formel. La mission de tout enseignement scolaire des langues est donc double : faire acquérir des compétences opératoires dans la langue enseignée et des connaissances sur la langue et la culture concernées ; doter tous les apprenants de la motivation et des outils cognitifs leur permettant de prendre appui sur les enseignements suivis pour entreprendre avec efficacité d'autres apprentissages, tout au long de la vie. Dans cette dernière perspective, l'apprentissage accompagné des stratégies joue un rôle tout particulier.

Les implications de la spécificité de l'apprentissage des langues dans le cadre scolaire évoquées ci-dessus concernent l'enseignement de chaque langue vivante. Comme cela a été souligné plus haut, la prise en compte de l'importance du développement de stratégies chez les apprenants dépasse le seul enseignement isolé de chaque langue et interroge le parcours de formation en langues des apprenants dans son ensemble.

2.2.3. La prise en compte de la dimension transversale des stratégies dans le curriculum

Un développement équilibré et solide de ces stratégies passe par la concertation entre les différents enseignants en charge de l'apprentissage et de l'utilisation des langues par les mêmes apprenants. Cette concertation peut prendre des formes et avoir des contenus variés, parmi lesquels on peut citer, à titre d'exemples :

- ▶ la concertation entre enseignants de la même langue ou des différentes langues enseignées autour des modalités de mise en œuvre de ces stratégies dans les entraînements et les activités réflexives à leur propos, autour de la progression à adopter dans l'acquisition de ces stratégies et/ou sur la communication des stratégies expérimentées dans le cursus antérieur des élèves au moment du passage d'une classe ou d'un cycle à l'autre ;
- ▶ la décision de mettre précisément en œuvre dans son enseignement une stratégie de communication qui vient d'être explorée par les apprenants dans une autre langue ;
- ▶ les modalités d'évaluation de la maîtrise de ces stratégies dans l'évaluation formative.

Un exemple d'approche par stratégies est donné par le *Programme national croate*, qui dessine une aire langagière commune aux enseignements de langues²⁸.

28. <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2497>.

« 1. Le domaine de la langue et de la communication (description du domaine)

L'objectif premier du domaine de la langue et de la communication est de rendre les apprenants capables d'acquérir des connaissances, de développer des capacités et aptitudes, et d'adopter certaines valeurs et attitudes par rapport à la langue, la communication et la culture. Cela signifie qu'ils étudient la langue et la communication, qu'ils développent des aptitudes et des capacités en langue croate standard et en d'autres langues, qu'ils s'intéressent à la lecture, qu'ils apprennent à écrire de façon efficace et qu'ils en viennent à apprécier la valeur de différents médias tout en apprenant à les aborder de manière critique.

L'enseignement de la langue croate aux locuteurs natifs ou comme langue étrangère, l'enseignement des langues minoritaires nationales, des langues vivantes étrangères, des langues classiques, de la langue des signes croate et d'autres langues de personnes avec des besoins spécifiques font partie du domaine "langue et communication". [...]»

Les objectifs poursuivis sont exposés dans ce texte de manière transversale en fonction des compétences (écouter, lire...), mais aussi en mettant au centre les stratégies, comme le montrent les extraits suivants :

« Comprendre, en langue de scolarisation (2^e cycle)

I. ÉCOUTER

1. Préparation à l'écoute

[...]

2. Utilisation de stratégies pour la compréhension de l'oral

Les apprenants :

- ▶ sélectionnent et utilisent des stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives avant et pendant l'écoute de textes simples, littéraires et non littéraires ; ceux-ci peuvent être désignés pour l'ensemble du groupe ou choisis individuellement ;
- ▶ identifient et distinguent les informations nécessaires, significatives et intéressantes dans des textes simples, littéraires et non littéraires ; ceux-ci peuvent être désignés pour l'ensemble du groupe ou choisis individuellement ;
- ▶ acquièrent et utilisent des stratégies clés pour l'apprentissage individuel et collaboratif, tant dans la salle de classe qu'à l'extérieur de celle-ci.

3. Compréhension de l'oral (sources diverses : traditionnelles et électroniques)

[...]»

« Comprendre en langue étrangère (2^e cycle)

I. ÉCOUTER

1. Préparation à l'écoute

[...]

2. Utilisation de stratégies pour la compréhension de l'oral

Les apprenants :

- ▶ utilisent des stratégies de base de planification et gestion de l'écoute, ainsi que des stratégies de base pour l'apprentissage individuel et collaboratif ;
- ▶ utilisent diverses ressources audio en langues étrangères, notamment divers médias électroniques.

3. Compréhension de l'oral

[...]»

L'enjeu est de conduire les apprenants à une décentration relative par rapport aux langues et aux cultures enseignées pour apprendre progressivement à tirer profit des ressources acquises à travers les différents apprentissages linguistiques et leurs diverses expériences d'apprentissage et d'utilisation des langues. Ces ressources individuelles intègrent aussi bien les stratégies acquises dans l'apprentissage et l'usage de la langue de scolarisation que celles développées dans le cadre de l'enseignement d'autres langues.

La dimension explicitement plurilingue dans la mise en œuvre et l'apprentissage des stratégies communicatives peut d'ailleurs conduire à enrichir ces stratégies. Les connaissances dans d'autres langues constituent des ressources potentielles disponibles pour effectuer des tâches communicatives. Pourquoi, par exemple, ignorer ses connaissances acquises dans une thématique abordée dans une autre langue, lors de la préparation d'une tâche de compréhension ou de production ? Pourquoi renoncer à avoir recours à des connaissances dans une autre langue pour compenser des lacunes dans la langue plus directement concernée par la tâche ? Dans ce cadre, un apprentissage semble devoir trouver une place plus affirmée dans l'acquisition de ces stratégies : l'intercompréhension entre les langues proches ou de la même famille. Le développement de la capacité à mobiliser ses connaissances concernant le système d'une langue pour faire des hypothèses sur le sens d'un texte rédigé dans une autre langue est à la fois un moyen de doter les apprenants d'une compétence efficace pour accéder à des documents dans des langues proches de celles connues ou apprises, une mise en œuvre et un enrichissement potentiel du répertoire individuel, ainsi qu'un mode de renforcement de la disponibilité consciente de stratégies diversifiées. Ces démarches nécessitent, pour être légitimes aux yeux des apprenants, que les enseignants en fassent l'objet d'entraînements ciblés.

Dans une telle perspective d'exploitation guidée des ressources transférables à d'autres situations d'apprentissage et de réalisation de tâches communicatives, les connaissances et compétences éventuelles d'apprenants dans des langues autres que celles enseignées dans l'établissement sont une composante du répertoire individuel qui doit être perçue comme telle par les apprenants. Cette prise de conscience par les apprenants dépend cependant en très grande partie du regard porté par les enseignants sur ces ressources et sur leur compréhension des opportunités d'apprentissage qu'elles constituent.

2.2.4. Le rôle des stratégies dans la compétence interculturelle

La prise en compte de la spécificité et des responsabilités particulières de tout système éducatif envers la formation des apprenants conduit à affirmer que l'acquisition des stratégies de communication et d'apprentissage, transférables d'une langue à l'autre, pourrait légitimement occuper une place importante dans le curriculum de langue. Il a été essentiellement question jusque-là des stratégies communicatives liées plus ou moins directement aux activités langagières de production ou de réception ainsi qu'aux stratégies d'apprentissage. Or, la responsabilité du système éducatif dans la dimension éducative de l'apprentissage des langues vivantes concerne également l'acquisition de valeurs. Et cette affirmation conduit à aborder ici la place de l'éducation interculturelle, c'est-à-dire du développement chez les apprenants de la capacité à adopter un comportement critique mais bienveillant envers d'autres cultures qui leur permette d'interagir efficacement et de façon responsable avec toute forme d'altérité.

L'éducation interculturelle relève, elle aussi, de stratégies qui sont transversales à toutes les situations de rencontre avec l'altérité, donc, entre autres, à tous les apprentissages de langue et toutes les situations de découverte d'autres cultures mais aussi de moments réflexifs sur les expériences vécues individuellement ou collectivement (2.9). Apprendre à ne pas réagir immédiatement face à une attitude ou un comportement individuel ou collectif qui peut étonner et à s'interroger sur les raisons de celui-ci, donc apprendre à suspendre son jugement jusqu'à ce que l'on soit à même de comprendre l'autre (ce qui ne signifie pas systématiquement le justifier), constitue bien une stratégie. Toute situation individuelle ou collective de mobilité induit des expériences de cette nature auxquelles il est important de préparer les apprenants ; non seulement en les informant en amont mais aussi en les dotant, par des réflexions construites et accompagnées, de la capacité à réagir devant toute autre manifestation de l'altérité. Cette stratégie a une dimension communicative dans la mesure où elle peut conditionner la qualité et la réussite de la communication (aussi bien en compréhension qu'en expression). Au même titre que l'apprentissage des stratégies communicatives et des stratégies d'apprentissage évoquées plus haut, l'acquisition d'une attitude critique face aux manifestations multiples et diversifiées de l'altérité nécessite que l'enseignant et l'équipe pédagogique, et donc le curriculum, en fassent un objet d'apprentissage et que les expériences de rencontres avec de telles situations donnent lieu à des activités réflexives et à une verbalisation de la part des apprenants (2.3).

2.3. LA RÉFLEXIVITÉ

On peut aussi créer des transversalités entre les matières, pour donner corps à l'éducation plurilingue et interculturelle, au niveau des activités cognitives à développer chez les apprenants. Certaines, comme la réflexivité, ne sont pas propres à une matière scolaire donnée : la réflexivité, concept des sciences de l'éducation (dit aussi *métacognition*), sert à nommer ces activités des apprenants qui n'ont pas pour objet exclusif des connaissances particulières à acquérir ou des compétences spécifiques à mettre en œuvre. La réflexivité contribue à créer une prise de distance par rapport à celles-ci, sous la forme d'une certaine conscience des processus que l'on met en œuvre pour apprendre. L'apprenant fait de son apprentissage ou de ses expériences un objet d'analyse et de connaissance de soi. On s'accorde à considérer que cette distanciation améliore les capacités d'acquisition et de transfert des connaissances ainsi que le contrôle de la mise en œuvre des compétences acquises ou en voie de l'être. En fonction de son style cognitif personnel, chaque apprenant est plus ou moins disposé à évaluer ses acquis ou ses lacunes, à être conscient de sa manière de résoudre les problèmes ou de ses formes de gestion des tâches à accomplir. Globalement, une des transversalités à rechercher entre tous les apprentissages consiste donc à tirer parti de cette réflexivité et à la développer de manière systématique, en se centrant sur le savoir-apprendre et sur l'autonomisation des apprenants, sur l'autoévaluation, sans pour autant négliger l'appropriation des contenus.

La forme la plus englobante de réflexivité concerne les stratégies (2.2) que les apprenants mettent en œuvre pour acquérir les connaissances et les compétences visées, pour tirer parti des activités de la classe ou pour s'acquitter des tâches individuelles qu'ils ont à accomplir : résolution d'un problème (mathématique, physique...), production d'un texte (histoire, géographie...), commentaire de données (géographie, biologie...). Ces procédures sont enseignées explicitement dans chaque matière, mais les stratégies à utiliser peuvent aussi être considérées comme allant de soi et ne pas être suffisamment décrites et illustrées de manière systématique. De plus, les stratégies préconisées par l'enseignement peuvent ne pas coïncider avec celles effectivement utilisées par les apprenants et il importe de les faire expliciter par ceux-ci, de manière soit à les rectifier, soit à en évaluer la pertinence.

Quand les savoirs à acquérir sont langagiers, on utilise plus volontiers le terme *métalinguistique* pour désigner des activités de réflexion guidée de la langue cible. Ces enseignements, dits le plus souvent *de grammaire*, ont pris la forme de la transmission de connaissances et de compétences techniques (par exemple analyse logique) qui ont peu en commun avec les processus d'autoanalyse. Or, l'apprenant peut réagir verbalement à bien des caractéristiques des énoncés et il importe de lui refaire une place réelle dans ces activités (2.4).

Enfin, la réflexivité a aussi à s'exercer sur les découvertes culturelles et interculturelles dont l'enseignement fournit nécessairement de nombreuses occasions : l'enseignement met en contact avec d'autres sociétés, dans leur diversité spatiale et historique, avec d'autres modalités de pensée et d'autres univers de connaissances, qui sont ceux des disciplines scientifiques. Ces rencontres produisent des effets multiples et, là encore, un retour sur soi est indispensable et doit être organisé dans le cadre même de l'appropriation des connaissances qui comporte une dimension expérientielle.

Mais, au-delà des domaines évoqués jusqu'ici, toutes les activités composant une matière et toutes les matières ont à intégrer une dimension réflexive.

2.3.1. Réflexivité et communication

La réflexivité des apprenants peut porter sur leurs ressources communicatives, à des niveaux moins techniques que l'analyse grammaticale, ceux que le CECR (chap. 5) identifie comme compétence sociolinguistique et compétence pragmatique. Mais le premier objet d'une réflexivité, à distribuer entre toutes les matières scolaires, est sans nul doute le répertoire de langues des apprenants.

La conscience du répertoire de langues

La conscientisation des apprenants relativement à leur répertoire – au fait et dans quelle mesure il est plurilingue, à sa constitution dans le temps, à son devenir – est une forme de réflexivité qui implique un retour sur soi, en termes de construction et de négociation d'identités recherchées ou assumées. Dès ses premières définitions, la compétence plurilingue et pluriculturelle met au centre les répertoires : « la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle [interculturelle] favorise l'émergence d'une conscience linguistique, voire de stratégies métacognitives qui permettent à l'acteur social de prendre

conscience et de garder le contrôle de ses modes spontanés de gestion des tâches et notamment de leur dimension langagière »²⁹.

Il importe que les apprenants se fassent une idée claire des langues qu'ils sont en mesure d'utiliser dans l'espace social et à l'école, de celles qu'ils sont amenés à occulter, de celles qu'ils souhaiteraient acquérir et de celles dont ils ont hérité, de celle(s) dans laquelle ou lesquelles ils entendent manifester leurs appartenances.

La réflexivité proprement grammaticale augmentera son efficacité si elle s'appuie sur toutes les langues des répertoires, notamment quand ces langues ne font l'objet d'aucune forme d'enseignement à l'école. On utilisera à ces fins le *Portfolio européen des langues*, en particulier sa section « Passeport des langues », qui permet de rendre compte brièvement de l'identité linguistique et culturelle, des compétences en langues, de l'expérience de la pratique d'autres langues, ainsi que la section « Biographie langagière » où sont à consigner les connaissances et à évaluer régulièrement les progrès³⁰. La réalisation de récits de vie langagiers est aussi un moyen privilégié de susciter certaines formes de prise de conscience.

De même, les apports du mouvement *Language Awareness*, porté par des enseignants « réflexifs » du Royaume-Uni dans les années 1970, sont-ils toujours à prendre en compte partout où ils permettent de proposer aux élèves des activités d'observation réflexives et inductives, portant sur des phénomènes limités et de faible technicité, relatifs au langage, aux langues et à leur apprentissage. Les formes récentes de cette entreprise (dans des projets comme « L'éveil aux langues à l'école primaire » (EVLANG, projet Socrates Lingua, action D) ou l'« Éducation et l'ouverture aux langues à l'école » (EOLE en Suisse)³¹ ou les évolutions vers le *critical language awareness* dans le domaine anglophone sont susceptibles de produire les effets recherchés de réflexivité. Il est d'ailleurs à souhaiter qu'un tel domaine de formation ne demeure pas limité aux premières années de la scolarisation.

La conscience de la diversité des genres de textes

Les activités précédentes amènent les apprenants à s'interroger sur la nature des faits de langue, sur leur fonctionnement mais aussi sur la nature même de la description et sur ses limites, entendues comme conditions de sa pertinence, ce qui pourrait conduire à mettre en place des formes d'« éveil épistémologique » à la description des langues.

Il serait opportun de les faire aussi porter sur la nature des textes (écrits ou oraux) qui se manifestent dans la classe. Même si l'on ne la nomme pas, la notion de *genre de texte* constitue un cadre de réflexion destiné à rendre les apprenants conscients qu'il ne suffit pas globalement d'apprendre à « bien parler » ou à « bien écrire » pour accomplir de manière appropriée les tâches verbales attendues dans toutes les matières. Cette dimension transversale sera décrite ultérieurement (2.8) et on peut l'introduire sous formes d'activités fondées sur les genres faisant partie du répertoire des apprenants (devinette, charade, conte, fable, dispute, chat, twitter...) ou sur ceux qui font partie de la culture scolaire, en particulier les genres de textes écrits attendus dans la langue comme matière durant les premières années du cursus scolaire.

2.3.2. La conscience de la variabilité et des normes

La prise de conscience par les apprenants de la composition et des ressources de leur répertoire de langues et de genres de textes en fera apparaître la grande diversité. Mais l'institution scolaire présente aussi une langue différente, nouvelle pour tous les apprenants, la langue de scolarisation, qui diffère en partie de celle des échanges ordinaires et qui présente des exigences de contrôle et de précision systématique. Dans la classe, la communication peut s'effectuer sous des formes familières, mais elle peut aussi être présente sous des variétés contrôlées, « hautes », de tonalité scientifique par exemple. Elle requiert des formes de « bon usage » commandées par les normes sociales dominantes dont il convient à la fois de faire percevoir la nature et de faire accepter les emplois, quand cela est requis par la situation de communication et les relations entre les interactants (2.5). Assurer des « transitions » des unes vers les autres, des interactions orales vers la production écrite individuelle de textes dans des genres scientifiques, constitue une des tâches principales de l'éducation plurilingue.

À ces variations de nature sociolinguistique, il convient d'ajouter, comme nous venons de le souligner, la diversité des formes des textes : celles des disciplines (physique, éducation artistique, technologie...), qui sont

29. Coste D., Moore D. et Zarate G., *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1997, 2009, p. 13, www.coe.int/lang/fr → Publications et documents.

30. www.coe.int/portfolio/fr.

31. http://www.ciip.ch/domaines/politique_des_langues/eole.

propres aux différentes communautés scientifiques, et celles des formes de textes présentes dans d'autres langues, qui peuvent présenter, les unes et les autres, des différences par rapport aux genres qui figurent déjà dans le répertoire individuel des élèves. De plus, les contenus d'enseignement peuvent recevoir des formes multiples – verbales, mais aussi non verbales (photographies, schémas, cartes, croquis...) – qui requièrent des élèves la capacité de passer d'un code sémiotique à l'autre.

Cette diversité généralisée et perceptible dans toutes les matières implique de créer chez les apprenants, à partir de leur vécu de la communication sociale et scolaire, une prise de conscience :

- ▶ de la variation sociale d'une « même » langue ;
- ▶ de la variation des formes d'exposition et de transmission des connaissances ;
- ▶ de la variation des genres de discours : d'une communauté de communication à l'autre (qui utilisent des langues différentes), d'une communauté scientifique à l'autre (dans la même langue) ;
- ▶ des jugements de valeur qui sont attachés à l'emploi normé, dominant ou attendu de ces variétés en fonction des situations de communication (privées, informelles, officielles...) et des relations et rôles des interlocuteurs en présence.

Cela implique de donner aux élèves la capacité de repérer ces différentes formes de variabilité et de prévoir les effets de leur emploi, approprié ou non, mais aussi une capacité à gérer pour soi-même ces variabilités. Il convient que les élèves apprennent à se comporter linguistiquement de manière lucide et contrôlée en fonction des contextes et des finalités de la communication. Pour cela, ils auront à jouer de l'alternance des langues de leur répertoire, de l'alternance des « registres » sociolinguistiques et sociostylistiques, et de l'alternance des médias de communication. Cela devrait leur permettre de gérer différentes formes d'identité assumée : se comporter comme un étranger, chercher à passer inaperçu, adopter les rituels attendus, ne pas respecter les conventions de communication de manière délibérée...

2.3.3. Réflexivité et décentration culturelle

Les problématiques d'enseignement liées aux relations culturelles et interculturelles sont abordées en tant que telles dans une autre section du présent ouvrage (2.9). Néanmoins, elles méritent aussi d'être envisagées sous l'angle de la réflexivité. D'une manière générale, cette dimension transversale de l'éducation interculturelle, destinée à toutes les matières, a pour finalité de développer des attitudes ouvertes, réflexives et critiques pour apprendre à appréhender positivement et à gérer de façon profitable toutes les formes de contact avec l'altérité. Elle entend assouplir les attitudes égo/ethnocentriques qui naissent de rencontres avec de l'inconnu. Les réactions attendues sont celles de l'étonnement : constater que les normes et les valeurs considérées comme « naturelles » ne sont pas celles d'autres groupes suscite facilement la surprise ou l'incompréhension et le rejet. Il revient au système éducatif (mais aussi à d'autres instances sociales) d'apprendre aux élèves à gérer de manière contrôlée ces réactions spontanées et de chercher à conduire les apprenants vers des formes d'acceptation attentive et « éveillée » de la différence.

L'éducation scolaire a pour finalité de rendre l'apprenant conscient de l'existence d'expériences « internes » de l'altérité, celles propres à l'espace social et intellectuel de référence des élèves. Dans cet espace, il existe des formes d'altérité culturelle proximales, dont les apprenants peuvent facilement faire l'expérience (par exemple, l'opposition entre le nord et le sud du pays), ou des formes de dépaysement intellectuel qui naissent des cultures scientifiques et de leurs modes de représentation de la réalité. Les différences internes à la société des apprenants sont souvent déjà connues et moins surprenantes, mais elles ne sont pas nécessairement plus faciles à comprendre pour autant, du fait des préjugés et des stéréotypes engendrés par les représentations sociales dominantes. Celles des sociétés étrangères ou présentes sur le territoire, car « importées » de l'étranger, relèvent d'une expérience comparable, dans sa nature, aux expériences internes. Mais celles-ci peuvent susciter des « surprises culturelles » probablement plus intenses, parce que leur degré d'étrangeté peut être ressenti comme plus déstabilisant – pour l'identité nationale, par exemple. Dans ces derniers cas, l'apport de connaissances, s'il demeure indispensable (puisque les préjugés naissent aussi de l'ignorance), n'est sans doute pas suffisant pour déplacer les représentations et faire accéder les apprenants à une perception bienveillante et lucide des différences.

D'autres différences à faire percevoir et à apprendre à gérer sont relatives aux connaissances. Pour la plupart des apprenants, elles relèvent normalement des savoirs spontanés non savants (issus de la simple observation extérieure : le soleil « se couche », les objets ont « un poids » et « tombent »...) ou des représentations sociales (trop) courantes (« les hommes conduisent mieux que les femmes »). La responsabilité de l'école est de faire accéder à d'autres univers de connaissances, qui sont souvent non congruentes avec l'expérience immédiate,

fondées sur des protocoles, encadrées par une épistémologie et gérées dans les communautés scientifiques. Ce « dépaysement cognitif » est aussi de nature interculturelle, car il ne met pas uniquement en jeu les capacités intellectuelles des apprenants. Il importe donc de ne pas omettre de solliciter les démarches pédagogiques déjà élaborées à cet effet dans le cadre de la didactique de chaque discipline, pour assurer le « passage » entre les savoirs naïfs et les savoirs savants.

Un retour réflexif de l'apprenant sur son parcours, sur chaque expérience d'apprentissage vécue, sur les acquisitions langagières, cognitives et culturelles réalisées, et sur les stratégies mises en œuvre permet d'autoévaluer la rentabilité de l'expérience en question, la solidité des acquisitions et leur élargissement à d'autres expériences et à d'autres contextes d'apprentissage. Comme chaque expérience devrait reposer sur des formes variées et différenciées d'appropriation, cette autoévaluation permettra à l'apprenant de repérer les modalités d'acquisition les plus porteuses pour lui, sur lesquelles il pourra prendre appui dans ses apprentissages ultérieurs.

2.4. RÉFLEXIVITÉ ET ACTIVITÉS GRAMMATICALES

On a montré (2.3.2) comment la réflexivité, qui porte sur les formes de la communication auxquelles les élèves prennent part, peut contribuer au développement de la compétence sociolinguistique et de la compétence pragmatique. Bien souvent, la réflexivité est aussi sollicitée au sein d'activités dites traditionnellement de *grammaire*, très présentes dans de nombreuses cultures éducatives et qui sont utilisées surtout pour la ou les langues de scolarisation comme matière et les langues étrangères/inconnues. Celles-ci auraient intérêt, comme on le montrera, à être plus transversales, car rien ne s'oppose à ce que l'analyse d'une langue se fasse aussi à partir des données issues d'autres langues : il conviendrait de mettre davantage en relation la langue de scolarisation principale avec les langues étrangères enseignées, et cela non uniquement dans l'enseignement de ces dernières mais aussi dans la matière langue de scolarisation, ou de créer davantage de transversalité grammaticale entre les langues étrangères elles-mêmes et non exclusivement entre langue de scolarisation et langue étrangère. Le détour par des langues autres est toujours éclairant, car cette décentration met en lumière les fonctionnements par contraste.

Ces activités seront examinées du point de vue de la réflexivité qu'elles ont pour rôle de développer, dans la mesure où elles sont supposées conduire les apprenants à intégrer des catégories descriptives (processus souvent nommé *grammaticalisation*) et des techniques d'analyse de la langue, en vue d'une meilleure maîtrise de celle-ci. On décrira différentes formes que peut prendre la réflexivité grammaticale, selon que celle-ci est plus ou moins assumée ou prise en charge par l'enseignement (grammaire « extérieure ») ou effectivement assumée par les apprenants, à des degrés divers d'implication.

2.4.1. La grammaire « extérieure »

En classe, les activités de grammaire ont traditionnellement une fonction normative, surtout pour ce qui concerne la langue de scolarisation, où elles doivent conduire à une gestion correcte/non fautive des langues au regard de leurs règles internes. Elles doivent aussi donner aux apprenants une certaine maîtrise des variations sociolinguistiques pour leur faire prendre conscience d'un bon usage. Et elles ont de plus une fonction structurante, qui concerne surtout la morphosyntaxe où elles ont pour objet de donner aux apprenants des ressources pour produire des textes oraux et écrits respectant la grammaticalité. Mais elles ont fondamentalement une fonction réflexive qui consiste à faire prendre conscience des mécanismes de langue, de leur logique interne et de leurs régularités : celles-ci sont désignées par le terme *règle*, qui implique une application « obéissante » et sans questionnement excessif. Les règles doivent être appliquées et les « comprendre » signifie avant tout le fait d'avoir une idée claire de leur fonctionnement, de leur champ d'application et de leurs limites (les « exceptions à la règle »).

Les enseignants, dans leurs pratiques, tendent à privilégier la fonction normative et la fonction structurante. On accorde une grande attention à l'orthographe grammaticale (quand c'est le cas, comme en français), à la morphologie, source d'erreurs trop visibles, à la description de la syntaxe de la phrase simple et complexe, aux règles de grammaire, lesquelles ne font pas de place aux choix, souvent possibles, du locuteur. Car tout n'est pas contraint et automatique dans une langue donnée, comme c'est le cas des temps verbaux, par exemple, dont l'emploi est aussi commandé par des intentions de communication (exemple : « Victor Hugo est né/naquit/naissait/naîtra en 1802 » sont des énoncés tout à fait corrects grammaticalement en français).

Le mode opératoire probablement dominant dans les activités grammaticales conçues de cette manière est la présentation par l'enseignant d'un fait de langue. Celui-ci peut être illustré par un texte-échantillon

authentique, par des exemples fabriqués ou des phrases ou éléments de phrase choisis spécialement. La description se focalise sur les généralités (*règle*), fait appel à une terminologie, que les enseignants peuvent chercher à réduire, mais qui est souvent complexe. L'essentiel réside « [dans] la présentation de paradigmes formels de tableaux structuraux, etc., suivis d'explications métalinguistiques [...] et d'exercices formés [...] par [des] textes lacunaires (« exercices à trous »), [la] construction de phrases sur un modèle donné, [des] questions à choix multiples... »³². Les interactions avec la classe ont l'allure classique : question de l'enseignant – réponse des élèves – évaluation de la réponse par l'enseignant (elles servent à vérifier la bonne compréhension des connaissances transmises). On se trouve là dans une démarche de transmission d'une grammaire « venue d'ailleurs » qui ne vise pas directement à solliciter la réflexivité linguistique des apprenants mais seulement leurs compétences cognitives générales (comprendre des informations). Celle-ci peut cependant se manifester, car les élèves peuvent trouver des contre-exemples qui infirment la règle ou proposer des énoncés qui font problème : est-ce que « envoyer un message par mail » comporte un complément du verbe de même nature que « commencer par le début » ? L'enseignant se trouve alors, un peu contre son gré, tenu d'aller plus avant dans la description et d'accompagner la discussion qui peut naître de telles observations des apprenants ; d'autant que les descriptions de référence des langues ne sont pas, elles-mêmes, exemptes d'incertitudes, reflets de discussions linguistiques pendantes.

2.4.2. Démarches grammaticales inductives

Cette conception très répandue de la nature des enseignements de grammaire peut avoir cédé du terrain devant des démarches inductives. Celles-ci se caractérisent par la primauté donnée à du matériel linguistique à observer (des microcorpus), que les apprenants doivent essayer d'analyser à partir de procédures (substitution, transformation...) ou de catégories fournies au préalable par l'enseignant.

Ainsi, on peut amener des étudiants hispanophones apprenant le français à « découvrir » que le complément du passif (dit *d'agent*) en français se construit au moyen de *par* et non au moyen de *pour* (voisin de l'espagnol *por*) à partir d'un corpus d'exemples soigneusement sélectionnés, mis à leur disposition. On leur fournira ensuite d'autres exemples pour chercher à cerner les conditions d'emploi de la préposition *de* dans ce rôle, avec des verbes comme composer, entourer, précéder, remplir, aimer, adorer, admirer, apprécier... : La maison était entourée d'un parc splendide (*La casa estaba rodeada por un parque espléndido*) ; Cette décision sera appréciée de tout le monde (... *por todos*) ; ou encore dans des oppositions comme « écrasé par une voiture/écrasé de remords. » (*atropellado por un coche/hundido por los remordimientos*).

La tâche est alors de l'ordre de l'application et elle doit conduire à la formulation de règles, constantes, explications, etc., des phénomènes préidentifiés par le corpus à observer. Ces démarches, pertinentes en langue de scolarisation comme pour les langues étrangères, sont très discrètement valorisées dans le CECR (6.4.7.7), qui les place en tête des moyens disponibles pour développer la compétence grammaticale :

- ▶ « a. de manière inductive par l'exposition à de nouvelles données grammaticales telles qu'elles apparaissent dans des documents authentiques ;
- ▶ b. de manière inductive en faisant entrer de nouveaux éléments grammaticaux, des catégories, des structures, des règles, etc., dans des textes produits spécialement pour montrer leur forme, leur fonction et leur sens ;
- ▶ c. comme dans b mais suivis d'explications et d'exercices formels ;
[...]
- ▶ e. par la clarification et le cas échéant la reformulation des hypothèses des apprenants, etc. ».

Cette forme des activités grammaticales requiert une implication majeure des apprenants dans la mesure où ceux-ci ont non seulement à comprendre, mais aussi à observer, classifier, comparer, manipuler, formuler des hypothèses et les discuter pour aboutir à une conclusion. Leur efficacité est volontiers considérée comme meilleure, même si ce point est encore largement débattu. Mais il n'est pas certain, à nouveau, que leur réflexivité métalinguistique, au sens fort, soit ici sollicitée, puisque les apprenants ne s'interrogent pas sur leurs propres productions verbales en situation mais sur un corpus qui leur est fourni et qui ne leur appartient pas. De plus, celui-ci est préformaté de manière à bien cerner une problématique grammaticale particulière : les observations des élèves sont ainsi téléguidées. On se trouve en présence d'une forme de réflexion qui a pour but, en fait, la vérification a posteriori de savoirs déjà établis, comme quand, en travaux

32. CECR, p. 116.

pratiques de physique, on demande aux élèves de « vérifier » expérimentalement, au moyen de leurs propres mesures, la loi de la chute des corps.

Cette démarche inductive a pour but de faire reconstituer des descriptions admises et tenues pour pertinentes. Et elle simule la réflexion métalinguistique, ce que l'on peut, à bon droit, considérer comme un « progrès » par rapport à l'état général des pratiques grammaticales. La réflexivité est davantage activée quand ces observations sont effectuées de manière individuelle et en fonction de besoins de description immédiats sur les corpus en ligne, avec, par exemple, l'observation d'un mot en contexte dans des microcorpus de concordances³³.

2.4.3. La grammaire intériorisée : intuitions épilinguistiques et activités de conceptualisation

Ces démarches inductives décrites précédemment mettent en jeu une certaine forme de réflexivité, mais ce sont encore des formes « instrumentées » de réflexivité, déclenchées et structurées par l'enseignement. Ce n'est pas le vécu linguistique de l'apprenant qui s'exprime ainsi et qui pourrait traduire même très pauvrement son arrière-plan métacognitif.

Il est clair que la conscience individuelle des fonctionnements d'une langue n'est accessible à chacun que très partiellement ; ces intuitions, dites épilinguistiques, peuvent cependant être verbalisées, sous des formes qui ne sont sans doute pas « premières » mais qui en procèdent. Si l'on souhaite faire « remonter » les hypothèses personnelles des apprenants sur le fonctionnement d'une langue, telles qu'ils les élaborent dans la communication à partir de leur répertoire linguistique, on peut avoir recours, en particulier, à des « exercices de conceptualisation »³⁴ élaborés pour les langues étrangères mais qui peuvent, à plus forte raison, s'utiliser aussi en langue première. L'auteur de ces exercices les décrit comme « [des pratiques grammaticales] explicitées qui ne visent pas à donner aux apprenants un savoir métalinguistique qui leur permette de " fabriquer " ou de corriger leurs productions étrangères mais simplement à tenir compte de leur perception métalinguistique »³⁵. La démarche pédagogique consiste à amener les apprenants à solliciter le savoir qu'ils élaborent spontanément à propos de leurs propres productions. Elle aboutit à l'élaboration collective de « règles d'apprenants », qui constituent une verbalisation de leurs intuitions mais qui doivent être éventuellement reformulées pour présenter une efficacité descriptive opérationnelle. Ainsi, à partir d'exemples produits par eux (ce qui traduit une certaine forme de maîtrise du phénomène), des apprenants de français langue étrangère, invités à expliquer les emplois des relatifs *qui* et *que*, ont-ils énoncé la « règle » suivante : « *Qui* et *que*, c'est comme *il* et *le* », qui est d'une grande économie et démontre une grande sensibilité aux affinités formelles et fonctionnelles de deux catégories de pronoms (personnels et relatifs).

Cette activité de conceptualisation a eu une audience trop limitée. Elle invitait à caractériser les processus cognitifs d'acquisition effectivement mobilisés dans les activités et exercices grammaticaux à travers leur verbalisation par les apprenants eux-mêmes. Elle semble être aujourd'hui en mesure de trouver une place dans l'enseignement, du fait de l'attention portée aux activités réflexives et aux verbalisations des apprenants, manifestant leur capacité d'autoanalyse de l'acquisition³⁶. Elle est cependant encore très étrangère à la culture professionnelle des enseignants de langue : les intuitions « premières » des apprenants sont difficiles à appréhender, car elles peuvent être dénaturées par les savoirs scolaires, ce qui fait que l'on utilise assez mal cette grammaire intériorisée à des fins d'apprentissage. Mais il est toujours parfaitement possible de se fonder sur les intuitions des apprenants pour les conduire vers une description des faits de langue, même si celle-ci n'est pas, en définitive, « inventée » par les apprenants. En tout état de cause, il est tout à fait bénéfique de solliciter ces intuitions, en particulier pour la langue de scolarisation, pour les apprenants qui peuvent s'appuyer sur leur sentiment de grammaticalité et sur leur perception de la variation.

2.4.4. Des enseignants aux apprenants : « transferts » de réflexivité dans le cas des langues étrangères

Les activités grammaticales continuent à privilégier les grammaires extérieures, c'est-à-dire l'exposition des apprenants à des descriptions élaborées en dehors d'eux, et leur réflexivité linguistique n'est sollicitée qu'en surface. Cependant, dans le cas de l'enseignement des seules langues étrangères, une certaine forme de

33. Bolton A. et Tyne H., *Des documents authentiques aux corpus*, Didier, Paris, 2014.

34. Besse H., « Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2 », *Voix et images du Crédif (VIC)*, Didier, Paris, 1974, p. 38-44 ; « Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère », *Langue française*, vol. 47, 1980, p. 115-128.

35. Besse H. et Porquier R., *Grammaires et didactique des langues*, Crédif-Hatier, coll. « LAL », Paris, 1984, p. 113 et suiv.

36. Par exemple, Berthoud A.-C., *Activité métalinguistique et acquisition d'une langue seconde*, Peter Lang, Berne, 1982, chap. 8.

réflexivité peut être réintroduite et réutilisée par les enseignants qui partagent la même langue première avec leurs élèves et qui ont donc, eux aussi, fait l'expérience de l'apprentissage de celle-ci comme étrangère.

En effet, ces enseignants peuvent ne pas s'en tenir à la description grammaticale consensuelle et admise de la langue. Ils sont parfois amenés à modifier cette description de référence en y introduisant des variations ou des innovations. Ces adaptations se constituent essentiellement en réaction à des erreurs fréquentes, individuellement et collectivement prévisibles et résistantes jusqu'à des niveaux avancés ; elles sont communément attribuées à des « interférences » avec la langue première ou au processus de « nativisation » de la langue cible, qui est filtrée à travers les catégories de la langue première. Ces processus ne sont pas accessibles aux apprenants par l'autoanalyse (et ils peuvent résister à une telle prise de conscience), car ils sont inconscients. Mais ils peuvent être rendus manifestes par ceux, comme les enseignants, qui ont été en mesure de s'en dégager. En effet, les enseignants attentifs aux difficultés potentielles des apprentissages en viennent souvent à essayer de rendre la description grammaticale plus opératoire, en modifiant la description admise de la langue cible. Ils peuvent être amenés à la rapprocher de la culture métalinguistique des apprenants, en particulier par le recours à des catégories de la langue de scolarisation principale, telles qu'utilisées dans la description de celle-ci au cours de la grammaticalisation des apprenants au cycle primaire.

Ces adaptations sont à considérer comme des *contextualisations* : la description grammaticale est de la sorte adaptée à la culture métalinguistique des apprenants. Elles consistent à modifier, dans leurs contenus mêmes, les descriptions ordinaires et elles sont le plus aisément observables dans des ouvrages de grammaire produits sur place par ces enseignants non natifs. Dans les grammaires étrangères du français produites hors de l'espace francophone, on a ainsi pu observer :

- ▶ la création de « règles » qui n'ont pas cours dans la description grammaticale ordinaire, comme des « règles d'équivalence » (par exemple, « *vi/ci* de l'italien sont le plus souvent équivalents à *y* ») ou de règles opératoires pour la traduction ;
- ▶ des « descriptions conjointes » de faits de langues non mis en relation dans les descriptions ordinaires du français : par et pour en français sont traités conjointement dans les grammaires destinées à des hispanophones du fait de leurs correspondances avec *por* en espagnol ;
- ▶ des descriptions totalement inédites sous la forme de créations terminologiques par emprunts inverses : datif (turc, lituanien) au lieu de complément d'objet indirect, *preposizione articolata* (italien, préposition avec article) au lieu d'article contracté.

Ces descriptions contextualisées sont à considérer comme ayant le même statut que les règles d'apprenants élaborées dans les activités de conceptualisation, puisqu'elles se sont construites en dehors des descriptions officielles, à partir du vécu des langues, d'apprenants qui sont devenus enseignants. Ce sont des règles nées du contact entre deux cultures métalinguistiques que les enseignants qui les ont élaborées remettent à la disposition des apprenants. Elles ne proviennent donc pas seulement de l'activité réflexive personnelle de ces derniers, mais d'une « réflexivité collective », qui leur est certes extérieure mais non étrangère et qu'ils sont ainsi d'autant plus prédisposés à s'approprier.

On aura noté que bon nombre de ces descriptions procèdent d'une activité ordinaire des enseignants de langues étrangères : celle qui consiste à « comparer » la langue cible et la langue première/de scolarisation. On pourrait l'inverser (des langues étrangères à la langue de scolarisation), l'étendre à la comparaison entre deux langues étrangères, ou même solliciter à cette fin des descriptions anciennes de la langue de scolarisation qui peuvent être plus « parlantes » pour les apprenants. Ces formes souples de comparaison assurent de la transversalité et, à ce titre, participent pleinement à l'éducation plurilingue, dont le projet est bien de créer des convergences entre les enseignements de langues. Et elles ont une pertinence toute particulière par rapport à la notion de norme et de variation (2.5).

2.5. NORMES ET VARIATION

Tout curriculum propose à l'apprenant un parcours d'expériences qui contribuent à son instruction, à son éducation et à sa socialisation. Une des caractéristiques majeures de ce processus est que les transformations qu'il opère résultent pour beaucoup d'un travail de la variation, notamment langagière, et d'une complexification et diversification des normes qui tendent à réguler cette variation. Le jeu entre variation et normes gagne à être rendu explicite et réfléchi plutôt que passé sous silence ou réduit à ses aspects les plus codifiés. C'est de ce jeu en effet – qui concerne toutes les disciplines – que dépend pour une bonne part la réussite de l'élève et l'affirmation responsable de l'acteur social.

2.5.1. Primauté de la variation [et normes]

On pose en principe (et c'est aussi un choix de valeurs) que le développement et la formation scolaire d'un individu tiennent à une dynamique de variation bien plus qu'à des formes de répétition et de reproduction de modèles fixes.

Variation reçoit ici une définition doublement large :

- ▶ d'une part, il s'agit de désigner l'ensemble diversifié de ressources langagières (linguistiques et sémiotiques autres : langage mathématique, représentations graphiques, etc.) à la disposition des acteurs sociaux ou auxquelles ils sont exposés ; on parlera d'un répertoire de variation ; dans ses dimensions linguistiques, un tel répertoire peut être plurilingue, c'est-à-dire comporter, à des degrés variables de développement et de maîtrise, des composantes relevant de systèmes linguistiques différents ;
- ▶ d'autre part, il s'agit aussi de caractériser les manières dont ces acteurs usent de telles ressources ou se les approprient en jouant de leur pluralité ; on parlera de pratiques de variation : ces pratiques mettent en œuvre selon le contexte des compositions elles-mêmes diversifiées des ressources langagières disponibles (empruntant par exemple à divers formats communicationnels, genres discursifs, registres sociolinguistiques, ou alternant ou mêlant plusieurs langues).

Ni le répertoire ni les pratiques de variation ne sont aléatoires. Des normes d'origine et de nature variables viennent ordonner et moduler celui-là et celles-ci : normes grammaticales, sociolinguistiques et sociales propres à la communication entre personnes, à la construction, à la transmission et à la conservation des connaissances et des œuvres, tout comme aux échanges quotidiens, mais aussi normes qui sont soumises au changement linguistique historique et aux évolutions sociales, et normes que tout usager peut toujours enfreindre, volontairement ou non, en connaissance ou en méconnaissance de cause.

Dans cette optique et à la différence de certaines traditions pédagogiques, on ne considère pas que l'enseignement linguistique doive passer d'abord par l'imposition d'une norme « standard » sur laquelle pourraient ensuite se greffer des variations, mais plutôt que c'est dans le travail et l'exploitation de la variation que l'apprentissage s'effectue et que l'appropriation de normes s'opère, ce qui ne veut pas dire que l'école n'aurait pas pour mission de faire acquérir et respecter certaines normes nécessaires à son fonctionnement, à sa mission d'instruction et d'éducation, au succès et au parcours futur des élèves.

2.5.2. L'enfant : un parcours entre variation et normes

L'enfant qui entre à l'école est déjà un acteur social averti de la pluralité linguistique et des normes qui s'y appliquent. Il sait par exemple – sans toujours pouvoir l'expliquer – que les ressources langagières qu'il a acquises sont variées et que leur mise en œuvre est pour partie soumise à la convenance de tel ou tel contexte, de tel ou tel groupe auquel il appartient. Les « gros mots » peuvent être de mise, voire valorisés, dans le groupe de pairs et interdits dans la sphère familiale. Mais, en même temps, c'est par sa participation à ces différents espaces sociaux que l'enfant tout à la fois développe ses capacités langagières et intériorise les normes qui ont cours dans lesdits espaces.

Les sociolinguistes distinguent à l'intérieur des phénomènes de variation différents types et leurs catégories peuvent s'appliquer à l'expérience ordinaire des individus, par exemple du jeune enfant :

- ▶ variation liée au temps : le contact intergénérationnel expose l'enfant à des échanges avec des personnes âgées qui peuvent employer des tournures, des mots, voire parler des dialectes ou des langues autres ;
- ▶ variation liée à l'espace : dans ses déplacements et à travers les médias, l'enfant rencontre des formes linguistiques locales, régionales, qui ne lui sont pas familières ;
- ▶ variation liée à la différenciation sociale : dans son environnement et dans les médias, l'enfant découvre des parlers plus ou moins familiers, « populaires » ou bien très « soignés », très « bourgeois » ;
- ▶ variation tenant aux situations, aux activités, aux spécialités : dès son plus jeune âge, l'enfant est sensible à des différences de style entre, par exemple, la manière dont un adulte s'adresse à lui et les façons dont ce même adulte échange avec d'autres adultes, soit très proches, soit inconnus, ou encore la manière dont il lui raconte ou lui lit une histoire.

Ces catégorisations commodes ne rendent bien entendu pas compte de la complexité des phénomènes de variation linguistique et les pratiques effectives mêlent souvent ces différentes dimensions. Mais ce qu'il importe de noter, c'est la diversification précoce de l'expérience langagière du jeune enfant. La conscience des normes qui prévalent dans un espace donné n'est pas pour autant toujours verbalisée. Un père ou une mère

peuvent dire à l'enfant « On ne parle pas comme ça ici ! », telle formulation choisie ou savante peut susciter ricanements ou moqueries dans la bande de copains, mais, le plus souvent, l'ajustement (ou l'infraction) aux normes contextuelles relève de l'observation en acte et de l'autorégulation plus que de la prise en compte explicite de consignes strictes.

Pour le sujet scolarisé en cours d'apprentissage, la variation (comme répertoire de ressources pour des pratiques) comporte les variétés contextuelles qu'il a développées et qui peuvent relever de plusieurs langues ou dialectes maîtrisés à des degrés variables. Cette variation comprend des composantes grammaticalement « correctes » (au regard du fonctionnement formel des systèmes mobilisés) et d'autres qui sont a-grammaticales ; elle rassemble des composantes sociolinguistiquement adéquates et d'autres qui le sont moins ou ne le sont pas (au regard des usages consensuels dominants). Elle comprend aussi ce qui peut résulter de la créativité des sujets eux-mêmes (néologie, grammaires personnelles transitoires de l'apprenant de langues, formes et genres hybrides, interlangue, « bricolage » entre langues voisines, langages codés, pidgins en formation, etc.). Les formes et genres écrits qui se développent sur les « chats » des réseaux sociaux ou dans le jeu des abréviations et approximations des SMS et d'autres échanges électroniques manifestent aussi cette créativité dans la variation.

Le répertoire langagier de l'enfant s'est constitué à mesure de l'accroissement de ses connaissances et compétences dans son parcours de première socialisation. Les deux développements sont étroitement liés, interdépendants. Cela passe notamment (mais certes pas exclusivement) par l'augmentation et la complexification du vocabulaire (en compréhension ou en production). Cela passe aussi par la familiarisation progressive avec divers genres discursifs (2.8) dans les groupes et les environnements où le jeune s'intègre et circule.

En d'autres termes, dans ces rapports entre variation et normes, c'est non seulement le processus de socialisation et d'éducation qui est engagé avant l'école, mais aussi le curriculum expérientiel individuel de l'enfant qui connaît son premier développement.

2.5.3. L'école, la norme et les variations

L'école a longtemps été présentée, et l'est encore parfois, comme une instance où les rapports entre norme et variation s'inversent : la scolarisation devenant le lieu où une norme est introduite, apprise, imposée, et où les variations sont réduites, brimées ou, au mieux, canalisées. Cette sorte de rupture que l'école provoquerait est généralement attribuée à deux facteurs : l'introduction de l'écrit et l'importance prise par la langue majeure de scolarisation, langue nationale et/ou officielle, posée comme vecteur de la culture commune et de l'unité du pays.

Quant à l'écrit, la lecture et l'écriture sont considérées comme exigeant le recours à une langue normalisée, standardisée, dotée d'outils métalinguistiques tels que les grammaires et les dictionnaires qui fixent non tant ses usages effectifs que les descriptions du système, l'enseignement de la grammaire venant compléter et consolider ce dispositif.

Quant au statut de langue nationale à forte charge identitaire, il devient parfois la justification et le garant d'une réduction ou d'une stigmatisation de pans entiers de la variation que manifestent les usages des locuteurs et scripteurs.

Concrètement, cela peut entraîner deux conséquences : (1) la non-reconnaissance ou le déni de prise en compte de la pluralité langagière dont les élèves sont porteurs du fait de leurs expériences antérieures et extérieures à l'école ; (2) l'absence de visibilité et de considération de ce qui constitue, de fait, la variation linguistique interne au fonctionnement même de l'école et à la construction des connaissances et des compétences.

Selon les pays et les langues, ces conséquences de l'introduction de l'écrit et du statut national de la langue de scolarisation sont plus ou moins marquées, mais, tendanciellement, elles se retrouvent dans la plupart des contextes et sont d'autant plus délicates à limiter qu'elles ont leur justification et sont inscrites non seulement dans l'histoire des systèmes éducatifs, mais encore dans les habitus professionnels et souvent la déontologie des enseignants.

Il ne s'agit évidemment pas de nier la nécessité d'une normalisation linguistique aux fins de scolarisation et, plus généralement, de fonctionnement ordinaire et d'évolution de toute société. Mais cela ne veut dire ni que des variétés « non standard » doivent être éradiquées, ni qu'une norme posée comme centrale soit l'unique étalon de toute la variation. D'où quelques orientations pratiques et de principe intéressant directement le curriculum et une éducation ouverte à la pluralité linguistique et culturelle.

2.5.4. Disciplines, variation et construction des connaissances

L'école est organisée en espaces distincts (dont les diverses disciplines du curriculum) où des progressions s'opèrent, entre autres moyens, par l'extension et la complexification des ressources de la variation langagière (le répertoire) et, selon les domaines considérés, des normes qui tendent à réguler les pratiques mobilisant ces ressources. Les genres et formes linguistiques auxquels recourt l'enseignement de l'histoire évoluent considérablement entre le début et la fin du secondaire ; l'introduction de la trigonométrie ou de la géométrie dans l'espace augmente le capital langagier des élèves, mais exige aussi d'eux le respect de nouvelles routines linguistiques dans l'exposé ou la démonstration. Le répertoire s'enrichit, mais aussi les modes d'emploi plus ou moins stricts qui s'y intègrent.

La responsabilité particulière de l'école, dans ses composantes disciplinaires et autres, est bien que les rapports entre variation et normes soient mis en évidence et exploités (et ce pas seulement dans le travail de la langue comme matière scolaire) et qu'ils donnent lieu à une réflexion explicite. Les règles du jeu doivent être aussi transparentes que possible et l'école a un devoir de dévoilement des fonctionnements qui lui sont propres.

L'ensemble du dispositif scolaire (et chaque discipline) ne peut que bénéficier d'une double mise en transversalité des facteurs de variation et de la diversité des normes. En d'autres termes, autant l'école est un lieu où les normes ont toute leur place, autant il convient qu'elle reconnaisse et fasse reconnaître ces normes comme plurielles et qu'elle adopte à leur égard une approche qui soit elle-même plurielle :

- ▶ d'une part, reconnaître la pluralité des ressources langagières que les élèves ont acquises et continuent d'acquérir hors de l'école, en s'abstenant de les stigmatiser et en prenant appui sur celles qui peuvent servir le projet éducatif. La réflexion sur ces apports doit aussi les faire apparaître dans leur complexité et mettre en évidence la manière dont la variation à laquelle ils s'adossent est elle aussi ordonnée par des normes (2.3 et 2.4) ;
- ▶ d'autre part, établir des relations entre le jeu variation/normes propre à une discipline et ceux que mettent en œuvre d'autres matières scolaires : la rédaction d'un essai ou d'une dissertation dans la langue de scolarisation comme matière n'obéit généralement pas aux mêmes critères et démarches que celle d'un devoir en histoire ; le compte rendu d'une expérience en physique diffère quelque peu du compte rendu d'une observation en biologie. On ferait le même constat à propos des modes de représentation sémiotiques (courbes, tableaux, graphiques, etc.) en économie et en géographie.

Chaque matière scolaire a évidemment son propre agenda quant aux connaissances et compétences qu'elle a pour objet de faire acquérir. Elle diffère aussi tant soit peu des autres par les ressources de la variation langagière qu'elle met à contribution et par les normes qu'elle y applique. Mais chacune présente aussi un usage interne de la variation langagière du fait des reformulations, transcodages, changements de genres textuels qu'elle pratique dans la médiation des savoirs. Tout un travail d'abstraction et de conceptualisation s'effectue grâce à la variation interne : du discours ordinaire au discours spécialisé, du dessin au schéma, de la formule au modèle, de la lecture d'un texte à l'expression orale des réactions spontanées qu'il suscite et à son analyse à l'aide de questionnements et de méthodes d'exploration et d'interprétation, etc.

La transversalité ici consiste à ce que, dans chaque discipline scolaire, cette mise en évidence de la variation attendue soit explicitement présente et qu'on en rende conscients aussi bien les enseignants que les apprenants.

À l'intérieur de chaque discipline, qu'il s'agisse d'apprentissage des langues ou de la construction des connaissances et du développement des compétences dans d'autres matières, le même ensemble de principes gagne à être mis en œuvre :

- ▶ faire clairement apparaître que les objectifs poursuivis par la discipline concernée supposent qu'un parcours à travers différents formats de communication, différents genres textuels, différentes représentations sémiotiques soit réalisé ;
- ▶ souligner que ces formats, genres, représentations sont des lieux de variation linguistique où sont au travail les langues et les capacités d'expression, de compréhension, d'interaction et de médiation de leurs usages :
 - les ressources mobilisées dans un travail de groupe ne sont pas les mêmes que celles actualisées dans une activité où l'enseignant interagit avec l'ensemble de la classe ;
 - de même, l'activité diffère selon qu'on lit une petite annonce, un éditorial de journal, une page d'accueil sur un site ou la notice de montage d'un appareil ;

- le commentaire d'un tableau statistique diffère de celui d'une carte de répartition démographique ou d'un ensemble de clichés aériens d'un espace rural (diversité et importance des représentations sémiotiques).

C'est par la variation des formats, des genres, des modes de représentation que le passage des conceptions ordinaires spontanées aux connaissances disciplinaires s'effectue, en relation indissociable avec les variations linguistiques que ce passage entraîne.

Mais c'est aussi à travers ce que requièrent de tels passages que l'extension et la complexification des moyens langagiers se réalise, y compris dans les disciplines « proprement » linguistiques (alors même que ces dernières, langue de scolarisation comme matière et langues étrangères, tendent souvent à adopter une variété mononorme ou à limiter fortement le champ de la variation quant aux formats, aux genres et aux moyens sémiotiques de représentation).

2.5.5. Géométrie variable des normes

Très clairement, dans ce parcours d'élaboration de connaissances et de compétences, il est des moments, en particulier des points d'aboutissement d'une démarche de conceptualisation ou de mise en place de formulations spécifiques à une discipline, où les exigences normatives sont le plus marquées ; par exemple quant au choix du lexique, aux connecteurs et articulateurs logiques, aux éventuelles modalisations, mais aussi pour ce qui est de l'orthographe, de la ponctuation, de la présentation graphique ou, à l'oral, de la prononciation et de l'élocution. La préparation au respect de ces exigences fait partie de la mission de l'école.

Tout aussi clairement, autant, d'une part, l'enseignant doit être ouvert à l'expression spontanée des élèves et aux langues et variétés dont ils sont porteurs et, d'autre part, il peut les faire travailler et réfléchir sur un très grand éventail de textes et de documents, « légitimes » ou non, autant, en situation de classe, ses propres productions, à l'oral comme à l'écrit et quel que soit son style propre, doivent rester « exemplaires », c'est-à-dire s'en tenir à la variation intrascolaire déjà notée de la langue de scolarisation. L'enseignant qui adopte un registre très familier, pensant « se mettre à la portée » de ses élèves, risque de commettre une triple erreur d'appréciation : (1) dévaloriser de fait les parlers des jeunes en les plagiant, alors qu'il n'appartient pas à leur groupe ; (2) apparaître comme manipulateur aux yeux des élèves qui ne sont pas dupes et savent bien que le contrat didactique est autre ; (3) compliquer sa propre tâche quand il y a lieu ensuite de ne pas – si l'on peut dire – mélanger les genres.

En d'autres termes, quel que soit son domaine disciplinaire, l'enseignant, qui non seulement se montre accueillant à la pluralité et à la variabilité linguistiques mais sait également en tirer parti au profit de la transmission/construction des connaissances, est de toute manière aussi un représentant et un gardien de la norme ou plutôt des normes langagières, tant celles qui sont propres à l'enseignement de sa discipline que celles qui tiennent au « vivre et travailler ensemble » dans un contexte scolaire.

Mais il importe aussi que ces normes ne deviennent pas le moule qui, en classe, s'imposerait à toutes les activités et qu'elles en viennent alors, perçues comme contraignantes, à paralyser l'expression des élèves. Il y a un statut des brouillons tâtonnants, des prises de notes informelles, des prises de parole ne craignant pas la faute, des mélanges de langues et de registres à l'oral ou à l'écrit. D'autant que ces pratiques sont loin d'être toujours anarchiques ou purement individuelles, dès lors qu'elles ne compromettent pas l'intercompréhension ou l'expression, voire seules les rendent possibles à un moment donné des apprentissages.

Cela vaut en particulier – mais pas seulement – pour les classes regroupant des élèves d'origines linguistiques différentes où le recours à des formes mixtes, à des hybridations linguistiques, à des alternances de langues peut être accepté et productif pour certaines activités et phases d'une démarche pédagogique. Ce qui compte, en effet, c'est le point d'arrivée d'une séquence, l'aboutissement d'un processus portant sur l'appropriation d'un objet d'apprentissage.

Dans un travail de groupe au cours de la réalisation d'une tâche, une grande latitude peut être laissée aux élèves quant aux moyens langagiers qu'ils mobilisent pour autant que le produit final de ce travail réponde aux normes de genre, de format, de degré de formalité, de présentation, etc.

Plus généralement, et là encore quelle que soit la discipline, l'enseignant peut alterner des activités qui, pour certaines, laissent aux élèves la latitude de puiser librement dans leur répertoire pour s'exprimer, créer, se faire comprendre et, pour d'autres, demandent qu'ils veillent à ce que leurs écrits ou leurs productions orales respectent au mieux les normes censées les régir.

2.5.6. Normes et évaluation

Il y a une relation forte entre norme et évaluation. Souligner la pluralité des normes et insister sur le rôle fonctionnel de cette pluralité dans l'enseignement et les apprentissages, c'est aussi pouvoir pluraliser les objets et les modalités de l'évaluation (2.10) au lieu de limiter celle-ci, pour ce qui est des dimensions langagières, aux aspects les plus formels des fonctionnements linguistiques – qui, certes, ne sauraient être négligés, mais ne sont pas le tout de l'adéquation des productions langagières.

Dans le cas de l'apprentissage des langues étrangères (mais il en va de même pour d'autres disciplines), il a souvent été souligné que les erreurs avaient aussi leur place dans les processus d'acquisition et que chercher à en réprimer systématiquement l'occurrence pouvait ralentir ces processus, voire les bloquer. En pédagogie des langues, l'enseignement aux débutants adopte souvent des démarches où la répétition et la mémorisation de formes normées et de modèles figés laissent peu d'espace à la variation des contenus enseignés. Mais c'est alors du côté des apprenants eux-mêmes que la variation trouve place (due aux « interférences », aux « grammaires » provisoires qu'ils développent, à leur créativité et prise de risque dans la production ou la compréhension) et il faut bien que les modalités d'évaluation en tiennent compte.

D'un autre point de vue, mais convergent, des instruments tels que le CECR ont illustré la possibilité d'adosser une évaluation valide à des critères d'appréciation plus ou moins exigeants selon la sélection et la combinaison qu'on en fait, et de formuler ces appréciations en termes de progrès accompli et non en termes de manques à sanctionner.

Ces orientations ne se déclinent pas de la même manière ni au même degré selon les disciplines ou les cycles ou niveaux d'études. Elles demandent aussi une contextualisation en fonction des cultures éducatives qui peuvent différer plus ou moins nettement d'un pays à l'autre, même si l'on s'en tient au contexte européen.

Reste que, dans tous les cas et dans toutes ses finalités, la scolarisation ne saurait contourner la question du rapport entre variation et normes. Qu'il s'agisse de connaissances et de compétences, d'éducation à la citoyenneté ou de contribution à l'inclusion et à la cohésion sociale, c'est dans et par l'expérience de la variation et du rapport aux normes que l'école remplit son rôle, en lien mais parfois aussi en rupture avec d'autres instances qui contribuent à la socialisation des jeunes.

2.6. PROXIMITÉS ET DISTANCES ENTRE LES LANGUES

Les transversalités ont été jusqu'ici plutôt envisagées par rapport à l'apprenant (même si la perception des variations fait aussi intervenir les objets d'apprentissage). Mais celles-ci peuvent aussi être complètement spécifiées à partir de caractéristiques intrinsèques des objets d'apprentissage, en l'occurrence les langues elles-mêmes ou plutôt les effets divers de leur mise en relation par l'enseignement. De ce point de vue, le CECR³⁷ propose « trois orientations majeures » en vue d'une réflexion curriculaire autour de la diversité des langues :

- ▶ la promotion de la diversification linguistique, « ce qui implique que l'enseignement/apprentissage d'une langue soit aussi pensé en relation à ce que le système de formation prévoit pour d'autres langues et à ce que peuvent être, dans le temps, les trajectoires des apprenants dans leur construction d'une compétence diversifiée en langues » ;
- ▶ le rapport coût/efficacité du système « de manière à éviter les redondances et à encourager, au contraire, les économies d'échelle et les transferts de capacités que facilite la diversification linguistique » ;
- ▶ la perspective d'une éducation langagière générale, « où on pose [le fait] que des connaissances linguistiques (savoirs) et des capacités langagières (savoir-faire) sont, aussi bien que des savoir-apprendre, pour partie spécifiques à une langue donnée mais, pour partie aussi, transversaux ou transférables ».

Penser de façon unitaire la diversification des langues à l'école et des processus d'enseignement/apprentissage, prendre appui sur les ressources des répertoires des élèves, réaliser des économies d'échelle en assumant la perspective d'une éducation langagière globale demeurent les « orientations majeures » de cette réflexion sur les proximités et les distances entre les langues.

Raisonnement, dans le domaine langagier, en ces termes signifie réfléchir autant sur ce qui rapproche que sur ce qui distingue les langues. Cependant, mettre en avant, en premier lieu, la proximité est une invitation à faire de tout ce qui est commun et transversal aux langues le point de départ pour aborder, dans un deuxième moment, ce qui fait leur spécificité ou leur distance, c'est-à-dire tout ce qui est « autre ». Choix pédagogique

37. CECR, 8.2.1.

visant à faciliter l'enseignement et l'apprentissage des langues, mais également principe humaniste et éducatif de l'éducation plurilingue et interculturelle qui forme à la diversité et à la pluralité en mettant en valeur, avant tout, ce qui fait l'objet d'un partage commun.

Il convient de souligner qu'il en va de même pour les cultures ainsi que pour les phénomènes culturels liés à la compétence à communiquer langagièrement. Les cultures peuvent être plus ou moins proches, diverger pour plus d'un aspect, se ressembler par d'autres, toutes renvoient à des savoirs, des valeurs, des représentations et des pratiques en vigueur dans les sociétés et les communautés humaines.

Les activités didactiques qui exploitent les proximités et les distances entre les langues relèvent de la réflexivité (2.3), elles mettent en place des stratégies de transfert (2.2) et, de ce fait, contribuent à « l'apprendre à apprendre »³⁸. Il s'agit en premier lieu d'activités réflexives contrastives, qui permettent d'établir des comparaisons entre les langues que les élèves parlent et celles avec lesquelles ils entrent en contact à l'école et dans la société. Ces activités de conscientisation forment également à la gestion des ressources plurilingues des répertoires et à diverses stratégies, y compris de type métalinguistique et métacognitif, facilitant l'apprentissage.

La réflexivité, se fondant sur la comparaison et la formulation d'hypothèses sur le fonctionnement des langues, a des finalités diverses et complémentaires :

- ▶ prendre en compte et utiliser – et donc mettre en valeur – le répertoire initial de ressources linguistiques et culturelles de l'apprenant en vue de son élargissement et de l'apprentissage d'autres langues ;
- ▶ diversifier – et faciliter – les activités d'apprentissage selon que l'on est confronté à une plus ou moins forte proximité ou à une plus ou moins forte distance entre les langues et les cultures présentes et enseignées à l'école :
 - la forte proximité permettra d'avancer beaucoup plus rapidement (*économie*) sur les zones d'acquisition où il y a similarité (grâce à la mise en œuvre de stratégies de transfert) ;
 - la forte distance – que ce soit entre langues d'un même groupe ou de groupes, voire de familles, différents – présuppose de prendre le temps nécessaire pour mettre en œuvre des tâches spécifiques facilitant l'appropriation, à travers des activités de médiation cognitive qui rendent proche et accessible ce qui est ressenti comme distant et inapprochable (au moyen de la réflexion) ;
- ▶ mettre en place et développer chez l'apprenant différents types de stratégies de transfert, que ce soit entre langues proches ou langues distantes (2.2) ;
- ▶ offrir à l'apprenant les occasions et les moyens d'enrichir et de diversifier son répertoire par rapport aux compétences langagières, de le rendre cohérent et de le gérer de manière consciente et flexible ;
- ▶ favoriser ainsi l'autonomie de l'apprenant dans ses apprentissages langagiers présents et à venir ;
- ▶ exploiter la pluralité des langues en vue de la construction des connaissances.

2.6.1. Les types de proximités à exploiter

Les proximités à prendre en compte concernent les langues présentes et enseignées à l'école : langues des répertoires des élèves, langues(s) de scolarisation, langues étrangères, régionales, minoritaires, langues de la migration, langues classiques. La description de la compétence de communication telle qu'envisagée par le CECR (chap. 5) permet de déterminer, dans le cadre de la réflexion globale sur les langues qui nous occupe, les éléments qu'il s'agit de comparer dans les diverses langues. Toutes les composantes de la compétence de communication donnent lieu à des actualisations qui peuvent varier selon les (groupes de) langues et rentrent à plein titre parmi les « objets » de l'analyse contrastive et des stratégies de transfert (2.2).

Les aspects les plus proprement linguistiques (lexique, grammaire, phonologie, orthographe...), éléments plus immédiatement perceptibles des langues, donnent lieu à des comparaisons plus immédiates et concrètes. Cependant, ces structures « de surface » ne doivent pas faire oublier les autres dimensions (sociolinguistiques et pragmatiques) de la compétence de communication, qui touchent à des compétences beaucoup plus complexes et à des processus cognitifs largement transversaux à toutes les langues ainsi qu'à certains aspects culturels liés à la communication humaine. Les composantes de la compétence de communication permettent de définir les différents niveaux et de déterminer les différentes modalités possibles d'analyse et de comparaison des langues.

38. À entendre au sens large : « "savoir-apprendre" peut aussi être paraphrasé comme "savoir/être disposé à découvrir l'autre", que cet autre soit une autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles » (CECR, 2.1.1).

Quand l'ensemble des langues ou un couple de langues appartiennent à un même groupe linguistique, la plus grande proximité permet un travail de réflexion contrastive aussi bien sur les structures de surface³⁹ que sur les autres dimensions de la compétence à communiquer.

Quand les langues à l'école appartiennent par contre à des groupes différents, l'analyse contrastive portera moins sur les structures de surface que sur les processus engagés dans l'appropriation linguistique et sur les compétences sociolinguistique et pragmatique. Ainsi, il est utile de ne pas limiter l'analyse contrastive aux seules proximités – évidentes et transparentes – de surface : il importe de rechercher les proximités – beaucoup plus profondes et significatives – au niveau des compétences cognitives et langagières de type plus abstrait et académique (2.3, 2.4 et 2.8).

2.6.2. Conditions de réalisation

Exploiter les similitudes et les différences entre les langues implique un changement des représentations et des pratiques, qui reposent encore souvent sur une conception cloisonnée des langues et de leurs enseignements.

Le changement de représentation et le décloisonnement des pratiques – qui peut se réaliser progressivement – concernent aussi bien les matières linguistiques que les autres disciplines, que l'enseignement de ces dernières se passe en une seule langue ou en deux. La lecture de n'importe quel texte disciplinaire ou l'écriture d'un genre textuel disciplinaire adoptent des stratégies pour partie similaires à celles adoptées dans toutes les matières, mais aussi, pour partie, spécifiques aux contenus disciplinaires de chacune. En effet, un texte de mathématiques ne se lit pas de la même façon qu'un texte d'histoire non plus qu'un texte de chimie ou de sciences. Si certaines stratégies (de survol, de repérage ponctuel avant toute lecture approfondie) peuvent être communes, donc transférables d'une discipline à l'autre, les textes dans les diverses disciplines requièrent aussi des stratégies tout à fait spécifiques.

Enfin, la méthodologie contrastive gagnerait à être pensée comme un état d'esprit qui informe de manière permanente les activités de tous les enseignants et les stratégies de transfert comme une ressource cognitive toujours active dans l'apprentissage chez les apprenants. Pour que cela devienne possible, un autre changement de représentation est nécessaire chez l'enseignant comme chez l'apprenant, qui implique le passage de la crainte de l'erreur et de l'interférence à une attitude positive et moins normative de prise d'initiative et de risque, ainsi que la transition de stratégies d'évitement à des stratégies d'accomplissement.

Le faux problème des faux amis

Des résistances aux approches contrastives ont été encouragées par le passé par certaines méthodes d'enseignement des langues étrangères (méthodes structuroglobales, méthodes communicatives de la première heure) qui ont banni toute autre langue de la classe de langue étrangère. Ces résistances se fondent souvent sur le « danger » supposé des faux amis, c'est-à-dire de ces formes linguistiques qui, tout en présentant des similitudes formelles dans deux langues, n'ont pas la même signification (*cantina* en it. = cave en fr. # cantine en fr., *cava* en it. = carrière en fr. # cave en fr). Quantitativement, le nombre des faux amis est très largement inférieur à celui des... bons amis, dont il serait dommageable de ne pas profiter pour un apprentissage plus rapide et économique, sans négliger d'y consacrer de brefs moments de réflexion.

Plus fondamentalement, ces résistances renvoient à une représentation monolingue de l'acquisition linguistique qui est à l'œuvre également dans la crainte de l'erreur, de l'interférence, du « mélange » des langues, de leur alternance, y compris, paradoxalement, dans certains modèles d'éducation bilingue.

Ce même type de démarche est, bien évidemment, envisageable dans le domaine (inter)culturel où souvent la distance subit un processus d'essentialisation qui mène à la construction de stéréotypes. Par ailleurs, certaines situations faussement familières peuvent induire en erreur et conduire à des malentendus interculturels, d'où la nécessité, dans ce domaine aussi, de travailler sur les proximités et les distances.

2.6.3. Quelques expériences pour approcher la proximité/distance entre les langues

De nombreuses activités concrètes conçues pour la classe sont destinées à développer des compétences de nature comparative : elles rentrent parmi les approches que l'on désigne comme plurielles – car portant, à la différence des approches singulières, sur plus d'une langue – et/ou partielles – quand elles ne visent le développement que d'une

39. Cela est en partie vrai également entre, par exemple, les langues romanes et l'anglais (appartenant au groupe des langues germaniques), de par la présence massive d'un lexique d'origine latine.

seule activité langagière (réception orale ou écrite, par exemple). Il s'agit d'approches qui ont toutes pour finalité de contribuer, chacune à sa façon spécifique, à un meilleur enseignement des langues, à un enrichissement des répertoires et à une éducation à la pluralité des langues et des cultures. Elles ne prétendent nullement se substituer aux moments indispensables de « didactique singulière », pendant lesquels les spécificités de l'appropriation de chaque langue sont prises en compte, mais elles peuvent les enrichir par leurs apports. À ce titre, elles méritent d'être pensées et mises en œuvre par les enseignants des langues et – selon les circonstances et les activités – aussi par les enseignants des autres disciplines en termes d'expériences qu'ils doivent faire vivre à leurs élèves.

Expériences de la convergence entre les enseignements de langues⁴⁰

La convergence entre les enseignements des langues a pour fonction d'activer des stratégies d'apprentissage transversales ou communes à différentes langues et à différentes matières dans leurs dimensions langagières, et d'organiser les transferts de connaissances et de compétences d'une langue à l'autre. Ces transferts présentent des effets positifs d'économie cognitive pour les élèves : des matières différentes peuvent permettre de faire acquérir la même compétence, dans des domaines différents et à partir de supports d'enseignement différents.

Il s'agit le plus souvent d'approches interdisciplinaires visant, de différentes manières et à divers niveaux de coopération, la mise en pratique du « concept global » ou « holistique » des langues pour favoriser un enseignement cohérent et économique à l'école. Elles se réalisent à travers la collaboration des enseignants de langues (et de disciplines), pour laquelle des espaces et des plages de temps sont nécessaires dans les trois étapes cruciales de la planification préalable des activités contrastives, de leur réalisation en classe et de l'évaluation de leurs retombées en termes d'acquisitions et de stratégies mises en œuvre.

Expériences d'une sensibilisation « critique » aux langues et à leur pluralité

Ces expériences visent moins l'acquisition linguistique en soi – dont elles peuvent toutefois représenter un utile complément – qu'une éducation langagière s'appuyant sur la pluralité et la diversité des langues existant dans la salle de classe et, plus largement, dans le monde. Elles sont souvent utilisées (et utiles, mais insuffisantes à elles seules) en vue du premier accueil et de la valorisation des langues des répertoires des apprenants. La « pédagogie du détour » qui les caractérise permet aussi de résoudre certaines difficultés rencontrées dans une des langues étudiées à l'école par le passage à la réflexion sur le fonctionnement d'autres langues non connues, ce qui contribue au renforcement global des apprentissages. De façon plus radicale, certaines expériences dans ce domaine⁴¹ ont l'ambition de rendre les élèves conscients du fait que la langue – toute langue – fait partie de la société et est un processus social conditionné par la société⁴². En tant que telle, la langue n'est jamais neutre, prise qu'elle est dans des enjeux de pouvoir, de hiérarchie, de domination. Éveiller les élèves également à ces enjeux – liés, entre autres, aux questions de genre, de sexe, de race, de classe, d'ethnie, etc. – a comme finalité l'*empowerment*, c'est-à-dire l'autonomisation et l'émancipation des apprenants. Il s'agit, en effet :

- ▶ de les rendre conscients de la variabilité des langues et des facteurs sociaux, économiques et politiques qui font qu'une variété – généralement le « standard » – est instituée comme la plus prestigieuse au détriment de toutes les autres, y compris souvent les langues de leur répertoire (voir 2.5) ;
- ▶ de les former pour déjouer, voire contrer, ces enjeux, engageant ainsi un changement au niveau sociétal ;
- ▶ de les outiller en enrichissant et élargissant leur répertoire langagier ;
- ▶ de les responsabiliser par rapport aux emplois de différentes variétés selon les circonstances et les situations communicatives tout en les rendant conscients quant aux conséquences des différents choix qui sont à leur disposition.

Ce type d'expériences rentre pleinement dans l'éducation plurilingue et interculturelle suivant certains principes qui caractérisent une éducation de qualité⁴³ et s'appuie sur des activités de comparaison intralinguistique au niveau pragmatique et sociolinguistique.

40. Pour un approfondissement, voir 2.11, « La formation des enseignants ». Voir aussi Costanzo E., *L'éducation linguistique* (educazione linguistica) en Italie : une expérience pour l'Europe ?, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2003, www.coe.int/lang/fr → Publications et documents.

41. Voir les propositions du *critical language awareness* et, pour les débuts de cette réflexion : Fairclough N. (Ed.), *Critical Language Awareness*, Longman, Harlow, 1992. Voir aussi Corson D., "Awareness of non-standard varieties in the schools", dans van Lier L. et Corson D. (Eds), *Encyclopedia of Language and Education*, vol. 6, "Knowledge About Language", Kluwer Academic Publishers, Londres, 1997.

42. Voir Fairclough N., *Language and Power*, Routledge, Londres, 2001 (1^{re} éd. 1989).

43. Voir Recommandation CM/Rec(2012)13 du Comité des Ministres aux États membres en vue d'assurer une éducation de qualité, www.coe.int/cm → Textes adoptés.

Expériences de la pluralité des langues dans la construction des connaissances

La pluralité des langues peut également profiter à la construction des connaissances dans des disciplines autres, ce qui signifie que les enseignants de ces disciplines sont également concernés, bien que de façon différente et plus spécifique, par cette réflexion sur les proximités et distances entre les langues. Ce qui différencie l'intérêt de la comparaison interlinguistique pour leur discipline, c'est moins l'appropriation linguistique ou la réflexion métalinguistique (qui peuvent être des acquis annexes) que la plus-value disciplinaire de ces activités. On ne s'étendra pas outre mesure sur cette thématique complexe et fascinante, qui touche surtout les classes bilingues et les classes EMILE/CLIL.

Expériences d'intercompréhension entre langues apparentées et non apparentées

Notion provenant de la dialectologie, l'intercompréhension y est traditionnellement utilisée pour établir le degré de similitude entre les langues et les variétés de langues. L'intercompréhension se réalise facilement de langues proches à langues proches et se fait de plus en plus complexe à mesure que la distance (géographique et/ou génétique) s'accroît. Plus récemment, en linguistique, l'intercompréhension désigne la faculté de se comprendre de deux locuteurs parlant chacun sa langue. En politique linguistique, cette option est envisagée comme une des formes possibles de communication entre les citoyens européens qui respecte la diversité linguistique. En didactique des langues, l'intercompréhension renvoie à une méthodologie d'enseignement et d'apprentissage qui s'appuie sur le développement de la capacité de comprendre d'autres langues en exploitant les similarités avec une ou des langues présentes dans le répertoire. L'intercompréhension oblige au passage de confins entre une langue et l'autre, elle induit la prise de risque et elle fait sauter les barrières traditionnelles entre les codes.

Ces expériences peuvent viser, classiquement, l'acquisition de compétences et de stratégies en réception écrite dans un nombre plus ou moins étendu de langues apparentées. Elles peuvent aussi, de façon plus ambitieuse, les étendre à des (familles ou groupes de) langues non apparentées, à la réception orale ou à la construction de connaissances en plusieurs langues.

Les démarches intercompréhensives sont particulièrement intéressantes du point de vue cognitif car elles mobilisent différents types de stratégies de transfert.

Les expériences d'intercompréhension sont le plus souvent destinées aux étudiants de l'enseignement supérieur à qui des compétences réceptives très affinées en plusieurs langues peuvent être utiles pour leurs études⁴⁴ dans divers domaines.

Or, certains principes de l'intercompréhension et la plupart de ses démarches pourraient être utilement adoptés (dans certaines conditions, comme une relative similarité des langues et de leurs écritures, par exemple) dans tout enseignement de langue étrangère, surtout dans les phases initiales, de façon à inciter les apprenants à mettre en œuvre toutes leurs connaissances et compétences préalables pour approcher une nouvelle langue. Leur montrer la facilité avec laquelle ils peuvent arriver rapidement, par des stratégies de transfert, à une compréhension globale du contenu d'un texte, par exemple, peut les mettre en confiance face à l'inconnu que représente la langue étrangère, les motiver à son apprentissage et les inciter à adopter de façon systématique la prise de risque et les stratégies de transfert.

2.6.4. Définir des objectifs, dessiner des parcours

Pour définir les objectifs que les expériences que nous venons d'évoquer permettent d'atteindre, les enseignants peuvent recourir au *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (CARAP), qui offre de nombreux descripteurs de compétences (= « ressources », selon la terminologie adoptée) que l'apprenant peut mobiliser dans une démarche contrastive qui ne se limite pas aux langues et à leurs seuls aspects grammaticaux et formels.

Reste à l'enseignant à dessiner le parcours d'expériences (3.1) qui, à travers les approches indiquées et d'autres encore, amènera les apprenants à enrichir et diversifier leur répertoire et à acquérir des stratégies de transfert qui leur permettront de les mettre en œuvre dans d'autres contextes d'apprentissage. Pour cela, des outils dont, entre autres, le scénario curriculaire (3.8) peuvent être utilisés pour l'élaboration du curriculum à divers niveaux (le plan d'étude, le projet formatif d'établissement, la planification didactique de l'enseignant).

44. Constitue une exception la méthode Euromania (www.euro-mania.eu), destinée à un public d'école primaire, qui utilise des activités d'intercompréhension entre diverses langues romanes dans des modules disciplinaires.

2.6.5. Proximités et distances : effets curriculaires

Cette réflexion aboutit, plus globalement, à interroger la nécessité de ne pas adopter les mêmes approches curriculaires, mais de les varier en fonction de la proximité ou de la distance entre les langues en présence (les langues des répertoires des élèves, la ou les langues de scolarisation et la ou les langues étrangères voire classiques enseignées). Actuellement, les progressions des apprentissages sont plus ou moins calibrées de façon homogène entre les langues, surtout du fait que, pour certaines (notamment l'anglais et le français), leur apprentissage est très répandu et souvent, y compris pour des raisons éditoriales (manuels et matériels didactiques), fortement « standardisé ». Or, il serait sans doute beaucoup plus fonctionnel, à l'apprentissage, de contextualiser le curriculum des langues vivantes suivant une approche « écologique » des langues présentes et enseignées. Si les nouvelles langues à apprendre sont proches, voire très proches (même groupe linguistique, langues voisines géographiquement), il serait pour le moins contreproductif et antiéconomique d'adopter les mêmes progressions curriculaires que pour des langues distantes (distance géographique et influences diverses sur des langues d'un même groupe – espagnol et roumain, par exemple – ou encore familles de langues différentes). Dans le premier cas, pouvant plus largement s'appuyer sur les similitudes de surfaces et le développement parallèle de stratégies de transferts et de stratégies de différenciation interlinguale et de vigilance, la progression peut se faire beaucoup plus rapidement et viser des objectifs plus ambitieux de compétences. Dans le deuxième cas, les différents types de distances requièrent de plus intenses activités de médiation de la part de l'enseignant et un temps accru à consacrer à la réflexivité.

2.7. L'APPRENTISSAGE DE LA MÉDIATION

La médiation constitue une constante dans la réalité de l'enseignement et de l'apprentissage. Elle peut globalement être définie comme « toute opération, tout dispositif, toute intervention qui, dans un contexte social donné, vise à réduire la distance entre deux (voire plus de deux) pôles altéritaires qui se trouvent en tension l'un par rapport à l'autre »⁴⁵. La médiation est omniprésente dans l'action de l'enseignant : permettre aux élèves de s'approprier des contenus nouveaux par le biais d'approximations, de reformulations et d'explications (médiation cognitive) est bien au cœur des activités pédagogiques. L'importance, dans cette perspective, d'une prise en compte réelle de la dimension langagière de la médiation n'en est que plus grande, que ce soit dans la langue de scolarisation, dans une autre langue pour le cas de dispositifs de type bilingue ou encore en permettant aux apprenants de mobiliser leurs ressources dans une ou d'autres langues, y compris des langues d'origine, pour accéder à de nouvelles connaissances⁴⁶. La médiation est présente dans l'enseignement et l'apprentissage de toutes les matières, dans les interactions entre enseignant et apprenants, entre les apprenants eux-mêmes ou entre les matériaux pédagogiques et l'apprenant. Elle représente même le plus souvent l'objet des interactions principales demandées aux apprenants dans les séances dédiées à l'apprentissage des langues : expliciter à l'oral ou à l'écrit le contenu d'un texte écrit, d'un enregistrement ou d'un document iconographique ; rendre compte dans la langue cible ou dans la langue principale de l'école de contenus découverts dans l'autre langue ; expliquer et commenter les comportements de personnages réels ou fictifs agissant dans le contexte de la culture liée à la langue enseignée ; débattre collectivement dans la langue étrangère des raisons et de la pertinence d'affirmations ou d'attitudes rencontrées à l'occasion de l'étude de textes ou documents ; conduire un travail collaboratif avec des partenaires locuteurs d'une autre langue et porteurs d'autres cultures, etc. Les apprenants y vivent et pratiquent une médiation à la fois cognitive, communicationnelle et interculturelle.

Cette expérience vécue et pratiquée, sous des formes différentes selon les matières, est l'une des voies principales de la construction des connaissances et du développement des compétences, mais elle participe tout autant de l'éducation à une citoyenneté démocratique et contribue à la capacité des apprenants à œuvrer pour la cohésion sociale. La capacité à créer des passerelles, à apaiser des tensions ou à réduire la distance entre différents contextes, personnes ou communautés relève de la mission de tout système éducatif. La capacité de chaque individu à interagir de façon critique, responsable et bienveillante avec toute forme d'altérité est devenue un enjeu social majeur.

Pour devenir une compétence effective des apprenants, la médiation gagne cependant à ne pas être réduite à l'expérience vécue par les apprenants dans les enseignements ou dans les situations d'apprentissage. Elle peut devenir un objectif à part entière. C'est par une telle prise de conscience du rôle de la capacité de médiation dans toutes les situations d'apprentissage et pour la vie dans la société que la médiation peut prendre toute

45. Voir Coste D. et Cavalli M., *op. cit.*, www.coe.int/lang/fr → Instruments politiques.

46. *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires. Un guide pour l'élaboration de curriculums et la formation des enseignants*, *op. cit.*, www.coe.int/lang/fr → Instruments politiques.

sa place dans une éducation plurilingue et interculturelle. Les modalités de mise en œuvre des pratiques éducatives et pédagogiques visant un tel objectif ne peuvent être que très différentes selon les matières. Les développements qui suivent ne traiteront, à titre d'exemple, que de la responsabilité particulière de l'enseignement des langues vivantes.

2.7.1. La médiation dans l'enseignement des langues vivantes

La réflexion sur la place de la médiation dans le curriculum pour l'enseignement des langues vivantes nécessite d'identifier l'objet même de cette activité dans le cours de langue. Elle doit pour cela éviter deux obstacles : considérer que la médiation traverse la réalité de toutes les pratiques de cet enseignement et se dissout donc dans cet ensemble ; réduire la médiation à des situations de communication marginales qui ne peuvent que constituer un complément éventuel à la batterie d'activités à conduire dans l'enseignement de la discipline, par exemple en réduisant la médiation à des activités de transcodage linguistique.

Cette réflexion a une histoire. La médiation est citée dans le CECR⁴⁷ au même titre que la production et la réception parmi les activités langagières. Pourtant, elle n'a pas fait, jusqu'à ces derniers temps, l'objet d'autant d'attention que les deux autres types d'activités. Le constat du peu d'intérêt politique pour la place de la médiation dans l'enseignement des langues vivantes peut être mis en relation avec le fait que cette activité ne dispose pas dans le texte du CECR publié en 2001 d'échelle de niveaux ni de descripteurs, contrairement à l'expression orale et écrite, à la compréhension de l'oral ou de l'écrit ou à certaines des stratégies communicatives. Cela ne signifie en aucune façon que la médiation, en tant que telle, était absente des pratiques et des objectifs dans certains systèmes éducatifs.

Ainsi, pour prendre un exemple, le Haut-Adige – une région dont l'identité collective est marquée par le multilinguisme – a intégré dès 2005 dans son modèle de *Portfolio européen des langues* pour les élèves de 11 à 16 ans des réflexions et des incitations à l'autoévaluation sur la pratique de la médiation, reproduites ci-dessous. Dans le même temps, le projet HarmoS, conduit par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), a développé et adopté en 2011 des outils permettant d'intégrer la médiation dans les pratiques pédagogiques et dans l'évaluation⁴⁸.

Réflexions et incitations à l'autoévaluation sur la pratique de la médiation

La médiation

Faire le médiateur entre des personnes qui parlent et écrivent des langues différentes est une activité de plus en plus commune dans notre société où les langues et les cultures se croisent.

A toi aussi, il peut arriver de devoir aider quelqu'un à comprendre des textes écrits dans une langue qu'il ne connaît pas ou à communiquer avec des personnes qui parlent une langue différente de la sienne. Dans ce cas, tu fais forcément des choix, en fonction de la situation et de l'interlocuteur.

Faire le médiateur peut signifier :

- ▶ aider des personnes qui ne se comprennent pas à surmonter les obstacles ;
- ▶ comprendre correctement les idées ou les intentions des autres ;
- ▶ tenir compte des différences culturelles ;
- ▶ traduire d'une langue vers une autre ;
- ▶ ...

A ces fins, tu peux utiliser, par exemple, les stratégies suivantes :

- ▶ choisir des moyens linguistiques qui tiennent compte des personnes auxquelles on s'adresse ;
- ▶ choisir des formes linguistiques adaptées au contexte ;
- ▶ formuler des hypothèses sur les connaissances des personnes concernées ;
- ▶ tenir compte des problèmes de compréhension et les anticiper ;
- ▶ régler les problèmes de compréhension ;
- ▶ ...

47. CECR, 2.1.3.

48. www.edk.ch/dyn/11737.php.

Voici quelques situations ou exemples de médiation. Si tu te trouvais dans l'une de ces situations, quelles stratégies adopterais-tu ? Écris, si tu le souhaites, tes réflexions dans ton dossier.

Auberge de jeunesse : un jeune touriste bolivien arrive dans notre région et lit dans un journal le mot « Bolivie ». Il veut savoir de quoi parle l'article. J'essaie de le lui expliquer.

Je dois écrire un article pour le journal de l'école en utilisant des informations en langues différentes, trouvées sur internet. Pour ce faire, j'adapte les informations au niveau linguistique de mes lecteurs.

Un jeune Pakistanais arrive à l'école, il ne comprend pas très bien nos langues. Je l'aide à comprendre le règlement de la bibliothèque scolaire et les modalités de prêt.

Une experte invitée à l'école a fait une conférence dans ma deuxième langue. Je synthétise mes notes dans ma première langue pour un camarade absent.

Pendant l'excursion scolaire à Barcelone, nous rencontrons des élèves de différents pays. J'aide l'une de mes amies à comprendre une conversation sur les impressions que la ville nous a laissées.

Un de mes amis a reçu en cadeau un nouveau jeu pour son ordinateur. Je lis pour lui le mode d'emploi en anglais et je le traduis dans sa langue.

- ▶ Raconte une situation où la médiation a été couronnée de succès. Qu'est-ce qui a été utile pour obtenir ces bons résultats ? Quelle a été ta contribution à cette médiation ?
- ▶ Raconte une situation où la médiation n'a pas fonctionné et où des incompréhensions se sont produites. Analyse les causes de ces résultats négatifs.

Si tu le souhaites, rédige un texte sur ces expériences et insère-le dans ton dossier.

Limité pour l'essentiel à certains contextes sociolinguistiques, l'intérêt pour la médiation dans les cours de langue s'étend et prend une ampleur nouvelle. Il est sans doute possible d'avancer l'hypothèse que cette dynamique est liée aux évolutions intervenues dans les réflexions sur l'enseignement des langues vivantes, notamment en faveur d'une meilleure prise en compte de la compétence plurilingue et interculturelle dans le curriculum, dans les pratiques et dans les objectifs de l'enseignement des langues vivantes.

2.7.2. La médiation comme interface entre compréhension et production

Observée dans l'optique exclusive de l'apprentissage et de l'enseignement des langues vivantes, la médiation est présentée dans le CECR comme se situant à l'interface entre compréhension et production.

Participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et/ou orales de médiation permettent, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord un accès direct. Les activités langagières de médiation, (re)traitant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés (CECR, 2.1.3).

Les travaux conduits dans cette perspective ont tous mis en évidence, comme dans l'exemple suisse ci-dessous⁴⁹, nombre de situations de la communication usuelle qui nécessitent des savoir-faire relevant de la médiation, en relation avec l'expérience directe des apprenants.

Les élèves peuvent être amenés :

- ▶ dans une conversation entre leurs parents et l'étudiant de langue étrangère faisant un échange et qui est hébergé dans leur famille, à fonctionner comme médiateurs linguistiques, lorsqu'il s'agit par exemple des préférences alimentaires, du déroulement de la journée ou de questions concrètes similaires, relatives à la vie quotidienne ;
- ▶ à retransmettre dans la langue souhaitée les questions et les souhaits d'un touriste dans un magasin, ainsi que les réponses et les renseignements fournis par une vendeuse sur des articles de consommation courante (par exemple le prix, si l'article est disponible, le délai de livraison) ;

⁴⁹ *Compétences fondamentales pour les langues étrangères (pour la scolarité obligatoire). Standards nationaux de formation*, adoptés par l'Assemblée plénière de la CDIP le 16 juin 2011, http://edudoc.ch/record/96779/files/grundkomp_fremdsprachen_f.pdf, p. 8-11.

- ▶ à fonctionner comme médiateurs linguistiques dans une auberge de jeunesse, dans des conversations brèves entre jeunes, lorsqu'il s'agit par exemple de questions sur eux ou de conseils concernant les possibilités de restauration ou de visite ;
- ▶ [...]

Sur cette base, il est possible d'organiser une structuration des situations auxquelles il convient de préparer les apprenants :

- ▶ en distinguant, d'une part, médiation communicationnelle intralinguistique (les deux textes de départ et d'arrivée sont dans la même langue) et médiation communicationnelle interlinguistique (les deux textes sont dans des langues différentes) ;
- ▶ et en précisant, d'autre part, la nature du texte de « départ » (oral, écrit, iconographique) et celle du texte « d'arrivée ».

Les combinaisons obtenues sont très nombreuses et ces distinctions sont importantes d'un point de vue didactique car elles ont pour conséquences des savoir-faire différents devant être acquis par les apprenants. Rendre compte dans la langue de scolarisation, par exemple sous forme d'un compte rendu écrit, d'échanges oraux entre locuteurs de la langue cible nécessite d'être entraîné à prendre des notes de façon structurée, à préparer sur cette base le plan du compte rendu, à identifier les aspects du texte entendu qui devront être expliqués pour assurer leur compréhension par le destinataire de ce compte rendu, à s'éloigner des formulations orales utilisées par les protagonistes de ces échanges pour rechercher les formes appropriées au texte écrit devant être produit, etc. Devoir résumer oralement dans la langue cible un texte écrit dans cette même langue suppose que l'on ait été entraîné à identifier l'essentiel dans un tel texte, que l'on fasse des hypothèses sur les connaissances préalables du ou des destinataires sur la thématique abordée dans ce document, que l'on soit attentif à percevoir le point de vue de l'auteur du texte et ses incidences sur son discours, que l'on parvienne à articuler entre eux oralement transmission des messages, informations ou arguments essentiels contenus dans le texte de départ et des exemples, développements ou illustrations fournis pour faciliter la compréhension par le destinataire de cette restitution, etc. À lire ces deux listes, non exhaustives, des attentes envers les apprenants dans ces deux seules activités de communication, on s'aperçoit immédiatement que les compétences en jeu ne sont pas exactement et uniquement celles auxquelles ils sont préparés par les activités de compréhension ou d'expression, prises de façon juxtaposée.

La médiation est bien une activité reliant, dans la perspective d'un usage social de la langue, la réception et la compréhension. Mais ce lien ne se résume pas à des réussites dans les deux activités. La maîtrise de l'activité de médiation suppose l'acquisition de stratégies spécifiques, partageant les caractéristiques de toutes les stratégies communicatives (2.2) mais présentant également une spécificité forte qui la fait participer de plain-pied au projet éducatif de l'éducation interculturelle. En effet, la médiation implique autant des savoir-faire linguistiques que des attitudes : tenir compte des personnes auxquelles on s'adresse pour le choix des moyens linguistiques utilisés, faire des hypothèses sur les connaissances des personnes concernées, anticiper les problèmes de compréhension, etc. (médiation relationnelle).

Comme pour tout développement d'une stratégie communicative ou d'apprentissage, l'acquisition des compétences nécessaires à la médiation nécessite la mise en place de phases de réflexivité et de verbalisation par les apprenants.

2.7.3. La dimension culturelle dans les activités de médiation

La classification esquissée plus haut entre médiation textuelle intralinguistique et médiation textuelle interlinguistique n'épuise pas la richesse des situations de médiation ayant une pertinence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Il est nécessaire de lui ajouter une dimension complémentaire : la médiation interculturelle.



En tant que discipline, la langue vivante a par nature la particularité de mettre les élèves en contact avec l'altérité linguistique et culturelle. Au-delà de leur objectif propre d'appropriation de connaissances et de compétences directement liées à l'aire ou aux aires culturelles de la langue cible, les pratiques pédagogiques en langue vivante ont vocation à développer chez les élèves la capacité à jouer un rôle de médiateur entre les locuteurs d'aires culturelles différentes, c'est-à-dire à rendre compréhensible pour une personne ou un groupe de personnes le contenu d'un texte ou d'un message qui est le produit de pratiques culturelles et sociétales différentes.

L'activité de traduction en est un exemple. Mais cette activité ne représente qu'une des formes possibles de la médiation, qui couvre des pratiques bien plus larges et dont les enjeux véritables pourraient même être

masqués par une certaine tradition scolaire de la traduction. Le cœur de la médiation interculturelle, en particulier en milieu scolaire, consiste au moins autant à identifier les obstacles d'ordre culturel à une juste compréhension d'un comportement ou d'un texte qu'à respecter la dimension linguistique d'un message. Dans le travail quotidien de l'enseignement des langues, cet entraînement peut prendre, par exemple, les formes suivantes : dialogue de classe dans la langue cible axé sur le repérage de marqueurs culturels dans un texte écrit ou oral ; échanges dans la langue cible sur ce qu'il serait nécessaire de clarifier pour en rendre possible une compréhension par un locuteur d'une autre culture, etc. Ces quelques pratiques pédagogiques peuvent, dans de nombreux cas, se dérouler dans la langue cible et constituer l'objet même d'interactions dans cette langue permettant de développer des compétences communicatives.

Autre particularité de cette démarche de médiation interculturelle, l'interrogation sur les obstacles culturels éventuels à la communication est aussi de nature à faire prendre conscience aux élèves que leur propre contexte culturel peut également poser un problème de compréhension à des interlocuteurs d'autres langues et d'autres cultures. La dimension culturelle de l'enseignement des langues étrangères s'élargit donc : il ne s'agit plus seulement de découvrir les faits culturels majeurs de l'aire concernée par la langue apprise mais de penser ceux-ci en rapport avec les identités culturelles des apprenants.

Les exemples de tâches de médiation ci-dessous, prévues pour des apprenants allemands de l'anglais et de l'espagnol, en fournissent une illustration :

	<p>You are one of the editors of your school journal and you also keep up the relationship to your partner school in England. The students and the teachers there are very interested in the phenomenon at German schools called "Mobbing", especially in an article published online by the Stern magazine at Panorama/Stern.de. They have asked you to give them a summary of the article. Do not write more than 180 words.</p>
	<p>Estás en un programa de intercambio en España y tu amigo tiene que hacer una presentación sobre el tratamiento del franquismo hoy en día. Le quieres ayudar y le resumes en un informe lo más importante de este artículo tomado de la prensa alemana.</p>

Il s'agit dans ces deux exemples de médiation interlinguistique (rendre compte ou résumer un article d'une revue allemande en anglais ou en espagnol), avec une forte composante de médiation interculturelle : comparer des réalités culturelles allemandes (*mobbing*) et anglaises (*bullying*) dans le premier exemple ; repérer d'éventuelles différences de perception d'un même fait historique dans le second exemple.

En introduisant dans la réflexion demandée aux apprenants une distanciation par rapport à leurs propres repères culturels, l'inscription de la médiation dans le curriculum de l'enseignement des langues vivantes prend un sens tout particulier. La préparation de chaque apprenant à l'exercice effectif de la citoyenneté démocratique, l'éducation au dialogue interculturel, le développement de l'esprit critique constituent, au même titre que l'employabilité, des objectifs majeurs des systèmes éducatifs en Europe. Dans cette perspective, l'apprentissage de l'activité sociale de médiation communicationnelle et interculturelle est appelé à jouer un rôle de plus en plus central.

2.7.4. La place de la médiation dans l'éducation plurilingue et interculturelle

Même en la limitant ici, à titre d'exemple, à la situation particulière de l'enseignement des langues vivantes, la question de la place de la médiation dans un curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle peut être abordée selon plusieurs angles complémentaires : dans quelle mesure renvoie-t-elle à la dimension transversale des apprentissages linguistiques ? Comment permet-elle d'atteindre les objectifs propres à cette éducation aux langues et par les langues ? Représente-t-elle une composante de la contribution des apprentissages linguistiques au projet éducatif global ?

La conclusion de la sous-partie qui précède apporte déjà une réponse univoque à ce questionnement en ce qui concerne les valeurs que sert l'éducation plurilingue et interculturelle. En sensibilisant les apprenants à la nécessité d'identifier les sources potentielles d'ambiguïté et d'incompréhension pour les prévenir ou les lever, l'activité de médiation est cohérente avec les méthodologies et objectifs de l'éducation interculturelle.

Toute compétence peut être définie comme la capacité à mobiliser en situation les ressources disponibles, c'est-à-dire les connaissances, les savoir-faire et les attitudes. On voit bien que, grâce aux différentes activités de médiation, ces trois composantes sont développées, et en particulier les attitudes liées à la compétence plurilingue et interculturelle. On retrouve d'ailleurs dans le CARAP⁵⁰ quelques compétences qui font directement écho aux apprentissages qui se situent au centre des activités de médiation interculturelle.

Tableau 4 – Compétences centrales pour des activités de médiation interculturelle (CARAP)

Compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité		Compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel	
Compétence de résolution des conflits, obstacles, malentendus	Compétence de négociation	Compétence à tirer profit de ses propres expériences interculturelles, interlinguistiques	Compétence à mettre en œuvre, en contexte d'altérité, des démarches d'apprentissage plus systématiques, plus contrôlées
Compétence de médiation	Compétence d'adaptation		
Compétence de décentration			
Compétence à donner du sens à des éléments linguistiques et/ou culturels non familiers			
Compétence de distanciation			
Compétence à analyser de façon critique la situation et les activités (communicatives et/ou d'apprentissage) dans lesquelles on est engagé			
Compétence de reconnaissance de l'autre, de l'altérité			

Les stratégies propres à l'apprentissage de la médiation communicationnelle et culturelle sont par essence transférables d'une langue à l'autre et transversales à toutes les situations de communication, dans quelque langue que ce soit. Au-delà même de cet aspect déjà mentionné plus haut, il est utile ici de souligner une autre contribution de l'activité de médiation aux objectifs de l'enseignement des langues. Le plus souvent, les curriculums de langues vivantes établissent un lien affirmé entre compétences linguistiques et connaissance de faits culturels. Comme on l'a vu ci-dessus, la médiation est un levier extrêmement efficace pour assurer un lien réel entre ces deux composantes essentielles des programmes ou plans d'études quand les activités de compréhension et d'expression dans la langue cible sont centrées sur l'identification et la verbalisation des faits culturels apparents ou sous-jacents dans les textes étudiés. De plus, en demandant aux élèves de verbaliser les spécificités culturelles présentes dans un texte, d'établir des comparaisons avec les références culturelles acquises dans un autre apprentissage linguistique, l'activité pédagogique de médiation permet de passer de la simple juxtaposition de connaissances dans différentes langues à un ensemble construit cohérent qui peut fonctionner comme un filtre efficace pour la compréhension de nos sociétés et du monde.

Le développement de compétences linguistiques, lorsqu'il est mis en relation avec la mobilité, est communément compris comme l'une des conditions pour que les apprenants puissent tirer profit des opportunités de mobilité qui s'offrent à eux, dans leur parcours scolaire ou universitaire, pour leur formation professionnelle, dans leur vie personnelle ou professionnelle. Cela ne peut être remis en question mais ne doit pas occulter le fait que l'une des conditions affectives et psychologiques de la mobilité effective réside dans la préparation des apprenants à interagir avec un contexte différent de celui dont ils sont familiers. À la formation linguistique et culturelle, il peut être utile d'ajouter une éducation à la mobilité qui consiste à familiariser les apprenants non pas seulement avec quelques contextes culturels mais, à travers eux, avec toutes les situations où la rencontre avec l'altérité est une caractéristique majeure de leur vécu et de leurs expériences.

La médiation, qu'elle soit communicationnelle, relationnelle ou interculturelle, est-elle une activité langagière spécifique ou mérite-t-elle plutôt d'avoir un statut particulier transversal à tous les apprentissages grâce à une prise de conscience par les enseignants et par les apprenants de son rôle dans leur expérience et dans la formation ? Le développement des attitudes et des savoir-faire qui est lié à la médiation fait de celle-ci l'une des

50. Cadre de référence pour les approches plurielles, <http://carap.ecml.at>.

composantes d'un curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle, qui mérite d'y être explicitée à la fois comme démarche et comme objectif.

2.8. LES GENRES DE TEXTES

Pour les dimensions proprement langagières de tous les enseignements, une catégorie stratégique des curriculums, et transversale aux matières, non exclusive d'autres, pourrait être constituée par les genres de textes. On entend par *genre de textes*⁵¹ les formes prises par la communication telle qu'elle s'effectue dans une situation sociale et une communauté de communication données. Ces situations de communication sont identifiées comme telles par des paramètres (lieu, type de participants...) et comportent une ou plusieurs formes discursives spécifiques : une conférence, un fait divers, une anecdote, une dispute, un mythe, une prière... Les productions verbales tendent à se conformer à des régulations caractérisant ces situations (ou plutôt, ces *événements de communication*, au sens de D. Hymes) aussi bien dans leurs contenus que dans leurs structures et leurs réalisations verbales, qui sont ainsi plus ou moins ritualisées ou contraintes.

Ainsi, dans la communication sociale, les productions (qu'elles soient orales ou écrites) ne se conforment pas seulement aux « règles » de la grammaire. Elles tendent aussi à se conformer à des « habitudes » de communication qui caractérisent les situations de communication, aussi bien dans leurs formes que dans leurs structures (par exemple les ouvertures de conversations). Ces rituels ou ces contraintes caractérisent ainsi des genres de textes. M. Bakhtine souligne que « les genres du discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales (syntaxiques) »⁵².

2.8.1. Genres et matières scolaires

Les genres sont aussi présents dans toutes les matières scolaires, aussi bien dans les formes que prend la communication dans le cadre de la classe que dans les textes que les apprenants sont amenés à lire ou à produire. Ils constituent donc une modalité d'organisation des activités de classe pour tous les enseignants, qu'ils soient chargés des langues de scolarisation comme matière, des langues étrangères ou des autres disciplines. Dans la classe, on trouve l'exposé de l'enseignant (ou des élèves), les échanges entre les élèves à propos d'une tâche à effectuer, le discours des manuels, qui transposent le savoir pour le mettre à la portée des élèves, les productions écrites diverses attendues dans chaque matière, par exemple dans la langue comme matière : *rédaction* et *dissertation* (en France), *tema* (en Italie), *essay* (au Royaume-Uni)... Ces formes de la communication sont des objets d'enseignement pour elles-mêmes dans l'enseignement de la langue de scolarisation comme matière et dans celui des langues étrangères régionales ou minoritaires. Dans ce cas, les objectifs de l'enseignement peuvent être définis non seulement en termes de compétences, à oral ou à l'écrit, mais plus spécifiquement encore en termes de genres de textes, interactifs (conversation) ou non interactifs, à maîtriser en réception ou en production. Les autres matières scolaires qui sont chargées de transmettre des connaissances et les compétences correspondantes partagent certains genres avec les précédentes. Mais elles ont, de plus, recours à certains genres qui leur sont propres : présentation de la résolution d'un problème de mathématiques, compte rendu d'expériences de physique ou de biologie menées par les élèves dans le laboratoire, commentaire d'une carte géographique...

La catégorie *genre de textes* est donc commune à toutes les matières enseignées. Cette transversalité peut être utilisée dans les programmes, parce qu'une utilisation partagée de la notion de genre permet d'identifier des contenus morphosyntaxiques et lexicaux spécifiques à chaque matière. L'on peut décrire les textes relevant d'un même genre discursif au moyen de catégories linguistiques, de manière à caractériser leurs régularités formelles, qui sont plus ou moins consistantes suivant les genres – par exemple, quant aux formes de présence de l'énonciateur dans le texte : pronoms personnels (*je, nous*), *on* indéfini, passivation sans agent exprimé... Ces régularités peuvent être décrites en termes de structure des textes ou de « propriété » des énoncés qui les constituent, cette propriété consistant en leur conformité vis-à-vis des régularités/régulations de chaque genre, qui « commandent » leur bonne formation.

2.8.2. Développer le répertoire de genres des apprenants

Plus généralement, on peut dire que la responsabilité de l'école est de valoriser et de développer le répertoire de genres individuel de chaque élève. Cet élargissement du répertoire individuel vise globalement :

51. On utilise aussi l'expression *genre de discours*.

52. Bakhtine M., « Les genres du discours », dans *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, Paris, 1984, p. 285.

- ▶ à accroître les possibilités de communication dans la vie sociale adulte, puis dans la vie professionnelle à venir (par exemple les lettres de demande de renseignement à une administration) ;
- ▶ à faire passer de genres spontanément acquis à des genres moins utilisés dans la communication ordinaire ;
- ▶ à faire accéder à des genres écrits à partir d'une expérience de la communication surtout orale ;
- ▶ à faire acquérir des genres qui ne servent pas seulement à la communication interpersonnelle mais qui permettent aussi d'accéder aux connaissances et de discuter celles-ci. Cela implique d'apprendre à gérer des genres autrement que par rapport à une situation de communication partagée (qui utilise je, ici, maintenant) pour accéder à des formes distanciées, objectivées et rendant possible la discussion autrement que sous forme affective (par exemple, passer du récit d'une activité à son compte rendu).

Les programmes des matières peuvent être rendus plus transversaux s'ils conduisent :

- ▶ à spécifier leurs objectifs en termes de genres de discours à enseigner, étant entendu qu'un même genre peut être abordé à différents niveaux de compétence langagière, en créant des transversalités de langue à langue et de discipline à discipline. Par exemple, les enseignements de littérature peuvent mettre en jeu des genres de type scientifique, comme le discours de la critique littéraire ou celui de la description stylistique ;
- ▶ à répartir les genres suivant les cycles scolaires ou les disciplines et à exploiter leurs proximités et leurs différences (2.6) ;
- ▶ à déterminer des objectifs linguistiques (lexicaux, morphosyntaxiques) en fonction des caractéristiques propres à chaque matière scolaire, mais au moyen d'une démarche et de catégories communes (2.4).

2.8.3. Décrire les genres de textes

La description des genres de textes (qui relève d'une discipline dite *analyse de discours*) permet d'identifier des critères pour le choix des supports à utiliser pour l'enseignement et donne des pistes pour concevoir certaines activités, de systématisation formelle en particulier. Le but de ces analyses est d'identifier les points communs entre des textes appartenant à un même genre. On cherche ainsi à caractériser la forme « commune » dont « procèdent » les textes, chacun étant cependant toujours unique. Ces ressemblances sont souvent très visibles (surtout pour les textes dont on a besoin en classe) et elles ne demandent pas d'outils techniques très sophistiqués ni de fortes connaissances en linguistique générale.

Les degrés de régularité des genres

Certains genres sont très contraints et les textes correspondants ne présentent que des écarts limités, au point qu'il est même possible d'en produire automatiquement, par substitution lexicale. C'est le cas des bulletins météorologiques de la presse quotidienne, des formules de souhait figurant sur les cartes d'anniversaire ou des « brèves » sportives...

D'autres genres sont réalisés par des textes qui présentent des régularités moins nombreuses ou moins marquées. Les formes alternatives « équivalentes » en un point donné des textes correspondants sont diversifiées et laissent davantage de latitude énonciative : le développement d'une phrase ou d'un paragraphe devient moins prévisible, mais on peut toujours avancer des hypothèses sur la forme qu'ils pourraient recevoir. Ces hypothèses de forme et de sens, qui ne sont pas trop ouvertes, sont utilisables pour guider la compréhension ou constituent un cadre pour la production.

On a pu montrer, par exemple, que dans certains genres de la presse écrite (informations politiques nationales ou internationales, reportages et enquêtes...), les témoins ou personnalités sollicités par le journaliste peuvent voir leurs propos rapportés au moyen de citations (guillemets). Ces dernières sont introduites par des verbes de parole, souvent en incise, plutôt variés et relevant de catégories comme *promettre, jurer, raconter...* (verbes nommant un acte de langage), *s'exclamer, se lamenter...* (verbes à sens émotif ou descriptif), *assurer, prétendre, affirmer...*, là où des textes comparables de la presse anglo-saxonne semblent tendre à privilégier un verbe unique et générique comme *to say*⁵³.

Enfin, d'autres genres discursifs « produisent » des textes largement imprévisibles dans leur organisation ou au niveau du matériel verbal employé et l'on ne peut en anticiper la signification globale ou le déroulement qu'à des niveaux généraux, décrochés des formes linguistiques. Ainsi, la production poétique contemporaine semble échapper à toute prévisibilité.

53. Beacco J.-C. « Les genres textuels dans l'analyse du discours : écriture légitime et communautés translangagières », dans Beacco J.-C. (dir.), *Ethnolinguistique de l'écrit, Langages*, n° 105, 1992, p. 8-27.

Pour bien des textes utilisés pour l'enseignement des langues étrangères, ceux introduits à des niveaux A1 et A2, par exemple, la description des régularités discursives observées sur un ensemble de textes peut s'effectuer à partir des catégories classiques utilisées par la grammaire de la phrase, dans la mesure où ce sont des textes à prévisibilité forte et où ces affinités d'un texte à l'autre sont immédiatement perceptibles.

Le matériel d'enseignement *Mille feuilles* (5.2, français langue étrangère pour des élèves germanophones) utilisé en Suisse organise une séquence d'enseignement pour des débutants centrée sur un genre : la blague. Il en donne un corpus multilingue. Et l'on invite les élèves à réfléchir à l'organisation des textes relevant de ce genre⁵⁴.

Figure 2 – Pas de blague sans chute

<p>La maîtresse s'adresse à Toto :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Toto ! On ne joue pas quand on travaille ! <p>Toto répond :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Mais Madame, je ne travaille pas ! 	<p>J'ai perdu mon chien, dit M^{me}Dupont à sa voisine.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Faites passer une annonce. – Ça ne sert à rien, il ne sait pas lire ...
<p>„Mama, Mama“, schreit Fritzchen, „der Schrank ist umgekippt !“ „Mein Gott“, erwidert die Mutter erschrocken, „sag schnell deinem Vater, was passiert ist !“ „Warum ? Er weiss es doch schon“, gibt Fritzchen zur Antwort. „Er liegt ja drunter!“</p>	
<p>Mother: I told you not to eat cake before supper. Daughter: But Mom, it's part of my homework. "If you take an eighth of a cake from a whole cake, how much is left ?"</p>	

Pas de blague sans chute

Du erkennst, wie die meisten Witze aufgebaut sind.

Jede Textsorte hat bestimmte Merkmale. Am folgenden Beispiel siehst du, aus welchen Teilen ein Witz besteht.

- Lest den Witz. Wie ist er aufgebaut?

Die Merkmale einer Textsorte kennen
 Untersuche, wie ein Text aufgebaut ist. Das hilft dir, den Text zu verstehen und ihn nachzuerzählen.

Traduction des auteurs

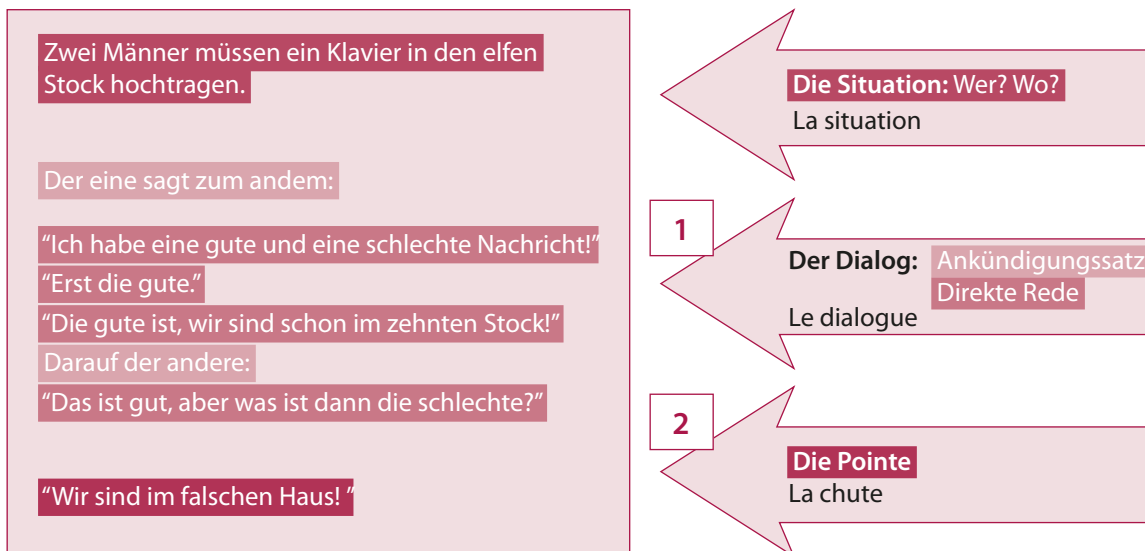
Tu comprends comment la plupart des blagues sont construites.

Chaque genre de texte a ses caractéristiques propres. En regardant l'exemple suivant, tu verras quelles sont les parties d'une blague.

Lis la blague. Comment est-elle construite ?

Stratégie : **Connaître les caractéristiques d'un genre de texte.** Cela t'aidera à comprendre un texte et à le raconter.

54. © *Mille feuilles* 5, élève, 2013, par Grossenbacher B. et Thommen A. Schulverlag plus AG, Berne. Voir également Egli Cuenat M., Prendre appui sur la langue de scolarisation pour apprendre les langues étrangères – développements curriculaires récents en Suisse, 2013, www.coe.int/lang/fr → Événements 2013 → Programme de la Conférence intergouvernementale sur « Qualité et inclusion en éducation : le rôle unique des langues ».



Pour d'autres cependant, lors de l'élaboration de matériel pour l'enseignement, il convient de se reporter aux analyses existantes ou d'appliquer les procédures d'analyse établies, comme celles décrites, dans le cas du français, dans des ouvrages spécialisés comme *Analyses de discours. Lecture et expression* (1984), *Une grammaire des textes et des dialogues* (1990), *Analyser les textes de communication* (1998)⁵⁵.

Les régularités structurales des textes relevant d'un même genre

On considère généralement que les régularités de discours perceptibles de texte à texte concernent leur structure (linéaire) et leurs formes linguistiques à proprement parler. Les régularités d'ordre structural s'analysent par rapport à des points fixes, comme l'ouverture et la clôture des textes, ou à des schémas ou canevas textuels (succession plus ou moins fixe d'éléments). Par exemple, pour les articles des revues scientifiques spécialisées, est attendue la structure suivante, explicitement définie par les comités de rédaction des revues internationales : problématique, littérature existant sur le sujet et bilan critique de celle-ci, hypothèses, dispositif expérimental, résultats, critique des résultats, connaissances acquises. Les horoscopes des magazines adoptent souvent une disposition générale en éléments distincts, identifiés par des intertitres comme : sentiments/cœur, vie sociale/professionnelle, santé, conseils... dont la succession peut être variable d'un magazine à l'autre.

Au sein de tels éléments, le texte est constitué d'une intrication d'éléments comme : donner une information, citer, donner un exemple, réfuter, commenter, interpréter, déduire, comparer..., qui sont la représentation verbale d'opérations cognitives. Ces éléments minimaux de structuration peuvent se trouver intégrés dans des ensembles plus larges, en fonction du régime adopté par les textes : par exemple, dans un genre donné, un des régimes peut être narratif et alors inclure systématiquement des exemples, des citations, des comparaisons, des conversations rapportées... Cette allure générale (dite plus haut *régime*) que prennent les textes dans certaines de leurs parties est souvent décrite au moyen d'une typologie simple comme : descriptif/expositif, narratif, argumentatif/déductif, procédural/factif..., qui est fort utile pour des caractérisations globales du sens des textes.

Les régularités formelles des textes relevant d'un même genre

Les régularités formelles concernent la « coloration » linguistique commune à des textes qui relèvent d'un même genre. Celle-ci leur est d'abord donnée par un lexique partagé, si les textes portent sur les mêmes objets. Le genre fait divers aura certainement recours à *accident, catastrophe, incident, incendie, inondation, assassinat, meurtre, disparition, enlèvement...* Au-delà de ce lexique partagé, les textes relevant d'un genre donné peuvent avoir recours à certains moyens linguistiques, privilégiés en ce qu'ils en excluent certains autres, tout à fait possibles dans d'autres formes de communication. Ainsi, pour évaluer un élément (fait, indice, preuve matérielle...) fondant la construction du savoir historique, les textes des revues spécialisées utilisent des adjectifs comme *significatif, frappant, troublant, mince, intéressant, révélateur* et semblent exclure des réalisations comme *extraordinaire, mystérieux* ou *fantastique*. Dans les horoscopes, les prévisions sont souvent réalisées par des phrases nominales (« ennuis en vue », « aucun problème désormais »...) : cette

55. Beacco J.-C. et Darot M., *Analyses de discours. Lecture et expression*, Hachette/Larousse, coll. « Le français dans le monde/BELC », Paris, 1984 ; Moirand S., *Une grammaire des textes et des dialogues*, Hachette, coll. « F », Paris, 1990 ; Maingueneau D., *Analyser les textes de communication*, Dunod, Paris, 1998.

structure syntaxique n'a pas intrinsèquement vocation à réaliser une telle signification, mais elle est particulièrement sollicitée dans ce rôle par les horoscopes, en particulier parce que les prévisions ainsi réalisées peuvent faire l'économie de précisions quant aux ancrages temporels. Les choix possibles (ceux offerts par le système de langue) sont ainsi filtrés par des genres. Ils conduisent à donner à l'ensemble des textes d'un genre donné « un air de famille linguistique ».

Le degré de conformité de chaque texte au « modèle » abstrait qui définit le genre est éminemment variable d'un texte à l'autre, mais on voit bien quel parti peut en tirer celui ou celle qui doit organiser l'enseignement.

2.8.4. Des genres de textes à l'enseignement : l'exemple de l'enseignement de l'histoire (en français)

On illustrera la pertinence de l'axe genre pour organiser les enseignements à partir d'un exemple, étant entendu que de telles utilisations sont possibles dans tous les contextes d'enseignement. Ainsi, pour identifier des objectifs linguistiques propres à l'enseignement de l'histoire (en français) à des non-francophones natifs (dans des dispositifs d'enseignement bilingue, par exemple), il convient d'identifier les formes de communication verbale qui y sont utilisées. Les enseignements de l'histoire se structurent à partir d'un nombre fini d'activités d'enseignement/apprentissage. Ces formes de méthodologie d'enseignement sont variables en fonction des traditions éducatives et des choix méthodologiques effectués par les programmes, mais on peut y utiliser des démarches partagées comme : exposé de l'enseignant (dont la « grande narration », interprétations et commentaires, analyse de données primaires, explicitations terminologiques, conceptuelles...) avec l'appui de matériel iconographique (cartes, schémas, tableaux de données, reproductions de témoignages...) (PO, RO et PE⁵⁶ (prise de notes) pour les apprenants) :

- ▶ interaction enseignants-apprenants à propos de son exposé et/ou des données (IO) ;
- ▶ lecture du manuel par les apprenants (RE) ;
- ▶ exposé d'apprenants (PO) à partir de notes, PowerPoint... ;
- ▶ débats (contradictaires/multiperspective, IO) organisés par les apprenants (à partir de textes ou de notes : PE) ;
- ▶ analyse de dossiers de textes et synthèse (RE et PE) ;
- ▶ compte rendu d'ouvrages, d'émissions de télévision (PE ou PO) ;
- ▶ réaction à un film historique visionné par le groupe-classe (IO) ;
- ▶ lectures de textes d'historiens (RE) ;
- ▶ activités sur projets (qui articulent différentes compétences : par exemple réalisation d'un dépliant ou d'un film de promotion pour un monument) : recherche individuelle et/ou de groupes ;
- ▶ initiation à la méthodologie historique : par exemple, recueil de témoignages du passé récent, mis en forme, analyse et commentaires, analyse du nom des rues d'une ville... (PE), projet de texte pour un guide commentant un tableau pour des touristes ;
- ▶ production de textes personnels ou d'imagination (PE) [...].

Ces activités d'enseignement de l'histoire peuvent être décrites en termes de capacités langagières et de genres de textes. Pour chacune de ces situations de communication « historique », on peut en effet développer des descripteurs à partir de l'analyse des caractéristiques du genre discursif qui y est utilisé. Ces activités font aussi intervenir des genres relevant directement de l'histoire. Par exemple, et pour nous en tenir aux genres écrits, on peut juger important que les apprenants soient mis en contact avec les genres produits par des spécialistes, exposant des connaissances inédites, ou avec les genres relevant de la vulgarisation destinés au grand public (dit « cultivé ») ou à un public plus large présentés sous forme d'ouvrages, d'articles de magazine ou de quotidiens par les historiens professionnels, les amateurs éclairés, des journalistes spécialisés dans la divulgation historique.

Les régularités formelles des genres (c'est-à-dire les réalisations linguistiques et structurelles des textes) peuvent être décrites au moyen des catégories (ne relevant pas de la syntaxe) qui constituent la représentation verbale

56. Codage des activités de communication du CECR : R = réception ; P = production ; I = interaction ; O = oral ; E = écrit.

d'opérations cognitives, pour lesquelles on retiendra la dénomination de *fonction cognitive-linguistique*. Cette catégorie d'analyse des textes est destinée à mettre en évidence la représentation (au sens de *mise en scène*) des processus cognitifs sollicités pour l'élaboration ou l'exposition du savoir.

On est conduit à identifier des fonctions comme *analyser, argumenter, calculer, citer, classifier, comparer...* Dans un genre de textes comme celui des manuels d'histoire, on rencontre des opérations cognitives comme *décrire/raconter, représenter* (les données textuelles ou matérielles), *interpréter* (des données), *définir...* Pour chacune de ces fonctions, il est possible d'identifier les ressources linguistiques utilisées pour leur réalisation, en sachant que toutes ne le sont pas nécessairement dans un genre de discours donné, ces « choix » étant constitutifs de la variation entre les genres. Par exemple, pour *définir*, on peut construire des descripteurs comme ce qui suit :

Dans un ou des genres donnés, l'apprenant est capable de reconnaître (niveau minimal), de produire (niveau intermédiaire) ou d'improviser/créer/discuter et proposer (niveau supérieur) une définition adéquate aux genres considérés, au moyen des ressources linguistiques suivantes : par une série d'exemples, par une ou des comparaisons, par opposition, en paraphrasant, en donnant une traduction, par des caractéristiques internes...

À partir de ces spécifications, on peut redescendre aux formes linguistiques correspondantes et assurer ainsi l'articulation entre des objectifs communicatifs et des objectifs « grammaticaux ». On peut utiliser la même démarche pour d'autres matières, en l'adaptant à chacune, et créer de la sorte d'autres formes de convergences entre elles, sans remettre en cause leur identité.

2.9. LES MATIÈRES SCOLAIRES ET LES DIVERSITÉS CULTURELLES

L'école est investie de responsabilités d'instruction et d'éducation que l'on peut appréhender sous un angle culturel, et dont on voit bien qu'elles sont transversales aux matières. De ce point de vue, les matières scolaires peuvent être considérées à la fois comme des univers culturels, comme devant contribuer à une citoyenneté participative et comme lieu de rencontre avec diverses formes d'altérité.

2.9.1. Trois formes de responsabilité éducative de nature culturelle des matières scolaires

En tant qu'instance d'instruction, l'école doit faire accéder les apprenants à des domaines de connaissances inconnues d'eux et leur donner l'opportunité d'expériences culturelles nouvelles. Mais ces connaissances et ces démarches scientifiques doivent être considérées comme étant aussi de nature culturelle en elles-mêmes. D'abord, parce que chaque discipline scientifique et les matières scolaires (qui correspondent à des disciplines ou à des ensembles de disciplines) construisent une certaine représentation du réel. Celle-ci élargit l'expérience du monde des apprenants et les fait accéder à d'autres formes de la connaissance que celle des savoirs empiriques immédiats. Ensuite, parce que les disciplines constituent des communautés de pratiques qui sont organisées autour de modalités de travail et de communication partagées. Accéder aux connaissances, c'est alors entrer dans des communautés humaines structurées par leur histoire et accessibles au terme de parcours quasi initiatiques, jalonnés de rites de passage, dont le cursus scolaire constitue les premières étapes. Les cultures scientifiques sont non seulement constituées de connaissances et de démarches de production de celles-ci, mais aussi de manières d'être et de faire, et de manières de communiquer.

L'école est aussi une instance de socialisation. La scolarisation a pour responsabilité de former de futurs citoyens et de permettre aux apprenants de devenir des acteurs sociaux impliqués. Pour cela, elle doit développer leurs potentialités propres mais aussi leur donner accès aux connaissances et aux instruments nécessaires à leur participation à la gestion démocratique de la vie en société. Ainsi, chaque matière scolaire, au-delà des savoir-faire et des savoirs qu'elle a à transmettre, doit-elle contribuer à la formation d'une culture de la participation à la vie démocratique, d'autant que celle-ci est rendue plus accessible à travers les formes numérisées de la communication. Or, une partie importante de la vie démocratique est constituée de débats autour de questions de société dans lesquelles chaque citoyen peut intervenir pour exprimer son point de vue, à partir de ses valeurs mais aussi en ayant une certaine connaissance de leurs dimensions scientifiques et techniques. Le citoyen doit pouvoir accéder à celles-ci grâce à sa formation

scolaire, qui servira de socle à sa compréhension de connaissances spécialisées, rendues accessibles par leur vulgarisation médiatique, par exemple.

Enfin, la vie démocratique implique d'assurer la cohésion entre les citoyens et donc de créer une perception positive des relations entre les membres d'une même société. Et l'école a aussi son rôle à jouer dans ce domaine. En effet, à la pluralité traditionnelle des modes de vie et des cultures viennent s'adjoindre de nouvelles formes de diversité culturelle, produites par les circulations mondialisées des personnes. Les différenciations reconnues, sinon acceptées (par exemple, la prétendue distinction entre les « gens du Sud » et les « gens du Nord »), qui sont internes à une société donnée (= altérité « intraculturelle ») sont complexifiées par des différenciations externes importées. Conçue en particulier pour contrecarrer toutes les nouvelles formes de racisme et de xénophobie engendrées par ces phénomènes, ce qu'il est convenu de nommer l'éducation interculturelle vise à apprendre à gérer de manière positive ces relations et à en tirer profit pour le développement personnel de chacun. Le *Livre blanc sur le dialogue interculturel*⁵⁷ du Conseil de l'Europe en souligne la nécessité, voire l'urgence. Ce dernier rôle peut être assigné à une matière spécifique, comme l'éducation morale, l'éducation à une religion particulière, l'éducation au fait religieux, l'instruction civique, l'éducation à la vie démocratique et aux droits de l'homme... Mais, que de tels cours soient présents ou non dans les programmes scolaires⁵⁸, il n'en demeure pas moins que les enseignements de chaque matière ont pour finalité partagée de faire prendre conscience aux apprenants des valeurs qui fondent une gestion respectueuse des relations entre les personnes et les groupes, si différents soient-ils.

Ces trois formes de responsabilité culturelle et éducative (l'accès aux connaissances comme expression d'une culture, la formation à la citoyenneté participative et l'éducation à l'altérité) sont communes à toutes les matières. Ces finalités peuvent être spécifiées au niveau le plus général des programmes, mais l'on sait ce qu'il peut advenir de responsabilités ainsi distribuées à travers les programmes : elles risquent de ne pas être prioritaires par rapport à des objectifs disciplinaires immédiats et d'être plus invoquées que mises systématiquement en pratique. Il est donc important d'inscrire de telles finalités éducatives de nature culturelle directement dans le cadre préétabli qui est celui des matières d'enseignement.

Les préoccupations éducatives relatives à l'accès à une nouvelle culture de la communication propre à une matière sont plutôt, a priori, acceptables par les enseignants, puisqu'elles sont situées au cœur de chaque matière comme constitutive de celle-ci. Il en va de même, semble-t-il, pour les dimensions sociétales des connaissances qui sont sollicitées dans bien des débats de société (écologie, environnement, sécurité alimentaire, santé, énergie...). Mais la place d'une éducation à l'altérité est sans doute perçue comme plus légitime dans les matières qui traitent des sociétés humaines, de leurs cultures, de leur organisation, de leurs langues (comme l'histoire, la géographie humaine ou l'enseignement des langues) que dans les autres disciplines. En effet, la tension potentielle entre les dimensions culturelles et sociales des matières scolaires, d'une part, et des finalités éducatives plus générales, comme l'éducation à l'altérité, d'autre part, est variable suivant les « degrés d'altérité » (par rapport aux apprenants) des objets dont elles traitent. Si les contenus de l'enseignement sont « extérieurs » au contexte social et culturel de l'apprenant, ils sont tout aussi susceptibles de susciter des réactions de nature socio-affective de leur part que ceux qui les concernent directement. De même, plus ils se rapportent aux sociétés humaines, plus on peut s'attendre à voir se développer ou resurgir des attitudes d'incompréhension. Ce sont ces manifestations possibles d'inquiétude, d'étonnement ou de rejet qui vont rendre encore plus nécessaires des activités de médiation de la part de l'enseignant (2.7.3) et des activités réflexives sur l'altérité de la part des apprenants (2.2.3 et 2.3.3).

2.9.2. L'accès à la culture linguistique de chaque matière

Toute matière scolaire partage donc, en premier lieu, avec les autres la responsabilité de faire accéder les apprenants à des processus d'élaboration des connaissances autres que ceux du sens commun et des représentations sociales et qui sont propres à chacune d'elle. Or, les communautés scientifiques sont aussi des communautés où se sont constituées des formes spécifiques de communication verbale différentes des formes de la communication ordinaire, dans une même langue et qui peuvent être variables d'une langue à l'autre. Faire passer les apprenants de conceptions ordinaires du monde à des représentations scientifiquement fondées implique de leur faciliter l'accès à la maîtrise de formes de communication qui ne font généralement pas partie du répertoire de genres de textes qui leur sont familiers (2.7). Les moyens linguistiques nécessaires à cela dont il faut doter les apprenants ne se limitent pas à la terminologie de la matière, ils concernent aussi des formes

57. www.coe.int/dialogue.

58. On notera qu'en France la « leçon de morale » quotidienne pratiquée dans l'enseignement primaire n'a disparu que dans les années 1960.

de textes oraux ou écrits interactifs ou non à acquérir, comme le compte rendu d'expérience, la discussion de résultats, l'exposé à visée informative... Cela revient, en fait, à faire entrer les apprenants dans une nouvelle culture discursive où l'expression personnelle fait place à l'expression objectivée et où, des interactions orales en classe, on va vers des textes écrits et oraux suivis, organisés et planifiés de manière individuelle. Ces derniers constituent la forme la plus achevée de l'expression scientifique. Cette *rhétorique de la connaissance* propre à une matière permet la diffusion, la transmission et la discussion des connaissances. L'anthropologie linguistique a déjà largement souligné la variabilité des genres de textes entre les différentes communautés culturelles ; des variations de cet ordre s'observent aussi entre des communautés de communication spécifiques, comme les communautés scientifiques et techniques. Et cette « entrée » dans de nouvelles formes de textes constitue une catégorie d'objectifs transversaux aux matières, ce qui implique de souligner leurs affinités dans les programmes. Considérer que chaque matière scolaire compte parmi ses objectifs celui de doter les apprenants de la maîtrise de certaines formes de la communication verbale qui sont propres à chacune d'elles peut être tenu pour légitime par les enseignants. Et même si cela n'est pas une priorité répandue, ils peuvent admettre que l'accès aux connaissances passe par le langage.

2.9.3. Les cultures disciplinaires et la vie sociale

Ensuite, il faut considérer que les matières scolaires, outre leur rôle de voie d'accès aux connaissances et lieu d'appropriation de compétences scientifiques et des compétences linguistiques correspondantes, ont aussi à contribuer à la formation de la personne et du citoyen. Comme cela a déjà été souligné, cet impératif culturel est susceptible d'être perçu comme moins prioritaire dans les matières relevant des sciences autres qu'humaines/sociales, du fait de l'accent généralement mis sur les contenus. De plus, il n'est pas aisé de sensibiliser les enseignants à la pertinence de faire faire aux apprenants des expériences fortement interculturelles (voir *infra*), comme celle de la lecture de textes scientifiques de grande importance historique dans leur langue et leur forme d'origine, de textes scientifiques dans d'autres langues, de l'étymologie de certains concepts (*algorithme* et Al Khawarizmi), d'autres formes de savoir non savants comme l'ethnomathématique ou l'ethnobotanique..., de manière à mettre en évidence le caractère intrinsèquement plurilingue et pluriculturel d'une discipline.

Mais les contenus d'enseignement des matières ont aussi pour responsabilité majeure de chercher à faire évoluer, sur des bases objectivées, les représentations des apprenants qui sont problématiques pour la cohésion sociale. On peut facilement comprendre, par exemple, ce que la biologie a à dire sur la notion de *race* et quels arguments scientifiques elle peut apporter aux débats sociaux récurrents dans lesquels cette notion est convoquée. Et il en va de même d'autres matières où les connaissances établies doivent être sollicitées pour interroger les représentations sociales des apprenants. Il est sans doute plus concevable d'inscrire dans les programmes de ces matières des objectifs articulant les connaissances à leurs emplois sociaux. En tout état de cause, un objectif éducatif culturel pour toutes les matières, quelles qu'elles soient, est de contribuer à doter les apprenants des connaissances et des compétences nécessaires à leur rôle futur de citoyens démocratiques.

Ainsi, par exemple, l'éducation mathématique doit-elle contribuer à ces objectifs en créant une culture mathématique. Le *Cadre d'évaluation PISA 2003*⁵⁹ spécifie les valeurs et objectifs généraux de l'éducation mathématique et définit son objectif comme étant la mise au point d'indicateurs « montrant dans quelle mesure les pays ont réussi à préparer leurs jeunes de 15 ans à devenir des citoyens actifs, réfléchis et intelligents, sous l'angle de leurs compétences en mathématiques » (p. 62). L'évaluation se concentre sur la mesure dans laquelle les élèves parviennent à utiliser les mathématiques qu'ils ont apprises. La notion qui sous-tend la compétence mathématique est celle de « culture mathématique », à savoir « l'aptitude d'un individu à identifier et à comprendre le rôle joué par les mathématiques dans le monde, à porter des jugements fondés à leur propos et à s'engager dans des activités mathématiques, en fonction des exigences de sa vie en tant que citoyen constructif, impliqué et réfléchi »⁶⁰. L'enseignement des mathématiques vise surtout à rendre les élèves capables d'une « utilisation fonctionnelle de connaissances mathématiques dans un grand nombre de situations différentes et de manière variée, réfléchie, s'appuyant sur une compréhension en profondeur » ; d'identifier et de comprendre le rôle des mathématiques dans « l'environnement physique, social et culturel dans lequel vit l'individu » ; de « porter des jugements fondés » en s'appuyant sur les mathématiques (p. 27) ; d'utiliser les mathématiques pour les besoins de « la vie privée et professionnelle de l'individu, sa vie sociale au contact de son entourage et de ses proches, ainsi que sa vie en tant que citoyen et membre d'une collectivité ».

59. OCDE (2003), *Cadre d'évaluation de PISA 2003 – Connaissances et compétences en mathématiques, lecture, science et résolution de problèmes*, OCDE, 2003, www.OECD.org/document/44/0,3746,en_2649_35845621_44455276_1_1_1_1,00.html.

60. Ces paragraphes sont repris dans Linneweber-Lammerskitten H., *op. cit.*, p. 27, www.coe.int/lang-platform/fr → Langue(s) des autres matières.

De manière comparable, l'enseignement de l'histoire, qui a fait l'objet de plusieurs recommandations du Conseil de l'Europe⁶¹, est considéré comme ayant pour rôle de développer une culture historique, dont les finalités principales sont le développement du respect de toute sorte de différences, respect fondé sur une compréhension de l'identité nationale et des principes de tolérance, ou encore celui d'être un facteur décisif de réconciliation, de reconnaissance, de compréhension et de confiance mutuelle entre les peuples, en intégrant de la multiperspectivité dans les recherches et exposés historiques... Il est aisé d'identifier des activités sociales dans lesquelles l'histoire est convoquée : les discours politiques où elle est normalement sollicitée à des fins argumentatives (interprétation du passé) pour définir l'identité nationale ou le sens à donner à des événements historiques (avec les phénomènes de repentance...), ou bien la construction et la célébration de la mémoire collective – « grands hommes », fêtes nationales, lieux de mémoire (plaques commémoratives, statues...).

Ainsi, les matières scolaires sont-elles investies de responsabilités culturelles qui consistent à complexifier les représentations sociales « spontanées » des apprenants, en particulier celles qui ont trait à la vie en société, et à leur permettre de prendre conscience des dimensions sociétales des connaissances et de leurs emplois, prise de conscience qui est constitutive de leur formation à la citoyenneté participative.

2.9.4. Les responsabilités éducatives interculturelles des matières

Enfin, il est clair que tout enseignement constitue une forme de contact avec de l'inconnu et donc de l'étranger. Mais certaines matières scolaires sont, par tradition, davantage sollicitées que d'autres en ce qui concerne la prise en charge d'une formation des apprenants à l'altérité externe (2.9.1). De manière évidente, l'enseignement de l'histoire doit compter avec l'altérité spatiale et temporelle, celui de la géographie avec la diversité anthropologique et sociale. D'autres matières sont davantage sollicitées du côté de la diversité (diversité de la matière, du vivant...) ou sont en mesure de réfuter des conceptions scientifiquement incorrectes ou contre-intuitives. Toutes constituent une entrée dans un univers culturel spécifique, celui de communautés réunies autour d'objets de recherche, ou de protocoles de constitution et de discussion des connaissances ainsi que des formes de leur diffusion ; aucun enseignement interculturel de ce type ne peut prétendre à lui seul préparer à la vie en commun et à l'engagement citoyen, puisque chacun y contribue de manière spécifique.

Il importe de développer la capacité à s'exprimer verbalement, de manière réflexive, à propos de l'altérité, laquelle peut susciter des réactions variées : surprise, étonnement, incompréhension, rejet, amusement, admiration, cela dans l'enseignement des langues étrangères mais aussi dans toutes les matières. Ces verbalisations, suscitées par des activités ad hoc, révèlent les réactions individuelles des apprenants face à l'altérité, mais elles peuvent aussi bien être négociées dans le groupe classe. Dans les cours de langue étrangère, elles peuvent être exprimées dans la langue en cours d'apprentissage. Mais pour qu'elles puissent se déployer pleinement, il convient sans doute aussi de faire percevoir aux enseignants de langues l'intérêt (pour ces activités spécifiques) de découpler enseignement de langue et « enseignement de culture ». Sur un plan plus éducatif, ces verbalisations (sous forme de « débats » en classe) sont aussi un moyen d'apprentissage de la bienveillance linguistique (*versus* la violence verbale), condition du vivre ensemble démocratique⁶².

Les verbalisations des apprenants sont le matériau essentiel à faire produire, en ce qu'elles manifestent des attitudes. Or, celles-ci adviennent dans un contexte qui les rend « traitables » dans le cadre de préoccupations éducatives : elles se situent dans le cadre scolaire où est en vigueur un certain code de comportement, même si celui-ci n'est pas respecté par les apprenants (harcèlement, chantage, bizutage...), et se manifestent en présence d'un tiers, qui détient, *via* l'institution, une forme d'autorité morale, même si celle-ci peut être plus ou moins ouvertement contestée ou pas respectée. Ces réactions verbales ne constituent pas systématiquement des réactions à des remises en cause directes ou à des conflits personnels, car les rencontres avec l'altérité peuvent aussi être virtuelles et à enjeux identitaires limités, dans le cas de l'enseignement des langues étrangères par exemple (sauf dans les classes multiculturelles). Dans cet espace, qu'il soit ou non mis à l'abri, de manière provisoire, de la brutalité des échanges sociaux ordinaires, et qui n'est aucunement étanche à la société environnante qui peut y resurgir à tout moment, les convictions des apprenants peuvent s'exprimer et se confronter.

Dans chaque matière, il est alors possible de construire des rencontres avec l'altérité, en tant que celles-ci constituent des occasions de découverte, d'apports de connaissances et d'informations. Et il est donc indispensable de « gérer » ces réactions des apprenants : par *gestion*, on entend faire passer les apprenants de réactions spontanées (sans doute fondées sur des représentations sociales) à des réactions contrôlées, assumées et réfléchies.

61. Recommandation 1283 (1996), www.assembly.coe.int → Documents ; et Rec(2001)15, www.coe.int/cm → Textes adoptés.

62. Byram M., Gribkova B. et Starkey H., *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002, www.coe.int/lang/fr → Publications et documents.

Car les activités de chaque discipline ont à articuler l'accès à des connaissances nouvelles au développement de compétences critiques et interprétatives de la part des apprenants, avec pour finalité d'enrichir leur perception du monde et de la société, et de complexifier leurs attitudes par rapport à l'altérité. Ce sont des ensembles solidaires d'activités cognitives et des occasions d'expériences socio-affectives où les croyances peuvent se modifier, même s'il convient toujours de s'interroger sur la contribution à la modification des attitudes d'une simple *réflexion* sur les expériences interculturelles. En tout état de cause, les réactions verbales des apprenants à la découverte de « réalités » intellectuelles, sociétales ou esthétiques autres sont ainsi suscitées dans cet espace prédéfini d'expérience interculturelle réaliste qu'est l'école. Un tel cadre facilitateur devrait rendre possible un dialogue à la fois intra- et interculturel entre les élèves, entre les élèves et l'enseignant, modérateur, médiateur et éducateur, dépositaire des valeurs sociales fondatrices que l'école a la responsabilité de transmettre, pour assurer la cohésion sociale et le développement de chacun comme personne et comme citoyen.

Sous l'angle culturel privilégié dans ce développement, les matières scolaires ont ainsi en partage des finalités qui peuvent prendre corps dans des méthodologies d'enseignement partagées : celles-ci ont à se fonder sur le fait d'appréhender chacune d'elles comme une communauté de pratiques, rendue cohérente par des normes de comportement partagées (par exemple de nature épistémologique ou déontologique) et par ses propres modalités de communication verbale, mais aussi sur la conscience que les connaissances et les compétences que chacune est chargée de faire acquérir ont des fonctions dans la vie collective, concrètes et opérationnelles, qui concourent au bien commun à propos de questions de société qui font débat. Cela rend d'autant plus nécessaire l'attention à porter au développement de la réflexion critique des apprenants (voir 2.3), dimension fondatrice de la citoyenneté démocratique.

2.10. L'ÉVALUATION DANS LA PERSPECTIVE DE L'ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE

Ce chapitre s'intéresse à l'évaluation dans le cadre de curriculums qui valorisent les répertoires plurilingues des apprenants et qui cherchent à créer des convergences entre les enseignements de toutes les langues enseignées à l'école (en favorisant leurs dimensions transversales – qu'elles soient langue(s) de scolarisation, langues étrangères ou classiques, régionales ou minoritaires, langues comme matières ou langues au service d'autres matières), dans la mesure où l'évaluation est une exigence pédagogique et sociale omniprésente dans bien des systèmes éducatifs.

L'évaluation a une fonction régulatrice à tous les niveaux du curriculum (du « nano » au « supra », 1.2). Elle permet d'articuler entre eux les objectifs/compétences visés, le parcours personnel de l'apprenant (l'évaluation formative ou sommative par l'enseignant, l'autoévaluation) jusqu'aux curriculums élaborés par les instances nationales (par exemple des standards nationaux), ou en référence à des dispositifs internationaux (par exemple certifications par les diplômes de langue, tests sur la base de standards internationaux). Il existe un lien évident entre l'évaluation (ce qui est évalué et comment) et la pratique éducative (ce qui se passe dans l'enseignement). La cohérence entre l'évaluation et les finalités et objectifs du curriculum peut être un vecteur important d'innovation. Un manque de congruence, en revanche, met en cause la mise en œuvre du curriculum. Dans ce qui suit seront proposées quelques pistes pour des pratiques d'évaluation *des acquis des apprenants* (2.10.1), suivies de quelques réflexions sur l'évaluation globale d'un dispositif *curriculaire* dans la perspective de l'éducation plurilingue et interculturelle visant une éducation de qualité (2.10.2).

2.10.1. L'évaluation des acquis des apprenants dans une perspective plurilingue et interculturelle

Dans quelle mesure est-il possible de tenir compte des répertoires plurilingues dans l'évaluation, notamment en termes de transversalités, décrites dans les précédentes sections, à savoir :

- ▶ des profils différenciés de compétences en langues ;
- ▶ de la compétence à mettre en œuvre des stratégies de transfert et, plus généralement, de la capacité à exploiter la proximité des systèmes linguistiques ;
- ▶ des compétences réflexives et d'apprentissage en autonomie ;
- ▶ des compétences de médiation et d'usage simultané de différentes langues ;
- ▶ de la compétence à comprendre et produire divers genres de discours ;
- ▶ des compétences langagières nécessaires à l'appropriation des connaissances disciplinaires et à la formation d'un esprit scientifique (difficile à qualifier du fait de l'imbrication du cognitif et du linguistique) ;
- ▶ des compétences interculturelles ?

Avant de tenter d'apporter des éléments de réponse, il convient de préciser ce qu'on entendra ici par « évaluation ». L'évaluation des acquis des apprenants dans un contexte scolaire recouvre de multiples fonctions. Il est utile de partir tout d'abord de la distinction communément faite entre évaluation *formative* et *sommative*. L'évaluation *formative* sert au soutien du développement individuel de chaque apprenant. En pratiquant l'évaluation formative, l'enseignant soutient le processus d'apprentissage et la responsabilité des apprenants, et encourage le déploiement des ressources individuelles par rapport à des contextes situés. Il les conseille et leur fait part de ses *feedbacks*. L'évaluation formative privilégie l'orientation qualitative, la contextualisation et l'approche holistique de l'apprenant individuel ; elle admet une part de subjectivité. À côté de l'évaluation par l'enseignant, l'autoévaluation (démarche par portfolios, journaux de bord) et l'évaluation par des pairs (évaluation mutuelle entre apprenants) constituent d'autres démarches de l'évaluation formative, liées à des pratiques d'apprentissage collaboratif et à la formation tout au long de la vie.

L'évaluation *sommative* ou certifiante a pour objectif de faire une appréciation, voire un bilan, de compétences prévues dans le curriculum, au début ou à la fin d'un parcours d'apprentissage (plus ou moins étendu dans le temps). L'évaluation sommative est au service du processus de sélection par rapport à des normes sociales déclarées, de la vérification de résultats conformément aux exigences du système éducatif ; elle ambitionne la plus grande objectivité, validité et transparence possible. Elle peut être administrée à l'intérieur de la classe/ de l'établissement ou dans le cadre de certifications régionales, nationales ou internationales. En tant que telle, elle vise à être standardisée. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR, chap. 9 et en particulier 9.3) propose une réflexion approfondie sur l'évaluation .

L'évaluation formative et l'évaluation sommative peuvent être vues comme deux pôles, complémentaires ou en tension, voire en contradiction, entre l'encouragement des apprentissages individuels et l'exigence normative imposée par les systèmes éducatifs. Elles gagnent de toute évidence à être coordonnées et harmonisées. Les deux formes d'évaluation font appel à des objectifs clairs et à des critères d'évaluation transparents vis-à-vis des apprenants et des institutions. Des référentiels comme ceux proposés par le CECR (et ses dérivés) pour les langues étrangères s'avèrent très utiles à cet égard. En effet, le CECR a apporté une nouvelle perspective en matière d'évaluation des acquis des apprenants en langues étrangères. Celle-ci, basée sur les échelles de compétences du CECR, vise la compétence langagière mise en œuvre dans des activités langagières (activités de production et de réception) dans une perspective actionnelle, l'apprenant étant envisagé comme un acteur social ayant à accomplir des tâches. Cette perspective s'est largement substituée à des formes plus traditionnelles d'une évaluation privilégiant quasi exclusivement des acquis formels (tests de lexique et de grammaire décontextualisés, traduction). Telle est également la perspective des évaluations certifiantes proposées à large échelle (les diplômes de langue internationaux). Ces dispositifs de certifications sont spécifiques aux différentes langues et visent à satisfaire aux exigences d'homogénéité et de transparence. Elles sont proposées par des institutions publiques, semi-publiques ou à caractère privé, hors de l'école. Elles sont généralement assez recherchées, en particulier dans le domaine de l'emploi. Le Conseil de l'Europe met à disposition une série d'outils pour soutenir les responsables d'examens et autres professionnels concernés par l'évaluation dans le domaine des langues étrangères, notamment un *Manuel pour relier les examens de langues au « Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) »* ou des *Matériaux illustrant les niveaux en différentes langues* (production écrite et orale)⁶³. Pour les langues de scolarisation – surtout dans la dimension linguistique des autres matières – les standards font largement défaut et il convient de se demander s'ils sont souhaitables, étant donné la grande variété des communautés de pratiques auxquelles elles devraient correspondre (11.3.3).

Dans la perspective de l'éducation plurilingue et interculturelle présentée dans ce guide, force est cependant de constater que ce type d'évaluation basé sur les échelles du CECR est généralement d'orientation monolingue : les apprenants sont supposés montrer leurs compétences dans une seule langue à la fois, situées à un niveau déterminé des échelles du CECR. Ces normes sont largement prédominantes, alors que la réalité de l'interaction entre locuteurs plurilingues se montre plus complexe.

Pour l'évaluation en général, mais surtout pour l'évaluation sommative à large échelle, il est nécessaire de créer des référentiels définissant de manière positive les compétences liées au fonctionnement plurilingue et aux compétences transversales. Il existe certains développements de référentiels de compétences, notamment le CARAP⁶⁴ (caractérisant des compétences et ressources liées spécifiquement au répertoire plurilingue, à la réflexivité et à l'interculturel, en particulier dans le domaine de la médiation ; voir aussi 2.7), et les échelles du projet HarmoS conduit par la *Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique* (CDIP) pour la

63. www.coe.int/CECR → Le CECR et les examens de langues : une série d'outils.

64. *Cadre de référence pour les approches plurielles*, www.ecml.at → Ressources → CARAP.

médiation⁶⁵. Ces référentiels n'ont pas, pour l'heure, donné lieu à une adoption généralisée basée sur un large consensus comme le CECR, et les développements de formes et méthodes d'évaluation n'en sont encore qu'à leurs débuts. Cependant, l'inclusion des compétences transversales dans des démarches certificatives validées par l'institution scolaire pourrait leur conférer une certaine légitimité. À titre d'exemple, on mentionnera ici quelques formes possibles d'une évaluation davantage orientée vers les finalités et les objectifs d'une éducation plurilingue et interculturelle.

Ainsi, il serait possible de concevoir des formats d'épreuves sommatives (ou certificatives) portant simultanément sur différentes langues, appliquant le même type de critères d'évaluation pour chaque langue évaluée. Un tel examen, capable de situer les acquis d'un apprenant à différents niveaux, permettrait de rendre compte de manière positive de son profil plurilingue asymétrique (2.1). Ce type d'évaluation pourrait être effectué de manière collective par des spécialistes de différentes disciplines linguistiques (incluant notamment les répertoires initiaux des élèves, y compris les langues de la migration). Cela représenterait un progrès vers la prise en compte du répertoire plurilingue dans son ensemble, surtout si toutes les langues des répertoires des élèves s'en trouvaient valorisées et légitimées. Toutefois, cette approche continuerait à privilégier une démarche par compétences monolingues multiples.

L'inclusion des capacités de médiation (2.7) dans l'évaluation est une possibilité de valoriser la mobilisation, au sein d'une même situation, des ressources du répertoire plurilingue. L'évaluation pourrait notamment comporter des tâches comme résumer dans une langue un texte écrit dans une autre langue, ou assurer dans une situation quotidienne la compréhension entre deux personnes ou groupes ne parlant pas la même langue (l'interprétation informelle). Une réflexion approfondie sur les descripteurs de compétences et des démarches d'évaluation de la médiation pourrait constituer, à l'avenir, un point d'accroche solide pour l'ancrage de la dimension plurilingue dans les curriculums.

Il est également possible de concevoir des formats d'évaluation de la capacité à alterner les emplois des langues disponibles dans le répertoire de manière appropriée dans des activités orales ou écrites, de réception ou de production, improvisées ou préparées (flexibilité). L'alternance codique est généralement proscrite dans les situations d'évaluation scolaire, alors qu'elle est très courante dans la vie quotidienne (et efficace sous certaines conditions), notamment dans des contextes professionnels⁶⁶; en faire l'objet d'une évaluation serait lui conférer le statut de ressource ou de compétence stratégique légitime. Ainsi, il serait envisageable de créer des scénarios où l'on évaluerait la capacité de participer à une conversation en trois langues dans une situation de la vie professionnelle (dialogue polyglotte)⁶⁷: les capacités visées seraient par exemple de négocier l'usage des différentes langues (lesquelles, à quel moment, avec qui), la capacité d'ajuster sa production en fonction du niveau de compréhension apparente des partenaires, de synchroniser ses interventions avec celles des autres dans des langues différentes.

L'évaluation de l'intercompréhension constituerait une autre approche valorisant les compétences transversales de nature stratégique. Elle consisterait, par exemple, à demander aux apprenants de faire preuve de leur compréhension de textes dans une langue non apprise, mais proche d'une langue disponible dans le répertoire (par exemple le roumain pour un apprenant du français). Il serait également possible de cibler les métaconnaissances en demandant aux apprenants d'expliquer leur démarche de classement et d'établissement de correspondances entre les langues.

La possibilité d'évaluer la compétence interculturelle est un sujet de discussion récurrent dans la littérature pédagogique et curriculaire. Comme pour les autres compétences transversales, il n'existe pas de modèle⁶⁸ qui fasse l'objet d'un consensus large, permettant de définir clairement dans une logique de progression des objectifs de compétences à être évalués palier par palier. Souvent, on constate la difficulté, pour des raisons déontologiques, d'évaluer les *savoir-être* interculturels. Si l'on se tient aux catégories décrites dans les documents du Conseil de l'Europe, s'appuyant sur le modèle de Byram (2008), soit *savoir*, *savoir-comprendre*, *savoir-apprendre*, *savoir-être*, *savoir-s'engager*, on remarque que les formats pour évaluer les *savoirs* sont les plus aisés à construire; on s'y heurte toutefois au problème que le point de départ reste en partie proche de l'idée d'entités culturelles bien définies, liées à l'idée de l'État-nation, ce qui constitue une simplification abusive qu'il s'agit justement de dépasser dans l'éducation plurilingue et interculturelle. Les *savoir-faire* tels que la capacité

65. http://edudoc.ch/record/96779/files/grundkomp_fremdsprachen_f.pdf.

66. Voir à ce propos les résultats du projet DYLAN (Dynamique des langues et gestion de la diversité) de la Commission européenne, www.dylan-project.org.

67. Lenz P. et Berthele R., *Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2010, www.coe.int/lang-platform → Curriculums et évaluation.

68. À titre d'exemple, on citera une référence fréquemment invoquée, le *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (DMIS) de Milton Bennett. Accepté comme référence par certains, il est fortement critiqué par d'autres.

à observer/analyser/comparer des faits culturels peuvent faire l'objet d'évaluations, même sommatives⁶⁹. Une solution promue par le Conseil de l'Europe a été la création de l'*Autobiographie de rencontres interculturelles*, permettant de sortir de l'impasse des cultures bien définies, plaçant au centre à la fois l'observation et le vécu d'une telle rencontre. Toutefois, cette approche ne résout pas le problème de l'évaluation sommative (ou certifiante) et donc, en quelque sorte, celui de la légitimation des objectifs liés à l'interculturalité, puisque les portfolios ou autobiographies restent des documents personnels.

Enfin, dans le contexte de l'enseignement bilingue du type immersion ou CLIL/EMILE, mais également dans le contexte de l'évaluation des compétences en langue de scolarisation liées aux compétences scientifiques, il existe un grand besoin de créer des formats d'évaluation articulant organiquement l'évaluation des contenus et l'emploi de la langue au lieu de le faire de manière dissociée⁷⁰.

La mise en œuvre de l'évaluation sommative ou certifiante à large échelle est une exigence des systèmes éducatifs et un défi de taille. On peut estimer que les certificateurs du marché des langues (surtout hors système éducatif) ne s'aventureront pas de sitôt dans cette démarche qui suppose de définir « l'évaluable » et pour laquelle la demande de certification sociale est encore faible. Toutefois, si les objectifs transversaux liés au plurilinguisme sont inscrits dans les curriculums, voire les programmes d'études, les possibilités de leur évaluation tant formative que sommative doivent être examinées avec sérieux. Des formes innovantes peuvent être plus facilement implantées aux niveaux « micro » et « méso » (dans un groupe, dans l'établissement d'enseignement), voire dans le cadre de l'évaluation formative où l'enseignant évalue en continu ou périodiquement les évolutions des acquis des apprenants, pour mieux les guider dans leur démarche, cela de façon plus proximale et moins calibrée, tout en restant dans le cadre de l'équité. L'évaluation formative permet également de favoriser des démarches d'autoévaluation comme celles proposées par le *Portfolio européen des langues* pour la compétence plurilingue et l'*Autobiographie de rencontres interculturelles* pour la dimension interculturelle.

L'un des enjeux les plus importants reste la formation des enseignants. C'est à eux qu'il revient d'articuler les paradigmes d'évaluation sommative et formative, et de pratiquer des formes d'évaluation favorisant le développement des compétences réflexives des élèves. Ce qui est évalué dans le cadre de certifications officielles/à grande échelle et ce qui serait désirable au niveau d'un développement des ressources individuelles peut entrer en conflit. Les enseignants devront alors trouver des solutions originales adaptées à leurs élèves. Pour cela, un travail sur les représentations relatives au fonctionnement plurilingue et des liens entre langues et matières ainsi que le développement d'une véritable posture d'évaluation favorable aux finalités et objectifs d'une éducation plurilingue et interculturelle sont indispensables⁷¹. Ce travail concernera également les responsables d'établissement qui auront pour tâche d'avaliser les décisions liées à l'évaluation.

2.10.2. L'évaluation de la mise en œuvre du curriculum

Tout curriculum comporte aussi des indications sur les moments et les modalités de son évaluation, laquelle a pour objet d'établir si le système éducatif dans son ensemble a atteint les objectifs fixés par le projet éducatif⁷². Les dimensions à évaluer concerneront autant l'effet du curriculum sur les acquis des apprenants et les pratiques enseignantes que l'adéquation aux besoins et attentes des apprenants et de la société dans son ensemble.

D'un point de vue technique et quantitatif, une telle évaluation du système, qui se situerait au niveau « macro », voire « supra », aurait pour rôle d'examiner, par exemple, la pertinence des profils linguistiques visés et tout spécialement leur caractère réaliste (possibilité pour une proportion importante d'apprenants d'atteindre les objectifs fixés dans le volume horaire mis à disposition), leurs effets sur les démarches d'enseignement et d'apprentissage ainsi que l'adéquation des parcours d'enseignement destinés à produire ces résultats. Cette tâche est nécessaire et complexe, car elle appelle à identifier des indicateurs et à effectuer les mesures correspondantes. Elle suppose des financements adéquats, qui peuvent être conséquents. Elle est d'autant plus

69. Voir par exemple Dervin F., « Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching : a critical review of current efforts », dans Dervin F. et Suomela-Salmi E. (Eds), *New Approaches to Assessment in Higher Education*, Peter Lang, Berne, 2010, p. 157-173.

70. Pour en savoir plus, voir *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires. Un guide pour l'élaboration de curriculums et pour la formation des enseignants*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2015. Pour l'évaluation liée à CLIL-EMILE/dispositifs immersifs, voir par exemple : Coyle D., Hood P. et Marsh D., *CLIL: Content and language integrated learning*, Cambridge University Press, Cambridge, 2010, chap. 6 (« Assessment issues in CLIL »).

Massler U., Stotz D. et Queisser C., « Assessment instruments for primary CLIL : the conceptualisation and evaluation of test tasks », dans *The Language learning journal*, vol. 42/2, 2014, p. 137-150.

71. Voir à ce propos Huver E. et Springer C., *L'évaluation en langues*, Didier, Paris, 2011.

72. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – version intégrale*, 6.8. ; *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques – version de synthèse*, 6.3. et 5, www.coe.int/lang/fr → Instruments politiques.

complexe pour un curriculum favorisant l'éducation plurilingue et interculturelle et incluant toutes les langues du répertoire des apprenants, y compris la langue de scolarisation, la relation entre langues et matières, les enseignements bilingues du type immersion ou CLIL/EMILE, les langues étrangères et les langues de la migration.

Les critères retenus pour évaluer les performances de nature linguistique sont multiples. De ce choix de critères dépend l'évaluation de l'ensemble du système. Ils peuvent s'inspirer partiellement de dispositifs de contrôle de qualité des enseignements langagiers comme celui de la European Association for Quality Language Services (EAQUALS) pour les langues étrangères, des protocoles d'enquêtes PISA de l'OCDE, de l'enquête internationale sur le développement des compétences en lecture au primaire PIRLS ainsi que du protocole (et des résultats) de l'enquête de la Commission européenne sur les performances en langues étrangères (Indicateur européen de compétences linguistiques).

Dans ce contexte, une réflexion approfondie doit être menée sur le statut de la norme monolingue sur laquelle se fondent tous les dispositifs de contrôle de qualité des enseignements langagiers mentionnés. Les fonctionnements plurilingues n'y sont guère pris en compte⁷³ et il est légitime de se demander si, de la sorte, le droit à l'éducation et à l'équité est effectivement garanti aux enfants bi- voire plurilingues. De fait, les compétences des personnes plurilingues, tout particulièrement d'élèves issus de populations migrantes ou des régions multilingues, se voient mesurées uniquement à l'aune d'une norme unilingue. Le risque de les faire apparaître d'emblée comme déficitaires ou de ne pas reconnaître leurs compétences spécifiques paraît élevé. De nouveaux formats comme ceux évoqués à propos de l'évaluation des acquis des apprenants et adaptés à différentes populations d'élèves (évaluation simultanée et transversale dans plusieurs langues, ajustée à différents profils) contribueraient à valoriser et prendre en charge, à une échelle politique et systémique large, les répertoires et atouts de locuteurs plurilingues.

Il est souvent très délicat de répondre à la question de l'efficacité des enseignements langagiers, à savoir à celle de la relation entre les moyens dégagés (heures de cours, postes d'enseignants...) et les résultats moyens obtenus. L'expérience montre cependant que cette question politique dépend largement des représentations sociales (dont celle des décideurs). Les constats effectués lors d'une telle évaluation à large échelle doivent impérativement être éclairés et nuancés par la prise en compte de facteurs autres que ceux relatifs à la classe (présence des langues dans l'environnement, distance entre les langues concernées, statut socio-économique, niveau d'instruction, etc.) pour permettre une analyse valide. On peut estimer que l'approche holistique des enseignements pourrait contribuer à cette efficacité recherchée, parce qu'elle vise à les décloisonner et à les extraire du cadre du groupe-classe (qui est un groupe d'âge) et de celui des horaires hebdomadaires : elle introduit l'idée que l'appropriation des langues et des discours peut relever aussi d'autres formes, plus souples et plus diversifiées, d'organisation curriculaire.

Afin d'orienter les choix d'une évaluation des curriculums au niveau « macro », une démarche d'analyse par *profils de politique linguistique* comme celle proposée par l'Unité des politiques linguistiques peut s'avérer utile : elle pourra donner des orientations plurilingues aux épreuves au niveau national/régional, autant pour la ou les langues de scolarisation que pour les langues étrangères. Une analyse par « profils » fournira également des orientations centrales en vue de la valorisation des langues régionales, minoritaires et de la migration, y compris par les certifications adéquates. Une telle analyse favorisera sans doute un certain réalisme en ce qui concerne des profils de compétences, qui seraient à calibrer par rapport aux ressources effectivement fournies dans un contexte donné et non pas simplement à « copier » sur les autres pays ou régions (par exemple, pour les langues étrangères, des niveaux indifférenciés B1, B2, parfois irréalistes, étant donné les conditions d'enseignement, au lieu d'un profil adapté à un contexte donné). Elle permettra également de définir au préalable un cadre pour évaluer l'adéquation des mesures organisationnelles, formatives (enseignants) et autres afin de les articuler aux résultats obtenus par les apprenants⁷⁴.

Les informations nécessaires se rapportant aux performances constatées des apprenants et à leurs attitudes, aux représentations des acteurs éducatifs relativement au curriculum et aux apprenants se situent également au niveau « méso ». Elles proviennent d'observations directes (observations de classes), d'analyses de documents (textes des programmes, textes définissant les objectifs dans un établissement donné, « journal de bord » par classe tenu par les enseignants...). Il importe aussi de caractériser les représentations des acteurs

73. Voir notamment à ce propos Shohamy E., « Assessing Multilingual Competencies : Adopting Construct Valid Assessment Policies », *The Modern Language Journal*, vol. 95, 2011 ; García O. et Baetens Beardsmore H., *Evaluation and assessment of bilinguals*, 2009, chap. 15 ; Mueller Gathercole V. C., *Issues in the Assessment of bilinguals*, Multilingual Matters, Clevedon, 2013.

74. Pour en savoir plus : *Profil des politiques linguistiques éducatives – assistance du Conseil de l'Europe en matière d'autoévaluation des politiques linguistiques nationales et régionales*, www.coe.int/lang/fr → Instruments politiques.

concernés par l'évaluation (opinion, ressenti, critiques et propositions de modifications...). L'évaluation au niveau « méso » de l'établissement peut en outre recouvrir diverses fonctions, notamment :

- ▶ évaluer à l'intérieur de l'établissement l'efficacité des politiques linguistiques et des choix faits ;
- ▶ orienter ces politiques linguistiques selon les résultats obtenus ;
- ▶ permettre aux politiques linguistiques d'évoluer selon les besoins de la société et des apprenants.

L'évaluation peut contenir à la fois des aspects sommatifs et formatifs. Il est important qu'elle soit conduite à partir d'une politique linguistique d'établissement claire et explicite, et d'un profil de compétences contextualisé. Conformément à l'approche holistique de l'éducation plurilingue et interculturelle, toutes les langues devraient être prises en compte. L'évaluation peut se fonder sur des certifications internes et externes, toujours dans le but de valoriser la richesse des répertoires des apprenants.

2.11. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Des enseignants dépendent la mise en œuvre et la réussite de tout curriculum. Un projet éducatif axé sur les transversalités et le décloisonnement tel qu'il est proposé dans ce guide ne peut être réalisé qu'à condition d'être assumé et soutenu par eux. La révision des programmes d'études, la modification des objectifs d'apprentissage et la production de matériels d'enseignement sont des composantes importantes de toute réforme curriculaire. Toutefois, ce sont les enseignants qui sont, en dernière instance, responsables du choix et de la mise en place d'expériences et d'activités d'apprentissage significatives pour les apprenants, leur permettant d'atteindre les objectifs fixés.

2.11.1. L'importance de la formation des enseignants

La mise en pratique d'une éducation plurilingue et interculturelle et d'une perspective transversale se heurte à nombre de résistances des acteurs du terrain, notamment de la part des enseignants – y compris les futurs professionnels. Ces résistances peuvent relever des représentations sociales ou de théories subjectives relatives aux langues et à leur acquisition : les langues sont souvent perçues comme des systèmes homogènes et normés (2.5), vecteurs de l'unité et de l'unicité de chaque État-nation et propres à un locuteur-auditeur idéal. L'hétérogénéité et le plurilinguisme sont alors d'emblée perçus comme négatifs, mettant en danger la pureté de la langue officielle. Par crainte d'interférences, un apprentissage cloisonné, langue par langue, est préconisé. Une vision monolingue et cloisonnée des apprentissages langagiers et disciplinaires mène également à la crainte que l'enseignement d'une langue ne se fasse au détriment d'une autre ou que l'enseignement langagier ne se fasse au détriment des autres matières.

Les résistances aux approches plurilingues, décloisonnées et transversales sont souvent plus grandes au niveau secondaire qu'au niveau du primaire. Au préprimaire et au primaire, l'enseignement se fait de manière plus intégrée, alors qu'à partir du niveau du secondaire la spécialisation disciplinaire ainsi que la pression normative se font sentir davantage, pression qui peut mener à un rejet de ce qui ne paraît pas parfait et à une concentration sur les déficits plutôt que sur les ressources, le modèle du locuteur natif idéalisé étant la référence.

La formation des enseignants joue donc un rôle éminent. La mise en œuvre d'un curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle nécessite tout d'abord une formation aux compétences habituellement requises pour un enseignement des langues de qualité, c'est-à-dire qui vise la meilleure acquisition possible des compétences langagières dans une langue donnée, étant donné l'âge de développement de l'élève et les objectifs officiellement fixés. De plus, il s'agira d'encourager les enseignants – en prenant au sérieux leurs théories subjectives – à construire des représentations favorables des ressources langagières et culturelles de tout individu plurilingue ainsi qu'une attitude bienveillante face aux groupes vulnérables et aux répertoires dont ils sont porteurs.

L'adhésion à ces principes est nécessaire pour être apte à exploiter le potentiel des concepts pédagogiques et didactiques ainsi que la diversité des instruments et outils à disposition, basés sur l'idée de transversalité, décrits dans les paragraphes précédents. Notamment feront l'objet de formation les notions suivantes : le plurilinguisme, la notion de répertoire et les processus acquisitionnels qui y sont relatifs ; les dimensions linguistiques de tout apprentissage ; la capacité à activer des stratégies de transfert d'une langue à l'autre, d'une compétence à l'autre, d'une discipline à l'autre ; la réflexivité dans les apprentissages, tout particulièrement dans le domaine des apprentissages de la grammaire ; une conception différenciée de la norme linguistique ; la médiation avec une ouverture à l'altérité et à la mobilité ; d'autres conceptions de l'évaluation (compétences transversales, spécifiquement plurilingues et interculturelles). Il s'agira également d'encourager les enseignants à se considérer comme faisant partie d'une équipe coresponsable du développement plurilingue des élèves

et, de ce fait, à pratiquer de multiples formes de collaboration (tant entre enseignants des langues comme matières qu'avec et entre enseignants des autres matières).

2.11.2. Des stratégies possibles de formation

Les pratiques actuelles de la formation (initiale et continue) des enseignants ne correspondent souvent guère ou que très partiellement à l'approche plurilingue et interculturelle. En général, elles restent cloisonnées dans les traditions monolingues ; souvent les frontières disciplinaires (autant en ce qui concerne les langues comme matières que les autres matières) ne sont dépassées que ponctuellement.

Bien que chaque contexte ait ses exigences et caractéristiques propres, toute formation visant à mettre en œuvre une éducation plurilingue et interculturelle devrait retenir certains principes communs. Si la transversalité, le développement des répertoires plurilingues et l'ouverture à la diversité culturelle sont au cœur du curriculum pour les élèves, il est nécessaire qu'ils forment aussi un principe directeur pour la formation des enseignants. Il s'agira dès lors de définir des objectifs clairs et congruents avec le projet éducatif visé, et de créer des approches de formation innovantes mais pragmatiques, s'appuyant sur l'existant.

Objectifs congruents avec l'éducation plurilingue et interculturelle

Les profils des enseignants collaborant à la mise en œuvre d'un curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle seront très diversifiés. Il s'agira autant de généralistes que de spécialistes, d'enseignants des langues comme matières (étrangères ou classiques, langues(s) de scolarisation comme langue première ou seconde, langues minoritaires/régionales/de la migration) ou d'enseignants d'autres matières. Certains pratiqueront une forme d'enseignement bi- ou plurilingue ou de CLIL/EMILE (seuls ou en tandem), d'autres non.

Il n'est pas envisageable de proposer ici un inventaire des compétences à viser pour ces différents profils. On trouvera dans l'annexe III de ce guide quelques exemples de compétences ainsi qu'un modèle simple et opérationnel de leur spécification. Sont également disponibles plusieurs référentiels pour différents types d'enseignements. Tous ces instruments peuvent servir de point de départ à l'élaboration d'un profil spécifique, adapté à un contexte éducatif ou à un type d'enseignement donné. Ils aideront à déterminer les contenus et l'organisation de la formation.

À titre d'exemple, on peut présenter le « Modèle de cadre des compétences de base pour une éducation en langues pour toutes les personnes enseignantes » (*Rahmenmodell Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden*, 2014) mandaté par le ministère autrichien de l'Éducation, élaboré par des experts issus de diverses institutions universitaires et pédagogiques et coordonné par le Centre national de compétences autrichien. Se fondant sur le curriculum « Plurilinguisme » autrichien⁷⁵, il met à la disposition des institutions de formation pédagogiques (universités et hautes écoles pédagogiques) un référentiel de compétences sous forme de socle commun, destiné aux enseignants de toutes les disciplines. Les objectifs de compétences retenus concernent le savoir à propos de l'acquisition du langage, le plurilinguisme et la dimension culturelle, les méthodes de diagnostic et d'évaluation, l'enseignement des disciplines sensible à la dimension langagière et l'encouragement ciblé des publics vulnérables. Ce curriculum, qui se présente sous forme modulaire, vise à la fois la transmission de savoirs et de savoir-faire et un travail sur les représentations, afin de soutenir les enseignants dans leurs activités dans des classes de plus en plus hétérogènes d'un point de vue social, culturel et linguistique.

Un autre exemple à mentionner est le travail pionnier du projet *Passe-partout*, situé dans la partie germanophone de la Suisse. Il promeut l'enseignement du français et de l'anglais comme langues étrangères dès l'école primaire, avec un curriculum basé résolument sur les principes d'une éducation plurilingue et interculturelle. Dans le cadre de ce projet, des référentiels de compétences pour la formation didactique, d'une part, et pour la formation continue en langues étrangères spécifique à la profession, d'autre part, axés sur ces mêmes principes, ont été élaborés et mis à la disposition des institutions de formation initiale et continue du personnel enseignant des langues étrangères au sein de la scolarité obligatoire.

Expériences

Afin de permettre aux enseignants de mettre en pratique les concepts proposés dans ce guide, il est de toute évidence nécessaire de leur fournir des explications aussi claires que possible, ainsi que des instruments et matériaux facilitant le travail quotidien dans les salles de classes. Leur faire vivre au sein de leur parcours de formation initiale ou continue ce qu'ils sont censés transmettre et faire vivre ultérieurement à leurs élèves

75. *Curriculum Mehrsprachigkeit*, 2011, Hans-Jürgen Krumm, université de Vienne, et Hans H. Reich, université de Coblence-Landau.

constitue une autre condition importante, nécessaire à la transformation des représentations et des théories subjectives précédemment évoquées. Voici quelques exemples d'expériences possibles allant dans ce sens :

- ▶ expériences d'une formation en langue étrangère basée sur les principes de la didactique du plurilinguisme/intégrée ;
- ▶ expériences d'une formation en synergie dans des matières enseignées habituellement de manière cloisonnée, impliquant une collaboration entre formateurs de ces matières ;
- ▶ expérience de la gestion autonome de ses propres processus d'apprentissage (constitution de portfolios), par exemple dans le cadre d'expériences de mobilité faisant usage notamment du *Portfolio européen des langues* et de l'*Autobiographie de rencontres interculturelles* ; expérience d'une pratique plurilingue par l'usage simultané de plusieurs langues au sein du même cours (par exemple avec une dimension d'intercompréhension) ;
- ▶ expérience d'un apprentissage d'une langue inconnue ou de tâches de production langagière complexes dans une langue peu maîtrisée ;
- ▶ expérience de la création d'un scénario curriculaire plurilingue pour les élèves du niveau éducatif ciblé ;
- ▶ expérience d'une articulation entre recherche et formation à travers des projets de recherche-action (par exemple l'observation d'apprenants plurilingues, basée sur des concepts théoriques et des outils méthodologiques solides).

À titre d'exemple, on peut mentionner la création d'un module de formation⁷⁶ dans le contexte éducatif du Luxembourg, pays multilingue. Le module est destiné à des jeunes enseignants des disciplines non linguistiques au niveau secondaire, confrontés au défi d'enseigner en allemand et en français, les deux langues n'étant – ni l'une ni l'autre – la langue première d'une grande partie des apprenants. L'objectif de la formation est de mieux préparer les enseignants à ces situations d'apprentissage complexes sur le plan linguistique et culturel, et de les aider simultanément à renforcer leurs compétences dans leur langue seconde. Le principe directeur est l'apprentissage par l'expérience et la réflexivité. D'une part, ils abordent en plusieurs langues des contenus qui leur seront utiles pour exercer leur métier, tels que les processus d'apprentissage des langues, la conception des littératies spécifiques aux matières, l'interaction aux fins de l'apprentissage, les contextes culturels de l'apprentissage et de l'évaluation. D'autre part et simultanément, les stagiaires sont encouragés à se concevoir eux-mêmes comme des apprenants plurilingues (en pratiquant notamment l'usage simultané de plusieurs langues pendant les cours de formation) et à conduire, dans une perspective réflexive, de petits travaux de recherche portant sur leurs pratiques langagières et celles des élèves dans leur salle de classe.

Formes d'organisation

Différentes entrées ou formes d'organisation sont possibles, adaptées à différents contextes et à divers profils d'enseignants. L'intégration de la perspective transversale peut aller de l'introduction d'éléments ponctuels dans des formations existantes jusqu'à la construction de nouveaux parcours, entièrement régis par les principes de la transversalité.

Ainsi est-il possible de proposer des modules de formation initiale ou continue concernant plus spécifiquement les enseignants de différents champs disciplinaires. C'est par exemple le cas lorsqu'on fournit – dans le cadre de modules existants ou spécialement créés – les bases d'une didactique du plurilinguisme pour enseignants des langues étrangères – approche choisie dans la formation continue du projet *Passe-partout suisse* mentionné plus haut ; ou encore, lorsqu'on crée des séquences axées sur la dimension langagière des apprentissages disciplinaires destinés aux enseignants des différentes disciplines, comme dans le modèle de formation luxembourgeois exposé ci-dessus.

Il est également envisageable de mettre en place des modules communs à tous les enseignants d'un niveau éducatif donné (langues comme matières et autres matières) basés sur un socle commun de compétences, concernant notamment la dimension langagière de tout apprentissage, les processus d'apprentissage plurilingue ou l'hétérogénéité linguistique et culturelle. C'est l'entrée proposée par le « Modèle de cadre des compétences de base pour une éducation en langues pour toutes les personnes enseignantes » autrichien, présenté précédemment.

La création de curriculums complets pour la formation initiale des enseignants intégrant plusieurs disciplines habituellement séparées ou peu coordonnées constitue une autre possibilité. Ainsi, une formation à

76. Hansen-Pauly, M.-A., *Formation des enseignants : les questions linguistiques dans les contextes éducatifs multilingues : sensibiliser les enseignants stagiaires de disciplines non linguistiques aux questions de langues et à la dimension culturelle*, 2014, www.coe.int/lang-platfom → Langue(s) de scolarisation.

un enseignement transversal de deux langues étrangères peut exploiter à fond les synergies au niveau de la planification curriculaire, notamment par la mise en place de modules transversaux en didactique, linguistique appliquée et littérature/culture comparée. Un curriculum intégré pour les enseignants d'une langue comme matière et d'une autre matière (par exemple les sciences naturelles et une langue étrangère) peut être proposé avec un accent spécifique sur l'enseignement bi- ou plurilingue.

D'autres formes ou modèles sont bien évidemment concevables, l'innovation n'étant qu'à ses débuts. Disposant souvent d'une liberté structurelle plus large que l'école publique, la formation des enseignants pourrait de ce fait assumer un rôle de locomotive en matière de renouveau curriculaire.

Dans le cadre et au-delà des activités de formation, l'encouragement à la collaboration et la mise en réseau des enseignants et de tous les acteurs impliqués est une tâche primordiale. Les chefs d'établissement ont un rôle clé à jouer à cet égard, favorisant les coopérations au sein des équipes pédagogiques, nécessaires à la création d'un *ethos* d'établissement propice à un projet d'éducation plurilingue et interculturelle.

Chapitre 3

Organiser un curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle

Les chapitres précédents ont posé des bases pour la construction d'un curriculum visant une éducation plurilingue et interculturelle, en énonçant les principes devant orienter un tel curriculum et en détaillant ses éléments constitutifs. Le présent chapitre, s'inscrivant dans cette continuité, constituera une entrée à la problématique des niveaux (ou paliers) éducatifs. Il traitera donc de la répartition dans le temps – dite *verticale* – des contenus et des objectifs d'une éducation plurilingue et interculturelle, des convergences entre les langues et entre les matières, à établir niveau par niveau et année par année, et de la cohérence globale des choix curriculaires. Qui dit curriculum intègre en effet nécessairement la continuité du cursus de formation et d'enseignement, mais également la cohérence synchronique – dite *horizontale* – par niveau et par année.

Par ailleurs, ce chapitre approfondit la description analytique des choix possibles et des décisions à prendre pour intégrer progressivement certaines dimensions de l'éducation plurilingue et interculturelle aux curriculums actuels. Pour chaque étape de la démarche, les questions cruciales seront énoncées, des « solutions » possibles seront présentées, des instruments existants seront évoqués, ainsi qu'un nouvel outil présentant des exemplifications.

3.1. ORGANISER DES CURRICULUMS POUR UNE ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE DANS LES DIFFÉRENTS NIVEAUX ÉDUCATIFS

Ce sous-chapitre poursuit la réflexion curriculaire commencée au chapitre 1 en prenant comme point de départ les différents niveaux scolaires⁷⁷, qui seront caractérisés du point de vue de l'acquisition langagière. Cette entrée par paliers, tout en restant globale, permet de sortir d'une réflexion générique et trop abstraite : elle nourrira aussi les réflexions proposées tout au long de ce chapitre.

À certaines des composantes curriculaires mises en évidence au chapitre 1 est ajoutée ici la dimension expérientielle de l'apprentissage. Il s'agit de pratiques qui, bien que pouvant n'être pas très nouvelles ni coûteuses dans leur mise en œuvre, semblent appropriées à la perspective adoptée dans ce texte. Il s'agit d'expériences qu'il importe de faire vivre aux apprenants pour qu'ils expérimentent des modalités variées d'apprentissage. Un certain nombre de ces expériences ont été ici réparties entre les niveaux, d'autres répartitions étant possibles. Les éléments curriculaires et les démarches proposées par les curriculums contribuent au projet éducatif davantage par leurs combinaisons et leurs interactions que par leur simple cumul. « Faire l'expérience de... » peut se référer aussi bien à des événements ponctuels qu'à des processus s'inscrivant dans la durée. Nombre de ces expériences peuvent donner lieu, dès les premiers cycles de la scolarité, à des formes d'activité réflexive, suscitées ou encouragées par l'enseignant et pouvant être consignées par et pour l'élève (selon des modalités telles que le *Portfolio européen des langues* ou d'autres encore).

77. Pour la dénomination de ces niveaux sera utilisée la Classification internationale type de l'éducation (CITE) établie par l'Unesco, voir le site <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-educationFR.aspx>.

Une représentation schématique présentera – à titre illustratif et de façon synchronique pour chaque niveau ou palier – un agencement possible entre quelques éléments curriculaires, notamment :

- ▶ les langues présentes et enseignées à l'école en lien avec leurs objectifs d'apprentissage, y compris dans leurs rapports aux disciplines scolaires ;
- ▶ les domaines et les types de convergences ou de transversalités (chap. 2) à établir entre ces langues et entre les langues et les disciplines scolaires ;
- ▶ les expériences à faire vivre aux élèves et les approches à utiliser ;
- ▶ les aspects interculturels, qui sont souvent négligés, mis ici particulièrement en évidence.

Les réflexions finales porteront sur le profil de compétences à atteindre et sur les précautions à prendre en vue de leur évaluation.

L'école en tant qu'institution est organisée par niveaux ou paliers qui, s'échelonnant suivant l'âge des apprenants, sont aussi censés prendre en compte les étapes de leur développement cognitif, affectif et social pour proposer des enseignements adaptés. Chacun des niveaux est structuré soit par domaines ou champs disciplinaires, soit par disciplines scolaires, variables selon les filières ou les spécialisations.

Dans certains contextes, le système éducatif peut offrir un enseignement bilingue de toutes ou d'une partie de ces disciplines : c'est le cas quand une langue régionale, minoritaire ou (plus rarement) de la migration, voire une langue étrangère, est enseignée et utilisée, en même temps, comme vecteur des enseignements disciplinaires à côté de la langue principale de scolarisation. Cette forme d'enseignement implique la prise en compte du fait que deux langues sont employées dans le processus de construction des connaissances et, par conséquent, de l'importance d'une gestion maîtrisée de l'alternance des langues.

Selon le niveau scolaire, il est possible de prévoir l'enseignement d'une première, d'une deuxième voire d'une troisième langue étrangère, celle-ci généralement de façon optionnelle. Certains niveaux peuvent également proposer, pour certaines filières, l'enseignement des langues classiques.

3.1.1. Curriculum pour l'éducation de la petite enfance (niveau 0 de la CITE⁷⁸)

Ce niveau prévoit deux types de programmes : le développement éducatif de la petite enfance (jusqu'à 2 ans) et l'enseignement préprimaire (entre 3 ans et l'âge d'entrée dans l'enseignement primaire). Généralement non obligatoire, il est inégalement présent dans les systèmes éducatifs publics européens. Espace de découverte et de socialisation, l'école préélémentaire représente pourtant une étape fondamentale de l'éducation plurilingue et interculturelle, tout particulièrement pour les enfants de certains milieux sociaux ou ceux issus de la migration, dont les pratiques langagières familiales peuvent se trouver en décalage par rapport aux variétés et aux normes que l'école retient et développe. En cela, dès lors qu'il s'agit de donner à tous les élèves accès à une éducation langagière (et à une éducation « tout court ») de qualité, une des premières conditions à remplir est que cette socialisation et cette scolarisation⁷⁹ du très jeune enfant soient garanties et offertes dans les meilleures conditions à l'ensemble de la population concernée, qu'il s'agisse de résidents autochtones permanents ou de familles récemment immigrées. Il n'est pas encore question dans ce niveau scolaire de « matières », mais plutôt de « champs d'expériences », de « domaines d'apprentissage », pouvant assumer d'autres dénominations encore. Le langage y joue un rôle central à côté d'autres moyens sémiotiques, tels que le dessin, le mouvement corporel, la musique, le jeu.

Expériences d'apprentissage

Un certain nombre d'expériences permettent de tenir compte de l'âge des enfants et de la période de développement cognitif, affectif et social qu'ils traversent. Dans la liste qui suit, elles ne sont pas présentées dans les termes ordonnés d'un programme d'études. Selon les contextes, elles peuvent être sélectionnées et pondérées les unes par rapport aux autres de manière différente :

- ▶ diversité et pluralité linguistiques et culturelles :
 - expérience pour chaque enfant de l'accueil par l'enseignant (et par les autres enfants) de sa ou ses propres langues et variétés linguistiques ainsi que de sa propre expression⁸⁰ ;

78. Classification internationale type de l'éducation établie par l'Unesco, voir note précédente.

79. Cette distinction terminologique se réfère à des situations où – ce niveau ne faisant pas partie de l'éducation obligatoire – ses finalités essentielles se limitent à la socialisation ou alors à d'autres situations où – ce niveau se présentant comme le premier échelon de l'école obligatoire – sa visée est propédeutique à la scolarisation des niveaux successifs.

80. Ce type d'expérience devient fondamental pour les enfants de locuteurs de langues régionales, minoritaires, de la migration, ou encore de variétés non légitimes à l'école de la langue de scolarisation.

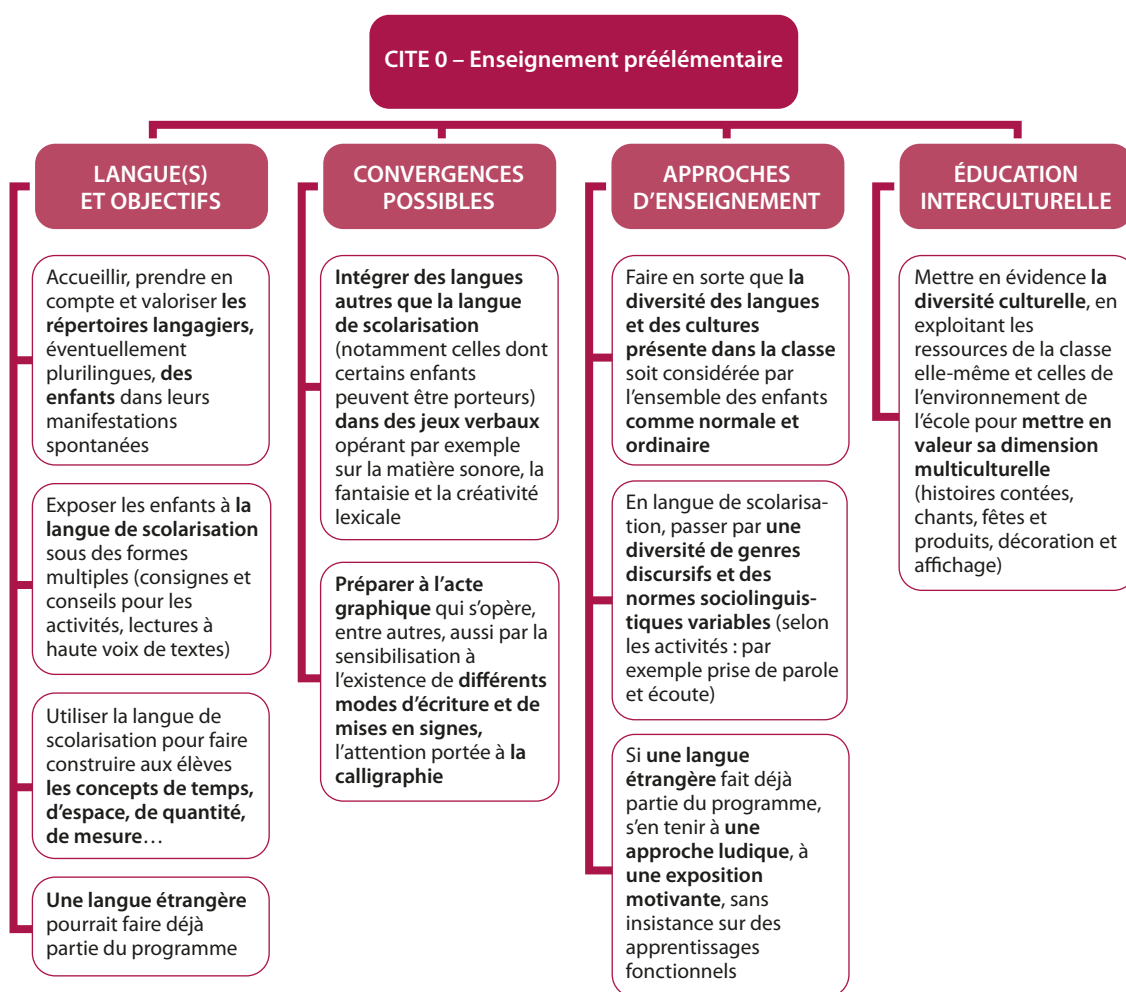
- expérience de la pluralité des modes d’expression (langues, variétés, dialectes et sociolectes) des autres, enseignant et enfants ;
- expérience des modes de vie de diverses cultures (habillement, nourriture, expression musicale, etc.) ;
- ▶ éducation au respect de l’altérité :
 - expérience de l’écoute des autres, mais aussi du silence ;
 - expérience des normes de l’interaction en groupe (ne pas parler tous à la fois, savoir écouter et savoir se faire entendre, etc.) ;
 - expérience et comparaison de pratiques d’interaction propres à une culture (par exemple dans les relations parents/enfants) ;
- ▶ diversification des formes d’expression :
 - expérience de la relation entre corps, parole, rythme... ;
 - expérience de la mise en espace, en gestes et mouvements de la parole (affichage, jeu théâtral, écoute de contes et histoires...) ;
 - expérience de premières formes de littérature oralisée (poèmes courts, saynètes, récits) et d’autres modes d’entrée dans la littérature (manipulation et observation de différents types de livres, albums, etc.) ;
 - expérience d’autres formes de littérature propres à des cultures représentées dans la classe ou dans l’environnement ;
 - expérience de jeux de rôle qui favorisent la variation des registres (simuler des situations de la vie quotidienne...) ;
 - expérience de l’enrichissement guidé des moyens d’expression (articulation des moments d’une narration, élargissement et précision du lexique...) ;
- ▶ expériences multimodales et multisensorielles :
 - expérience du contact avec différents systèmes sémiologiques et graphiques (signalisation, formes artistiques, musiques non limitées à une seule tradition culturelle), y compris la communication multimédia ;
 - expérience de restitution par un mode d’expression d’un contenu perçu par le biais d’un autre sens (écouter un extrait musical et en parler, dessiner après l’écoute d’un récit) ;
 - expérience de la discipline gestuelle par rapport en particulier à la préparation à l’écriture ;
- ▶ langues étrangères :
 - expérience d’une première langue et culture étrangère, à partir éventuellement des comptines dans les langues parlées par d’autres élèves ; cela peut aller, selon les contextes, de la sensibilisation ludique à l’immersion précoce ;
- ▶ réflexivité :
 - expérience de premières formes de réflexivité sur les langues, la communication humaine et les identifications culturelles qui soient à la portée (affective et cognitive) des enfants.

On notera que, dans nombre de pays, bien des pratiques correspondant aux expériences mentionnées ci-dessus sont courantes. Il s’agit, dans la perspective adoptée, de les mettre en valeur et de souligner ainsi la place accordée tant à la reconnaissance et à la valorisation de diverses formes de pluralité (des langues, des modes d’expression et de communication, des pratiques culturelles) qu’à des facteurs de première structuration de cette pluralité et d’enrichissement des capacités langagières des enfants. Enfin, de façon complémentaire à l’énoncé des compétences à faire acquérir, les propositions faites explicitent la responsabilité des éducateurs/enseignants et les initiatives à prendre.

Exemple d’articulation d’éléments curriculaires

L’exemple suivant, qui n’est pas exhaustif, montre quelques articulations possibles à l’intérieur d’un curriculum pour le niveau 0 de la CITE de divers éléments curriculaires. La nouveauté de cette proposition (et de celles qui suivront) tient au fait que le curriculum est ici moins envisagé en termes de compétences que l’élève doit atteindre qu’en termes de responsabilité et d’initiative de la personne ayant en charge les enfants à l’école (à ce niveau : éducateur ou enseignant selon les pays). Les priorités mises en évidence pour ce niveau concernent : l’appui sur le répertoire linguistique et culturel des élèves ; la valorisation de la pluralité et de la diversité interne de la classe, en vue de l’accueil des identités premières des enfants ; et l’acquisition de compétences dans la langue de socialisation/scolarisation, permettant la construction guidée de concepts ainsi que l’éventuelle sensibilisation à une première langue étrangère.

Figure 3 – CITE 0 – Enseignement préélémentaire



Définition des profils de compétence et évaluation

Selon les contextes, on peut s'interroger sur ce qui serait à considérer comme un seuil à atteindre ou des profils de sortie possibles à l'issue de cette première scolarisation en termes de compétences que l'élève peut atteindre. Mais cette question est à aborder avec une extrême prudence, dans la mesure où, d'une part, les âges et les modalités d'entrée varient considérablement et où, d'autre part et surtout, la diversité des origines et des environnements des enfants entraîne des différenciations dans les rythmes et les modes d'ajustement au fonctionnement scolaire. C'est pourquoi il serait non seulement prématuré, mais aussi risqué et potentiellement discriminatoire, de fixer des niveaux requis de capacités langagières en vue de l'entrée à l'école primaire. D'autres approches récentes abordent cette question en cherchant à assurer à tout enfant, avant son entrée dans l'école primaire, les moyens pour poursuivre sa scolarité avec succès, ce qui est tout à fait en cohérence avec la nécessité de leur donner accès à une éducation de qualité⁸¹. Ce qui est visé, de la sorte, est la responsabilité qui revient à l'école de garantir les compétences que l'enfant est en droit d'acquérir pour aborder le niveau suivant, plutôt qu'une « évaluation » – au sens habituel du terme – de ses capacités personnelles, ce qui pourrait, dans certains cas, revenir à une stigmatisation précoce.

81. Par exemple, Verhelst M. (éd.), *Cadre pour l'apprentissage précoce d'une langue seconde*, Nederlandse Taalunie – Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle, 2009, www.coe.int/lang-platform/fr → « Langue(s) de scolarisation ».

En termes généraux, il est cependant permis d'affirmer que, dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle, les enfants sortant de l'école préélémentaire devraient avoir été mis en mesure de prendre pleine conscience :

- ▶ de ce que l'école, lieu d'exploration et d'apprentissage (parmi d'autres), lieu aussi d'interrelations pour partie distinctes de celles qui sont expérimentées au dehors, assure avant tout ces explorations, ces apprentissages et ces interrelations par le médium d'une langue commune principale et que cette langue est tout à la fois variable et régulée ;
- ▶ de ce que l'école reconnaît aussi et est accueillante à d'autres langues et variétés, à d'autres formes d'expression et de communication qui, complémentaires à la langue devenant commune, peuvent contribuer aux explorations, aux apprentissages et aux interrelations scolaires, mais qui n'y ont pas – dans la plupart des cas – la même place que la langue de scolarisation ;
- ▶ de ce que l'école est un espace de construction des capacités à apprendre et à agir dans cette langue commune et que cela passe par des textes (oraux, écrits, écrits oralisés), des mots, des comportements verbaux, des entraînements et une certaine autodiscipline, y compris dans les activités ludiques et créatives ;
- ▶ de ce que l'école est ouverte à la pluralité sociale et culturelle et que cette pluralité constitue une richesse pour les explorations, les apprentissages et les interrelations scolaires, richesse dont la prise en compte suppose un travail de médiation de la part des adultes (enseignants et autres acteurs de l'école), mais aussi entre les enfants eux-mêmes.

Le niveau 0 de la CITE est parfois caractérisé par une démarche très intuitive quant aux profils divers des apprenants, leurs compétences étant souvent appréciées sans instruments d'observation et d'évaluation appropriés. Il est particulièrement important d'outiller dans ce sens les enseignants concernés, non pour introduire des mesures formelles ou des seuils de passage, mais de manière à accompagner au mieux le développement langagier de chaque enfant.

Enfin, dans les responsabilités des éducateurs/enseignants entre également l'intérêt à appuyer les politiques linguistiques familiales et à inciter les familles parlant d'« autres » langues à permettre à leurs enfants de construire une compétence dans la langue d'origine⁸².

3.1.2. Curriculum pour l'enseignement primaire (niveau 1 de la CITE)

L'école primaire est dominée, dans la plupart des systèmes éducatifs, par le développement de la littératie, la maîtrise du lire/écrire/calculer, la prise de conscience des fonctions, des pouvoirs et des contraintes de l'écrit, tant dans la construction des connaissances que pour la réussite scolaire et, plus généralement, l'épanouissement individuel, avec en perspective l'avenir professionnel, la participation citoyenne, l'appréciation culturelle. L'éducation à l'écrit (et non seulement l'apprentissage de l'écrit) relève donc au premier chef de la nécessité d'une éducation de qualité. Cette éducation à l'écrit ne peut cependant pas se faire au détriment d'un travail sur les pratiques et les représentations de l'oral, oral dont il convient d'autant plus de faire apparaître la complexité et la diversité ainsi que le rôle déterminant qu'il joue dans et en dehors de l'école. L'oral à l'école passe souvent pour être « déjà là » et il appelle plus de corrections de la performance que de construction des capacités discursives. Il est donc fondamental, surtout pour les jeunes dont les langues familiales ne sont pas la langue majeure de scolarisation et dont les productions orales peuvent être stigmatisées plus que reconnues et développées par l'école, que les capacités d'expression et d'interaction orales ne soient en aucune manière négligées, mais bien continûment développées, en relation étroite avec le travail sur l'écrit et les écrits, sans toutefois que ces derniers ne deviennent des modèles pour un oral ou des oraux scolaires. Enfin, une première langue étrangère est généralement introduite, si elle ne l'a pas encore été au niveau du préélémentaire.

L'enseignement primaire confronte les élèves à des domaines disciplinaires larges ou bien à des matières où la langue de scolarisation est utilisée de façon heuristique en vue de la construction des concepts (en géographie, en histoire, en mathématiques, en sciences...). La langue de l'enseignant, du manuel et d'autres supports (y compris les nouvelles technologies) se fait plus précise, plus technique, plus spécialisée, se détachant de l'expérience du langage quotidien et passant par de nouvelles formes textuelles orales et écrites. Le répertoire linguistique de l'élève s'enrichit ainsi de ces formes discursives (2.8), tout au moins pour ce qui est de leur

82. Des sollicitations intéressantes allant dans le sens de l'appui de la part des éducateurs/enseignants au maintien des langues parlées en famille sont proposées par le *Portfolio européen pour les éducateurs et éducatrices en préélémentaire – La dimension langagière et l'éducation plurilingue et interculturelle* (PEPELINO), élaboré par le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) (www.ecml.at).

réception. La simple narration, encore très présente, fait de plus en plus place à des formes plus objectivées, adoptant la forme de la description, de la définition, de l'explication, de la justification...

Expériences d'apprentissage

La liste qui suit propose des expériences aussi bien dans le domaine de l'écrit que dans le domaine de l'oral.

► *apprentissage de la lecture et de l'écriture / littératie*

- prise de conscience des différences et des spécificités des activités langagières : lire, écrire (deux activités langagières avec différentes fonctions, utiles et complémentaires pour tous les apprentissages) ;
- découverte et expérience des différentes fonctions de l'écrit (moyen pour gérer la distance physique et temporelle, conservation des savoirs et de l'histoire, outil heuristique et ludique, instrument de calcul) ;
- entrée dans l'écrit (codification et variation des rapports son/graphie/sens, aspects fonctionnels et dimensions esthétiques, calligraphie, poèmes-images...) ;
- découverte et observation de la pluralité des systèmes graphiques (à partir notamment de la diversité des langues présentes dans les répertoires des élèves) ;
- première réflexion sur les genres de discours scolaires (manuels, exposés, formes de l'interaction en groupe...) et extrascolaires (médias...), y compris sur les nouvelles formes liées aux technologies ;
- expérience de la similarité et de la diversité des genres et des formes de littératie dans d'autres cultures ;

► *perfectionnement de l'écoute et de l'expression orale (langage oral)*

- prise de conscience de l'importance de l'écoute attentive des paroles d'autrui, émission d'hypothèses sur le sens et repérage d'indices sonores (éducation à l'écoute) ;
- expérience de la similarité et de la différence des sons entre plusieurs langues (langue première, langue de scolarisation, langue étrangère étudiée, langues des répertoires des élèves, d'autres langues encore) ;
- première réflexion sur la pluralité des genres de textes oraux scolaires (énoncés définitionnels, routines scolaires telles que question-réponse-évaluation, exposés, récits, formes de l'interaction en groupe...) et extrascolaires (conversations, débats...), y compris sur les nouvelles formes liées aux technologies ;
- observation et prise de conscience des différences de registres dans la communication orale quotidienne scolaire et extrascolaire, et de leurs variations selon les langues/cultures ;

► *réflexion métalangagière et métaculturelle*

- familiarisation avec divers outils métalinguistiques (dictionnaires, lexiques spécialisés, dont ceux recourant aux supports multimédias) ;
- familiarisation avec les outils métaculturels (atlas, encyclopédies, documents audiovisuels) ;
- expérience de la variation dans la langue de scolarisation (variation historique, géographique, sociale, écrit/oral...) ; conscience de la relativité historique des normes orthographiques autant que de leurs fonctions grammaticales, communicationnelles et sociales ;

► *décodage et emploi d'autres moyens sémiotiques que les langues*

- observation et interprétation des conventions et des fonctionnements de modes sémiotiques autres que le langage naturel : diagrammes, histogrammes, tableaux à double entrée, en relation notamment à la construction de connaissances disciplinaires (histoire, géographie, sciences de la vie) et aux usages sociaux ordinaires (presse et autres médias) ;

► *sensibilisation aux écrits littéraires et à l'expression personnelle*

- sensibilisation continue aux jeux de langage, à la forme et à la qualité de textes littéraires de nature à stimuler la perception sonore et visuelle, l'imagination, l'envie de mémoriser, de partager, de représenter, ainsi que d'écrire et de lire soi-même d'autres textes ;

► *autoévaluation et évaluation par les pairs*

- expérience du journal de bord individuel, d'une forme d'enregistrement et de trace des travaux réalisés et de la réflexion personnelle que la trajectoire suivie produit ;
- sensibilisation à l'autoévaluation, à l'évaluation des pairs et par les pairs ; développement d'une pratique du portfolio personnel (écrit classique, numérique, multimédia) ;

► *éducation langagière et interculturelle globale*

- expérience d’activités propices à l’éveil au langage et à l’ouverture aux langues ;
- prise de conscience des distances et des proximités entre les langues, des possibilités d’intercompréhension partielle entre langues voisines ;
- expérience d’activités propices à la comparaison de phénomènes propres à diverses cultures ;

► *langues étrangères*

- expérience du début d’apprentissage oral et écrit d’une langue étrangère, en relation avec la prise de conscience de la multi-/plurilittérature ;
- expérience de phénomènes propres à une culture exprimés dans la langue étrangère et comparaison avec des phénomènes similaires dans l’expérience des enfants ;
- contacts réflexifs à établir entre langue étrangère et langue de scolarisation (à propos de proximité ou de distance, selon les cas) ;
- expérience de formes simples d’enseignement et de pratiques bilingues (emploi effectif de la langue étrangère dans le cadre de quelques activités et apprentissages).

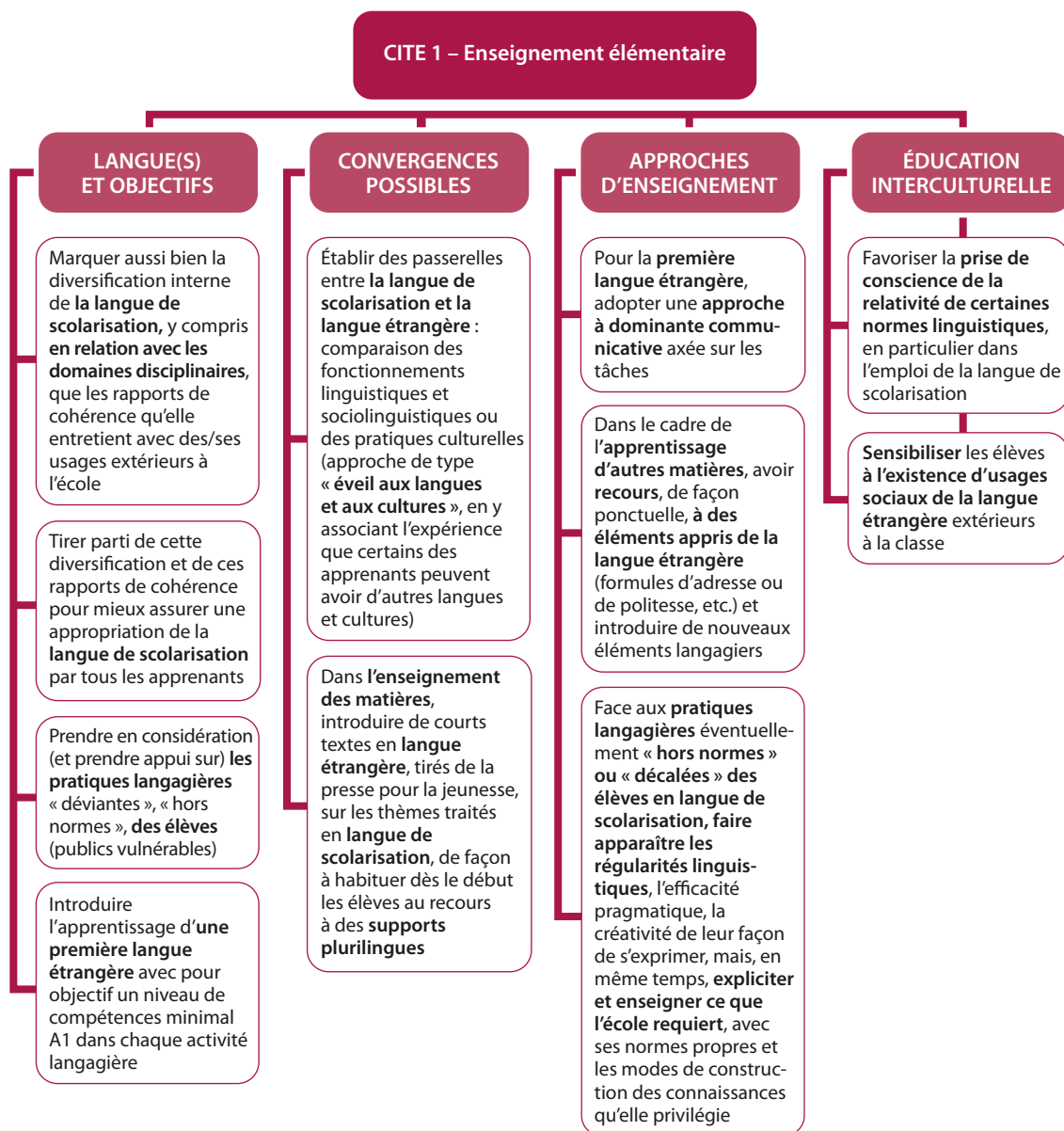
La liste ci-dessus n’est ni exhaustive ni hiérarchisée et elle ne concerne que certaines des dimensions de l’éducation langagière dans le projet éducatif plus large de l’école primaire. Cependant, elle peut apparaître comme étant trop ambitieuse pour ce niveau de la scolarisation et de nature à surcharger le curriculum, au détriment éventuel des groupes les plus vulnérables. Ce risque est évidemment à prendre en considération, mais le choix fait, en termes de droits à l’éducation, est de considérer :

- que l’éducation langagière, au moment du développement des capacités d’écriture et de lecture, est déterminante pour la suite de la scolarisation ;
- que, pour autant, il importe que ce développement s’opère en relation avec les ressources langagières dont dispose par ailleurs l’enfant et qu’il ne soit pas enfermé dans un cloisonnement formel ;
- que les progrès dans la maîtrise de la langue de scolarisation dépendent d’une prise en compte de l’espace de variation que constitue toute langue (diversité et variabilité) et du constat que c’est sur ce fond de variation que se positionnent les règles et des normes de divers types qu’il importe de connaître et de maîtriser (2.5) ;
- que l’enrichissement nécessaire et systématique des capacités lexicales, syntaxiques, discursives exige un travail méthodique et régulier et que, loin de se limiter à l’entraînement linguistique *per se*, il gagne à être étroitement articulé aux activités, aux apprentissages et aux usages des autres matières scolaires ;
- que cette diversité/variabilité de la langue commune de scolarisation sera d’autant mieux perçue et la compréhension/maîtrise complémentaire des règles et des normes d’autant mieux assurée que l’ouverture plurilingue et interculturelle se poursuivra et se renforcera aussi à ce niveau scolaire ;
- que l’école primaire est par excellence le lieu où cette approche à la fois intégrative et structurante peut être mise en œuvre, avec des modalités variables selon les contextes et les cultures éducatives.

Exemple d’articulation d’éléments curriculaires

L’exemple proposé, centré sur une première sensibilisation à la langue utilisée à l’école dans les matières, vise en même temps la prise en compte des répertoires des apprenants et la prise de conscience de leur part de la variabilité interne de la langue de scolarisation et des usages sociaux des langues. Ainsi, l’apprentissage des usages formels et « académiques » de la langue de scolarisation, loin de s’imposer de façon prescriptive ou, pire, stigmatisante, prend racine dans une réflexion critique à propos des pratiques sociales des langues.

Figure 4 – CITE 1 – Enseignement élémentaire



Profils de compétence et évaluation

À la différence de ce qui a été dit plus haut à propos de l'école préélémentaire, il paraît souhaitable et légitime que des profils de sortie du primaire – en termes de compétences plurilingues et interculturelles – soient définis de manière que le passage, souvent délicat, dans d'autres cycles de la scolarisation s'effectue dans de bonnes conditions. Que l'on parle de *seuil*, de *socle*, de *compétences minimales*, de *prérequis*, de *standards* (et bien que ces désignations renvoient à des conceptions, à des pratiques et à des modalités de caractérisation et d'évaluation sensiblement distinctes), l'important, par rapport à une éducation de qualité, se résume à quelques principes :

- ▶ une évaluation des capacités langagières des élèves et une autoévaluation de leurs capacités interculturelles doivent leur être garanties ;
- ▶ cette évaluation ne saurait porter sur les seules connaissances linguistiques et culturelles formelles, mais doit concerner des savoirs et des savoir-faire langagiers et interculturels en rapport tant avec les apprentissages scolaires dans leur diversité qu'avec les usages sociaux autres que scolaires ;
- ▶ elle repose sur l'identification de compétences langagières (linguistiques et sémiotiques, communicationnelles et réflexives) et interculturelles effectivement mises en œuvre dans la construction des connaissances scolaires pour différents domaines disciplinaires ;

- ▶ elle tient compte des formats interactionnels et des genres discursifs par lesquels la langue de scolarisation (comme matière parmi d'autres ou comme moyen d'enseignement des autres matières) s'actualise diversement dans l'école ;
- ▶ elle porte aussi sur les rapports établis entre la langue commune de scolarisation et les autres langues présentes dans l'école ;
- ▶ elle relève de modalités diversifiées : évaluation ponctuelle et évaluation continue, auto- et hétéro-évaluation, épreuves/tests et portfolio/dossier ;
- ▶ elle est contextualisée (en raison de la variabilité des âges et niveaux de sortie du primaire, de la diversité des curriculums et contenus d'enseignement), mais gagne à être rapportée, ne serait-ce qu'en partie, à des descriptions/descripteurs largement reconnus et validés.

Dans le cadre d'une éducation plurilingue et interculturelle, la dimension interculturelle (touchant notamment aux attitudes, dispositions, représentations relatives à l'autre et à l'altérité) fait plus difficilement l'objet d'une évaluation par épreuves et tests formels. Or, il est souhaitable que cette sensibilisation (à tout le moins) et cette perception/réflexion interculturelles s'amorcent dans l'éducation primaire (prolongeant ce qu'a pu apporter le niveau 0 de la CITE). C'est le curriculum qui peut proposer, au fil des années du primaire, des expériences et des rencontres qui soient de nature à susciter des contacts intra- et interculturels, à permettre la prise de conscience des préjugés et des stéréotypes et à développer une meilleure compréhension et une reconnaissance accrue de la diversité des cultures, en commençant par celles présentes dans l'école et son environnement. Ces expériences et ces rencontres peuvent s'inscrire, pour l'essentiel, dans les programmes scolaires ordinaires (étude du milieu, approche historique, éducation artistique, textes littéraires, etc.) (2.9) et être consignées dans un dossier ou un portfolio.

3.1.3. Curriculum pour le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveaux 2 et 3 de la CITE)

On sait que le passage du primaire au secondaire (ou entre les premières et les dernières années de l'enseignement fondamental) se fait, selon les pays, à des âges différents et, comme cette marge se situe dans la période de la préadolescence ou de l'adolescence, ces moments variables ne sont pas sans incidences sur la conception et les contenus des curriculums. Il faut, dès lors, répondre à une double exigence :

- ▶ d'une part, une certaine continuité doit exister entre les niveaux 1 et 2 de la CITE pour ce qui touche à l'éducation langagière, les perspectives dessinées à propos de l'école préélémentaire et du primaire devant être prises en considération. Les types d'expérience inventoriés ci-dessous renvoient donc essentiellement à des éléments qui viennent s'ajouter (en les complexifiant) à bon nombre des expériences déjà mentionnées à propos du niveau 1 de la CITE ;
- ▶ d'autre part, interviennent des facteurs de différenciation souvent soulignés : autonomisation croissante des enseignements disciplinaires, désormais assurés, progressivement ou non, par des enseignants de spécialités distinctes ; introduction de nouvelles matières dont, entre autres, une seconde langue étrangère. C'est le rapport à la construction des connaissances qui s'en trouve modifié.

Selon les pays, c'est à un moment ou à un autre de ces deux niveaux que prend fin l'obligation scolaire, donnant lieu à divers parcours possibles : la poursuite des études dans des filières d'enseignement général menant à des études supérieures (parcours longs et souvent perçus comme plus prestigieux) ou dans des filières professionnelles (plus ou moins courtes et avec plus ou moins de débouchés vers des études ultérieures), préparant à des professions et à des métiers spécialisés. Ou bien encore – donnée problématique pour certains pays – l'abandon précoce des études sans l'obtention d'un titre d'étude ou d'une qualification professionnelle par certains jeunes. Ce dernier état de fait prépare le lit du chômage des jeunes, dont les pourcentages se font alarmants dans bon nombre de pays européens, et aux difficultés d'insertion positive dans la société. C'est la raison pour laquelle l'école a la responsabilité d'une orientation – pensée comme un parcours éducatif efficace où l'apprenant joue un rôle actif et créatif – de ces (jeunes) adolescents tout au long de ces deux niveaux, où son action médiatrice entre vie scolaire et monde du travail se fait de plus en plus importante. Cette action de médiation passe aussi par une éducation langagière dont les enjeux pour l'avenir personnel et professionnel des apprenants deviennent plus complexes et plus exigeants.

Expériences d'apprentissage

Si, pour cette section du présent document, les niveaux 2 et 3 de la CITE sont regroupés, ce n'est évidemment pas pour négliger les différences majeures que comporte, pour ce qui est des curriculums, cette différenciation des cursus d'études, tant en synchronie (continuité horizontale) qu'en diachronie (continuité horizontale). Ce

regroupement tend à indiquer que, à quelque moment du parcours que ce soit et quelle que soit la nature de ce parcours, les systèmes éducatifs devraient garantir à l'ensemble de la population scolarisée des occasions d'apprendre passant par des expériences du type de celles pointées ci-dessous. Il n'est pas nécessaire de souligner que, selon l'âge et les orientations des élèves, ces expériences varient quant aux formes qu'elles prennent concrètement et aux exigences qu'elles comportent.

Parmi les éléments devant nourrir les curriculums expérientiels à travers ces étapes de la scolarisation, la préparation à des activités de médiation, d'interprétation, d'évaluation portant sur des textes et documents de diverse nature semble centrale. Ces activités langagières ont trait à des genres scolaires et « académiques », mais ils ont aussi une pertinence au regard d'usages sociaux extrascolaires. Complémentairement, cette partie de la scolarité voit aussi un renforcement des activités réflexives, métalangagières, ainsi que, surtout dans certaines filières, une ouverture majeure à des genres textuels liés à des pratiques techniques ou préprofessionnelles.

On relèvera donc ici, compte tenu de ces différentes dimensions et selon une classification sommaire, les éléments qui suivent :

► *médiation, interprétation, évaluation*

- expérience d'activités de médiation linguistique (écrire un compte rendu d'un débat oral, résumer dans une langue un article lu dans une autre langue, faire un exposé à partir de quelques notes écrites, traduire une conversation à l'intention d'un tiers qui ne connaît pas la langue dans laquelle elle se déroule, etc.) ; changement de modalités sémiotiques (du texte au schéma...);
- expérience d'activités de médiation interculturelle (expliquer des valeurs et des comportements propres à une culture à des membres d'une autre culture, parvenir à un compromis entre des interprétations opposées d'événements ou de comportements) ;
- expérience d'activités d'interprétation (commenter un texte, littéraire ou non, en prenant en compte sa portée historique, morale, sociale ; dégager le sens d'un résultat obtenu dans un domaine scientifique ; commenter des données graphiques, des tableaux de données, des variations de courbes économiques, etc.) ;
- expérience d'activités d'évaluation (porter une appréciation esthétique argumentée sur un texte littéraire, analyser de manière critique une émission de télévision, un article de presse, la qualité d'un débat politique, une œuvre d'art) et d'auto- ou hétéroévaluation (à propos de tâches et de travaux scolaires, individuels ou collectifs) ; discussion à propos de différents moyens de représentation sémiotique d'un même phénomène ;
- expérience pratique et analytique de passage d'une langue à d'autres (exemple : un « même » poème dans la langue originale et dans différentes traductions) ;
- expérience de contacts et passages entre langues (à l'occasion de rencontres interculturelles – actuelles ou virtuelles, en présence ou à distance) ;

► *réflexion métalangagière et métaculturelle*

- observation de différentes grammaires à propos de « mêmes » fonctionnements linguistiques ou faits grammaticaux (et relativisation des descriptions et des terminologies selon les conceptions et points de vue) ;
- travaux de type *educazione linguistica* (approche intégrée entre les disciplines linguistiques, langue de scolarisation et autres langues, en vue, entre autres, d'une réflexion métalinguistique, métacommunicationnelle) et du développement de compétences transversales ;
- réflexion sur des formes et des fonctionnements linguistiques mis en œuvre au cours et à propos des activités de médiation, d'interprétation ou d'évaluation citées ci-dessus ;
- réflexion sur les variations culturelles dans les connotations et les formulations de concepts et sur les difficultés, voire l'impossibilité, de certaines traductions ;
- analyse critique des motivations éthiques/morales de comportements dans son propre environnement culturel et dans d'autres (vigilance culturelle critique, capacité à s'engager) ;
- prise de conscience, grâce également aux apports des autres disciplines (histoire, géographie, philosophie, droit...), du poids différent des langues et des rapports de force qui s'établissent entre elles dans la société et, plus globalement, aux niveaux politique, économique, culturel, etc., ainsi que des facteurs qui les déterminent ;

► *diversification des modes d'apprentissage des langues*

- expérience d'enseignement bilingue et travail sur des dossiers et supports multilingues ; recherche documentaire à l'aide de sources dans différentes langues apprises en classe ou connues par ailleurs ;

- extension du répertoire des langues apprises, y compris par l'apprentissage des langues classiques ;
- apprentissages en autonomie, par exemple au centre de documentation, de rudiments d'une langue étrangère ;
- réflexion sur l'usage de ressources de différents types (scolaires et extrascolaires) pour l'apprentissage et le perfectionnement en langues ;
- expérience de séjours linguistiques et culturels (préparation, suivi, journaux de bord individuel, journal de bord collectif, recueil empirique de données culturelles) et/ou d'échanges internationaux virtuels ;
- stages en entreprise et/ou à l'étranger pour les écoles professionnelles ;
- pratique de genres de textes et de formats communicationnels en relation avec des activités techniques et avec la préparation à des métiers et à des professions impliquant des supports langagiers particuliers (plans, simulations numériques, devis, contrats, etc.) ; analyse des attentes culturellement marquées dans les échanges commerciaux (statut des contrats, etc.) ;

► *projets, activités et réalisations collectives*

- expérience de débats préparés et construits ou improvisés sur des questions d'actualité, suivis d'un retour évaluatif sur le déroulement, les arguments avancés, le niveau d'information nécessaire, etc. ; expérience de – et réflexion sur les – modalités culturelles de discussion et d'argumentation ;
- enquêtes extérieures, réalisées par petites équipes ; mise en commun, mise en forme des résultats, réflexion et évaluation collective ;
- projets du type journal de classe, livre de poèmes, réalisation multimédia, impliquant travail en groupe, distribution des rôles et responsabilités, négociation et prise de décision.

Les expériences mentionnées à propos du niveau secondaire impliquent souvent ou rendent possibles la prise en compte de plusieurs langues ou variétés linguistiques, la mise en œuvre des capacités plurilingues des élèves, l'accent sur des activités et des observations interculturelles.

On relèvera en outre que nombre de ces expériences, selon le traitement pédagogique qui en est proposé, contribuent au projet éducatif d'ensemble, répondent aux finalités de participation démocratique et d'ouverture à l'égard de la différence et favorisent la cohésion sociale ainsi que l'affirmation individuelle responsable.

Exemples d'articulation d'éléments curriculaires de niveau 2 de la CITE

Cette proposition curriculaire vise les convergences entre les langues enseignées à l'école et entre les langues (notamment la langue de scolarisation) et les disciplines scolaires ainsi que la formation des élèves à des stratégies autonomes d'apprentissage par la réflexivité métalinguistique contrastive.

Figure 5 – CITE 2 – Premier cycle de l'enseignement secondaire

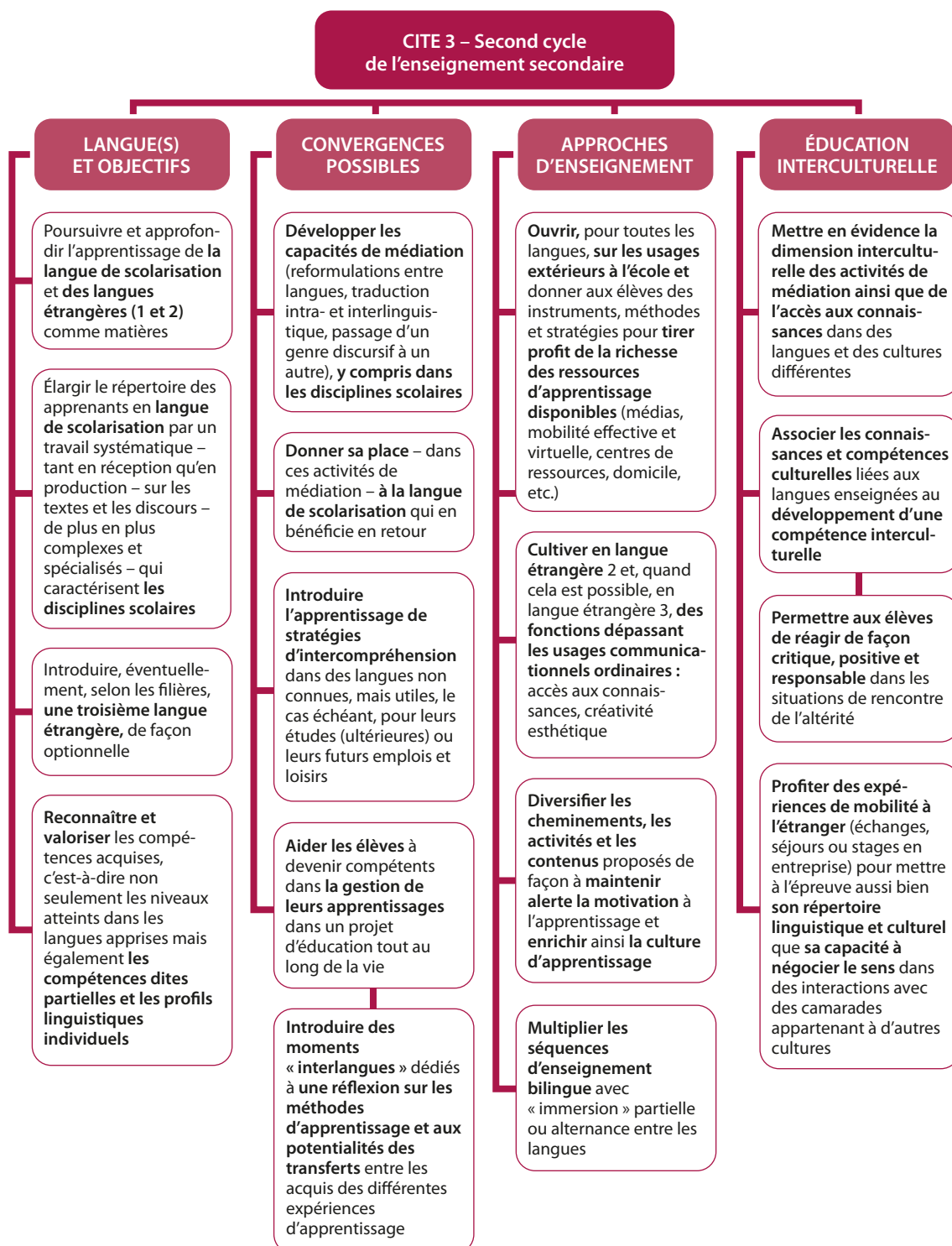


Niveau 3 de la CITE

Ce niveau est généralement situé au-delà de ce qui relève de la scolarité obligatoire et donne lieu à des diversifications des cursus (enseignement général, enseignement technique, enseignement commercial, etc.), selon des modalités et à des degrés très variables suivant les contextes nationaux ou régionaux.

La proposition curriculaire faite ici, si elle insiste encore fortement sur les convergences entre les langues et sur l'enrichissement du répertoire, s'ouvre plus largement sur les pratiques linguistiques liées à la construction des connaissances – que ce soit en langue de scolarisation ou en langues secondes ou étrangères – et sur les pratiques sociales des langues en dehors de l'école.

Figure 6 – CITE 3 – Second cycle de l'enseignement secondaire



Profils de compétence et évaluation

De façon analogue à ce qui a été dit pour le niveau 1 de la CITE, il est souhaitable et légitime que des profils de sortie – en termes de compétences plurilingues et interculturelles – soient définis, à la sortie du niveau 2 de la CITE pour faciliter l'orientation successive des apprenants et à la sortie du niveau 3 de la CITE de manière à certifier les compétences acquises dans l'optique de la poursuite d'études supérieures ou de l'entrée dans le monde du travail. Les principes dont cette évaluation peut s'inspirer sont les mêmes que ceux énoncés pour la fin du niveau 1 de la CITE (3.1.2). Naturellement, si les méthodes et les critères pour les établir sont identiques, ces profils de compétences seront adaptés au développement cognitif spécifique à chaque tranche d'âge et se situeront en relation avec les parcours d'apprentissage effectivement réalisés dans les différentes langues et disciplines.

Les compétences dites *partielles* aussi devraient trouver place dans l'évaluation : contrairement à une idéologie monolingue qui informe encore l'enseignement des langues et qui vise dans l'idéal le locuteur natif, il ne s'agit pas de compétences « au rabais », mais de compétences réelles, éventuellement très approfondies mais dans une seule activité langagière, le cas échéant directement utiles, prêtes à l'emploi pour des besoins précis, mais constituant aussi des bases pour des apprentissages et des approfondissements ultérieurs toujours possibles.

Il faut souligner combien il serait important que l'évaluation et la certification concernent aussi les compétences que les élèves ont de leur langue familiale ou, dans le cas de langues vernaculaires, de la *langue de référence*⁸³. Cette mesure permettrait de valoriser, comme capital culturel et linguistique, des ressources trop souvent négligées qui pourtant pourraient constituer un patrimoine utile à l'ensemble de la communauté dans de nombreux domaines.

3.1.4. Le curriculum pour le professionnel court (niveau 3 de la CITE)

La proposition curriculaire ci-dessus, encore très générale, se prête à des applications, avec adaptations, aussi bien à l'enseignement de type général qu'à l'enseignement professionnel. Il importe toutefois d'accompagner cette proposition de quelques considérations relatives à l'enseignement secondaire professionnel court dont les curriculums se caractérisent souvent, par rapport à ceux des autres filières :

- ▶ par une attention moindre à certaines dimensions de l'enseignement de la langue de scolarisation : notamment en ce qui concerne des approches motivantes de la lecture et de la littérature, pourtant nécessaires à la formation tout au long de la vie, et au développement des compétences orales⁸⁴, y compris dans les genres textuels formels (indispensables dans la vie adulte) et professionnels (utiles dans les professions qui seront exercées) ;
- ▶ par une offre en langues étrangères plus limitée en nombre d'options possibles et/ou plus réduite en nombre d'heures d'enseignement ;
- ▶ par une insuffisante prise en compte – que ce soit en langue de scolarisation ou en langue(s) étrangère(s) – des besoins langagiers inscrits dans chaque culture professionnelle et indispensables à l'exercice de la profession ;
- ▶ par un clivage entre les disciplines générales (dont les langues font partie) et les disciplines professionnelles, alors que leur articulation pourrait non seulement bénéficier à l'ensemble des apprentissages, mais surtout contribuer à la mise en place d'une véritable culture professionnelle et, dans le cadre de celle-ci, des compétences professionnelles ;
- ▶ par l'absence d'une intégration des aspects interculturels qui, dans la même perspective que celle évoquée plus haut, font partie des compétences professionnelles nécessaires, entre autres en cas de mobilité.

Ces tendances peuvent être envisagées comme des indicateurs d'un problème plus général lié à la représentation que l'on peut avoir de ce type de formation, de son public et de ses caractéristiques. L'entrée dans certaines filières professionnelles est, en effet, dans certains systèmes éducatifs, moins souvent une question de choix individuels, réalisés sur la base des talents et des aspirations des apprenants, qu'une orientation par défaut liée à l'insuccès scolaire ou à des résultats inférieurs obtenus dans les cycles précédents.

La situation de l'enseignement des langues y est paradoxale à divers titres, car ces apprenants – parfois moins armés que les autres – se destinent, avant leurs camarades des autres filières, à une entrée plus précoce dans un monde du travail caractérisé par la complexité, la compétitivité et la mobilité, et où la part langagière est

83. Ainsi, l'allemand pourrait être considéré comme une *langue de référence* pour l'alsacien. Dans le cas de l'arabe vernaculaire, par exemple, la langue de référence pourrait être l'arabe classique.

84. La faible attention à un véritable curriculum de l'oral, prenant pleinement en compte ses genres discursifs spécifiques, est, par ailleurs, un reproche qu'il est possible d'étendre à bon nombre de curriculums scolaires.

importante et souvent vitale. Ce sont donc des apprenants auxquels il faudrait donner davantage, plus rapidement et selon des modes plus variés, notamment dans le domaine de l'éducation langagière globale et des langues. Ces lacunes concernant les enseignements linguistiques et des domaines qui y sont rattachés les privent aussi de moyens de formation de la personne et d'outils pouvant faciliter leur formation tout au long de la vie.

Ces deux dimensions, formative et professionnelle, de l'enseignement des langues ne peuvent qu'aller de pair et dicter des choix pédagogiques et didactiques pertinents pour ce public scolaire, en cohérence avec ses besoins et participant d'une éducation langagière globale fondée sur des valeurs.

3.2. ÉLABORER ET METTRE EN ŒUVRE UN CURRICULUM POUR UNE ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE

L'élaboration et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle implique d'articuler les programmes de différentes matières scolaires jusqu'ici élaborés indépendamment les uns des autres (langues de scolarisation, langues étrangères, disciplines autres...). Cela en rend la constitution d'autant plus complexe. Concrètement, la décision de mettre en place un curriculum correspondant aux finalités et aux objectifs de l'éducation plurilingue et interculturelle (1.1) devrait prendre la forme d'une évolution progressive, dans le moyen ou dans le long terme, et ne pas se présenter comme une rupture forte avec l'existant. Analyser l'existant constitue une étape préalable indispensable, si la logique d'innovation retenue, loin du « tout ou rien », est celle « des petits pas ».

3.2.1. Le rôle des différents niveaux d'intervention

L'élaboration d'un curriculum engage tous les niveaux du système éducatif (1.2.2). La présentation descendante (du niveau « macro » au niveau « nano ») adoptée dans ce chapitre est commandée par l'importance déterminante des valeurs, dont le choix relève du politique. Elle peut sembler privilégier des décisions centrales (au niveau national, par exemple celui des ministères ou des directions générales de l'éducation) mais elle n'est en aucune manière à considérer comme la démarche effective à choisir systématiquement.

En fonction des traditions éducatives et suivant les tendances actuelles au décentrement décisionnel et organisationnel, fondé sur les principes de la démocratie participative, on ne saurait négliger des approches sinon exclusivement « de bas en haut », du moins celles qui, prenant appui sur l'expérience de l'autonomie faite par les établissements scolaires, favorisent le partage des responsabilités et la coconstruction du curriculum en concertation avec et entre les « acteurs de terrain ».

Il est aussi concevable que les décisions soient partagées entre des niveaux différents : par exemple, choix des principes ou des modalités d'évaluation des acquis au niveau le plus politique, choix des scénarios curriculaires (3.8) au niveau des entités sous-étatiques⁸⁵, choix des méthodologies ou des contenus au niveau des établissements, ou toute autre répartition en fonction de la structure du système éducatif. Il incombera à chaque État ou région, selon sa configuration administrative et la répartition des pouvoirs décisionnels, de définir à quels niveaux se situent les décisions à prendre et d'assurer la cohérence d'ensemble des choix.

3.2.2. Le rôle des différents acteurs dans la mise en œuvre du curriculum plurilingue et interculturel

La mise en œuvre d'un curriculum plurilingue et interculturel, davantage que d'autres peut-être, implique de prévoir de nombreuses mesures qui en assurent la réussite, en particulier parce qu'il a pour objectif d'établir des relations entre les matières. Afin d'assurer un maximum de cohérence, il s'agirait idéalement :

- ▶ d'informer toutes les parties prenantes, à la fois de manière décloisonnée et commune, des enjeux de cette réorganisation et de ses modalités d'organisation et de mise en œuvre ;
- ▶ d'assurer les cohérences des choix éducatifs par année d'enseignement et à travers les matières (cohérence horizontale), par cycles scolaires (dans le temps : cohérence verticale ou longitudinale), entre les finalités et les objectifs, démarches, matériels pédagogiques et examens/qualifications (cohérence curriculaire globale) ;
- ▶ d'accompagner l'innovation par la recherche scientifique, par exemple, par des projets de recherche-action incluant activement les enseignants, la mise en réseau des instances scientifiques et des établissements scolaires... ;

85. Par économie expressive sera dorénavant utilisée la dénomination hypéronymique de *région*.

- ▶ de former les cadres nationaux et régionaux, les chefs d'établissements et les autres responsables intermédiaires ;
- ▶ d'adapter au projet les centres de ressources, les laboratoires de langues, etc. ;
- ▶ de sensibiliser à cette perspective la société civile et le contexte social immédiat ;
- ▶ de recenser les ressources localement possibles qui pourraient être impliquées ;
- ▶ d'assurer la communication et la concertation avec les décideurs éducatifs, la société civile et le contexte local et régional : enseignants de langues, d'autres disciplines, parents d'élèves, administrations locales. La concertation doit se mettre en place entre tous les acteurs de chaque discipline et entre les disciplines, concerner chaque année et chaque cycle de formation.

L'essentiel demeure la formation de tous les enseignants : une formation commune avec un travail de fond sur les représentations qu'ils ont des répertoires plurilingues et de l'interculturalité, une formation sur les connaissances des processus d'acquisition plurilingue et les choix didactiques correspondants, une formation qui concerne chaque champ disciplinaire et qui vise les activités collaboratives (2.11).

Le but serait la création d'une politique linguistique d'établissement ainsi que d'un *ethos* propice à cette forme d'éducation plurilingue qui suppose des collaborations de tous ordres. Certes, cette complexité pourrait décourager, car les conditions à remplir sont nombreuses. Mais ce serait assurément une erreur d'attendre qu'elles soient toutes réunies pour s'engager dans la réorganisation d'un curriculum. Si l'objectif est peu à peu partagé, ses formes de réalisation peuvent prendre des voies très diverses. La mise en réseau de tous les acteurs (au-delà des seuls enseignants) est donc une tâche primordiale. Des projets et des expériences existent qui envisagent la mise en place d'une politique linguistique d'établissement, comme l'exemple suivant.

Curriculums plurilingues à l'échelle de l'établissement scolaire⁸⁶

L'objectif de ce projet, réalisé dans le cadre du Centre européen des langues vivantes du Conseil de l'Europe (CELV), est de « piloter et d'évaluer le concept d'une politique à l'échelle de l'établissement scolaire – plurilingue, inclusive et interculturelle – qui comprenne non seulement les langues majoritaires et minoritaires, mais aussi les langues régionales, les langues de la migration et les langues des pays voisins. La politique globale de l'établissement scolaire est conçue de telle manière que les langues enseignées en tant que disciplines ne sont pas traitées dans l'isolement et qu'elles sont intégrées à l'enseignement des autres disciplines, de sorte que tout enseignement soit également un enseignement de langues. Cette mise en œuvre cohérente de l'enseignement des matières par l'intégration de la langue (ou des langues) sera transférable à toutes les leçons dont le contenu ne serait pas exclusivement linguistique ; les langues à utiliser seront les langues déjà présentes dans un établissement donné. Cette politique globale de l'établissement scolaire a comme objectif de surmonter les cloisonnements disciplinaires ainsi que ceux qu'induisent les divisions par les groupes d'âge. Les apprenants de tous âges travaillent dans les groupes appropriés sur des sujets vastes, tels que "le sang", "l'argent" ou "la nature" sous différents angles et perspectives en utilisant les langues qu'ils ont à leur disposition. [...] L'approche plurilingue des apprentissages signifie également que les étudiants obtiennent un aperçu de la structure des langues, étudient les possibilités de transfert positif et des interférences entre les langues qu'ils utilisent, étendent leurs compétences réceptives et productives, développent leur conscience métalinguistique et interlinguistique ainsi que des stratégies d'apprentissage des langues et les stratégies de l'utilisation de la langue » (traduit et adapté du site de projet (www.ecml.at) et, pour d'autres informations, voir page dédiée du site de l'Institut Goethe).

3.2.3. Les étapes dans l'élaboration d'un curriculum

La construction d'un curriculum d'enseignement relève des processus généraux de l'ingénierie des formations. Elle comporte un certain nombre d'étapes qui, en théorie, sont distinctes, chacune jouant un rôle spécifique, et chacune se caractérisant par un ensemble de choix et de décisions. Selon la répartition des responsabilités, ces choix relèvent du niveau de l'établissement (« méso ») et/ou du niveau national/régional (« macro »). En ce qui concerne les enseignements langagiers, ces étapes concernent :

- ▶ le choix des finalités éducatives pour les enseignements de langues (1.1) : quelles formes de répertoires plurilingues sont recherchées ? Quelle forme de diversification effective du choix des langues est mise en place ? Quelles formes d'autonomisation des apprenants sont prévues ? Comment seront traduites et

⁸⁶. Projet Plurilingual whole school curricula (PlurCur), CELV (Graz) visant le niveau « méso ».

mises en application les finalités définies au niveau « macro » par rapport à un contexte sociolinguistique concret et aux besoins langagiers des apprenants ?

- ▶ la caractérisation du contexte sociolinguistique et de la culture éducative : quelles langues sont présentes ou parlées sur le territoire concerné ? Quel est leur statut (3.3 et annexes I et II) ? Quelles sont les caractéristiques de la culture éducative dans ce territoire ?
- ▶ l'analyse des besoins langagiers : il convient ici de distinguer les besoins dans la langue de scolarisation et ceux relatifs aux autres langues. En langue de scolarisation, la prise en compte des besoins langagiers doit être articulée à d'autres finalités (réflexion sur la langue, approche de la littérature, écriture créative...) ; en ce qui concerne son rôle dans l'apprentissage des autres matières, les besoins langagiers correspondent aux attentes et aux exigences liées aux différents champs disciplinaires (3.3 et annexes I et II). Il conviendra aussi de s'interroger sur l'organisation des enseignements pour des groupes d'apprenants spécifiques : nouveaux arrivants, apprenants résidant dans des zones économiquement déprimées, apprenants de langue première régionale/minoritaire, de la migration ou d'une variante de la langue de scolarisation, pouvant tous avoir une maîtrise moyenne de la langue de scolarisation (3.7). Pour les publics jeunes, dont les trajectoires scolaires et professionnelles ne sont pas encore déterminées, l'approche par les besoins langagiers en langues étrangères – liés de façon spécifique à certains domaines – peut se révéler moins pertinente que pour des publics scolaires plus âgés ;
- ▶ l'inventaire des ressources disponibles pour l'enseignement/apprentissage (référentiels, matériels réalisés pour des publics identiques ou comparables, analyses linguistiques des discours concernés...) ; compétences plurilingues des enseignants, profils de soutien (médiateurs, etc.), collaborations possibles ;
- ▶ le profilage des objectifs destinés à mettre en œuvre les finalités éducatives (3.4) : détermination des compétences visées (langagières, interculturelles), des niveaux visés par activité langagière (2.1) ;
- ▶ la conception de scénarios curriculaires (3.8) qui permettent de coordonner, dans la durée des apprentissages, les enseignements des différentes langues : quelle langue étrangère est enseignée en premier lieu (âge, volume horaire) (3.6) ? Quelles relations doivent/peuvent être établies avec les enseignements de langue de scolarisation (par exemple 2.1.3, 2.2.3, 2.4) ? Quand introduit-on l'enseignement d'une langue régionale/minoritaire et/ou d'une langue de la migration (3.7) ?
- ▶ l'identification des contenus et des modalités pédagogiques dans les enseignements langagiers et dans ceux des disciplines autres (comme l'histoire ou les sciences biologiques) (3.5, 2.3, 2.5, 2.8, 2.9) ;
- ▶ l'élaboration des documents programmatiques tenant compte des contraintes de temps, de lieux et de ressources (volume horaire d'enseignement disponible, nombre d'apprenants par groupes, ressources techniques telles que manuels, matériel d'enseignement, espaces et locaux (composantes 4 à 7 du curriculum, 1.2.3) ; spécifiant les méthodologies d'enseignement, la nature des activités de classe, les domaines, les situations de communication, les genres de discours pris en charge dans l'enseignement, les formes des séquences didactiques ou des modules d'enseignement, ainsi que des indications sur la répartition linéaire des contenus d'enseignement (3.5) ;
- ▶ la formation des enseignants au curriculum (2.11). En particulier, le décloisonnement des disciplines langagières a pour conséquence qu'il importe de former les enseignants (de langues de scolarisation, langues anciennes, langues étrangères, langues régionales/minoritaires, langues de la migration, enseignants d'autres disciplines) à des formes de coopération, de partage de techniques, de projets interdisciplinaires, de formes d'évaluation visant également une prise en compte du répertoire des apprenants comme ressource à exploiter (3.10) ;
- ▶ la détermination du coût de ces formations (par exemple coût réel en nombre de postes d'enseignants) ainsi que de ses bénéfices immédiats (par exemple, efficacité) et à long terme (par exemple, cohésion sociale) ;
- ▶ l'évaluation des acquis des apprenants et le contrôle de la qualité de la mise en œuvre des formations (mise en œuvre de dispositifs d'évaluation cohérents avec les autres composantes du curriculum, réalisation et passation des tests et certifications concernant les niveaux atteints par les élèves dans les diverses langues et disciplines du curriculum, évaluation et suivi de ces dispositifs par l'État ou la région (*monitoring*), voire au niveau des établissements scolaires (2.10).

3.3. ANALYSER LES BESOINS DES APPRENANTS DANS LEURS CONTEXTES SOCIOLINGUISTIQUE ET ÉDUCATIF

Dans la perspective du Conseil de l'Europe, l'élaboration d'un curriculum s'effectue à partir de principes et de valeurs, mais sans négliger la prise en compte des réalités dans lesquelles il va opérer. Celles-ci sont essentiellement constituées par les données disponibles relatives au contexte sociolinguistique dans

lequel sont insérés les apprenants. Des analyses périodiques de celui-ci fourniront une base concrète à la prise de décision⁸⁷.

Les données utiles pour caractériser la situation sociolinguistique du contexte (aussi bien quantitatives que qualitatives) concernent généralement :

- ▶ les variétés de langues présentes sur le territoire : langues nationales, langues régionales, langues minoritaires, langues de la migration ; langues et variétés sociolinguistiques (en particulier de la langue nationale ou régionale/de scolarisation) utilisées par les élèves en famille et dans leur environnement social proche ; langues des régions frontalières proches, langues accessibles par les médias ;
- ▶ les représentations des apprenants, des enseignants, des autres acteurs du système scolaire (dont les responsables d'établissement), des familles, quant aux langues (utilité, facilité d'apprentissage, qualités esthétiques, prestige, voie d'accès à la modernité, au bien-être...) et au plurilinguisme (représentation de la compétence native, du bilinguisme, de la diversité des langues...) ;
- ▶ les besoins en langues nationaux/régionaux/locaux pour l'économie et le développement, ainsi que pour les relations avec les États voisins, besoins qui peuvent ne pas être identiques à ceux réels ou ressentis des acteurs sociaux individuels et qui, en tout état de cause, ne devraient pas être assimilés à ceux-ci ;
- ▶ l'offre en langues des institutions éducatives (à travers l'analyse des curriculums existants) et celle du marché concurrentiel. Il est nécessaire de définir les responsabilités propres au système éducatif par rapport aux enseignements de langues accessibles sur le marché des langues ou auprès d'institutions de nature associative, de manière à éviter des surenchères ou des doublons (les « doubles formations » parallèles : établissement officiel le matin et à caractère privé l'après-midi), et de faire en sorte que, par exemple, la connaissance des langues (étrangères surtout) ne devienne un critère de sélection sociale.

Il est aussi tout à fait nécessaire de caractériser la situation éducative. Les cultures éducatives sont constituées de philosophies de l'éducation propres à un espace, de traditions d'enseignement, d'habitudes comportementales qui organisent la vie de l'institution scolaire. Elles se distinguent aussi au niveau didactique par des formes d'enseignement canoniques ou privilégiées, des représentations du rôle de l'enseignant et de l'apprenant. Elles comportent des dimensions langagières comme les genres de textes caractérisant la communauté de communication, les comportements verbaux attendus, le métalangage naturel. Une telle prise de conscience de ce qui est déjà présent dans le système éducatif est de première importance, surtout s'il s'agit de mettre en œuvre des principes et d'adapter des démarches encore peu présentes dans le système éducatif concerné.

Toutes ces analyses ont pour finalité une meilleure connaissance des besoins sociétaux en langues, des attentes, des désirs et des besoins individuels. Elles sont d'une grande utilité pour intervenir lucidement. Cela ne signifie cependant pas que ces besoins ou traditions doivent jouer un rôle prépondérant dans la définition du curriculum. L'école a des responsabilités éducatives qui doivent rester déterminantes.

De telles caractérisations des contextes relèvent d'analyses d'envergure (annexe I) souvent longues et coûteuses que les systèmes éducatifs sont rarement enclins à réaliser. On peut cependant se fonder, au moins partiellement, sur les études scientifiques disponibles. D'autres données peuvent, en partie, être recueillies au niveau de l'établissement scolaire, par exemple lors des inscriptions des élèves. Cette collecte de données à traiter constitue une façon pour l'établissement scolaire de se mettre à l'écoute de divers acteurs : parents d'élèves, apprenants, responsables politiques locaux, représentants du monde de l'entreprise et du travail... (annexe II). Ces informations sont destinées à permettre de spécifier les choix curriculaires de manière réaliste.

3.4. DÉFINIR DES OBJECTIFS DANS UNE PERSPECTIVE TRANSVERSALE

Le cœur de l'éducation plurilingue et interculturelle réside dans les transversalités à établir entre les « langues comme matières scolaires », d'une part, et entre l'enseignement des langues comme matières et les autres disciplines, d'autre part. Comme cela a été précisé plus haut (1.3 et 1.4), et en continuité avec le CECR, les objectifs de l'apprentissage des langues sont à concevoir dans la perspective de la compétence plurilingue et de la compétence interculturelle que les systèmes éducatifs ont pour responsabilité de développer. Le répertoire de ressources langagier et culturel pluriel comprend la ou les langues majoritaires ou officielles de scolarisation (et leurs variétés éventuelles), les langues régionales et minoritaires ou de la migration, les langues vivantes étrangères ou classiques, ainsi que toute variété de langue parlée en famille.

⁸⁷. Voir *Guide pour utilisateurs du CECR*, www.coe.int/lang-CECR ; *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, version intégrale*, 6.2.1 et 6.9, www.coe.int/lang/fr → Instruments politiques.

Les objectifs spécifient les finalités définies en 1.1 en formulant des buts plus concrets tenant compte des besoins identifiés, des répertoires et des possibilités du système éducatif⁸⁸. Cette spécification, située entre la formulation de finalités relativement abstraites et des contenus opérationnels des activités de classe, est particulièrement sensible et mérite le plus grand soin.

Dans la perspective plurilingue et transversale, on se demandera :

- ▶ dans quelle mesure les objectifs peuvent être, au moins partiellement, définis au moyen de catégories identiques ou d'activités comparables (par exemple, stratégies de compréhension de textes écrits, stratégies d'improvisation de textes oraux non interactifs, démarches réflexives d'observation et d'analyse des faits linguistiques dans le cadre de la phrase ou du discours) ;
- ▶ dans quelle mesure les compétences interculturelles transférables sont développées de façon cohérente dans les différents enseignements langagiers et dans les disciplines autres ;
- ▶ en quoi ces enseignements peuvent comporter des activités ou des tâches qui impliquent le recours aux autres langues du curriculum, en particulier par des activités de comparaison ou de mise en contraste.

La spécification des objectifs suppose :

- ▶ que le choix de la ou des langues de scolarisation ait été décidé de manière consciente et non pas simplement par tradition ;
- ▶ que l'enseignement de la langue de scolarisation se voie assigner des finalités explicites, même si celles-ci peuvent être très diverses du fait que la langue comme matière reçoit des définitions très variables suivant les cultures éducatives ;
- ▶ que les langues étrangères proposées à l'enseignement aient été identifiées, ainsi que leur ordre d'apparition dans le curriculum ;
- ▶ que celles qui serviront éventuellement à des enseignements disciplinaires aient aussi été choisies ;
- ▶ selon le cas, que les langues régionales/minoritaires ou de la migration enseignées aient été identifiées et que le statut de leur enseignement, optionnel ou pas, comme matière ou comme vecteur de connaissances, ait été défini.

Dans la construction de ces organisations curriculaires, il convient de s'interroger sur des effets éventuels non nécessairement recherchés, à savoir :

- ▶ en quoi ces enseignements sont-ils véritablement de nature à accompagner le développement des répertoires individuels et ne conduisent pas à la dévalorisation de certaines des langues ou variétés qui les constituent ?
- ▶ en quoi l'offre du curriculum permet-elle une diversification effective du choix des langues étrangères par les apprenants ? Quels critères privilégier si une langue doit être imposée sans choix ? Cette langue doit-elle continuer à être enseignée tout au long du curriculum ?
- ▶ en quoi et par quelles activités les enseignements langagiers sont-ils reliés aux finalités de l'éducation interculturelle ? En quoi et par quelles activités les autres disciplines contribuent-elles à l'éducation interculturelle ?
- ▶ comment éviter que les enseignements « renforcés » de langues étrangères (par exemple les enseignements dits bilingues) ne finissent par constituer des « filières d'excellence », surtout profitables aux apprenants issus de milieux sociaux à fort capital scolaire ?
- ▶ comment garantir que les dimensions linguistiques des disciplines autres soient dûment prises en compte ?
- ▶ quelles conditions doivent être réunies pour que les enseignements de disciplines en d'autres langues (étrangères, régionales, minoritaires, de la migration) constituent un bénéfice à la fois linguistique et cognitif pour les apprenants ?

Le recours aux descripteurs du CECR pour définir les compétences visées est évident pour les langues étrangères. En ce qui concerne la langue de scolarisation, une distinction doit être faite selon les niveaux d'enseignement et les besoins de certains publics. D'une façon générale, la notion de « niveau » devrait s'effacer devant celle de profil de compétences, mieux à même de rendre compte de la réalité des compétences des apprenants dans les différentes langues. Un document unique devrait définir, pour un contexte spécifique, un profil intégré de compétences qui concerne toutes les langues, en soulignant le rôle particulier de chacune, y compris pour la dimension interculturelle, les stratégies d'apprentissage et la médiation (chap. 2).

88. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, version de synthèse 6.2*, et *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, version intégrale*, 6.9, www.coe.int/lang/fr → Instruments politiques.

Selon les langues et selon les filières considérées, les profils de compétences visés et susceptibles d'être validés peuvent être plus ou moins nettement différenciés. Non seulement pour ce qui est des capacités communicationnelles (développement de compétences dites partielles ou privilégiées, à l'écrit ou à l'oral, en réception ou en production, dans telle sphère d'activité sociale ou dans telle autre...), mais aussi en relation à d'autres dimensions (stratégies de communication et d'apprentissage, médiation, connaissances culturelles, savoir-faire interculturels, analyse littéraire), appréciables selon d'autres critères que des niveaux de référence comme ceux du CECR. Cette différenciation des objectifs est évidemment de nature à différencier les contenus et démarches des activités proposées aux apprenants.

3.5. DÉFINIR DES CONTENUS DANS UNE PERSPECTIVE TRANSVERSALE

Les contenus d'enseignement sont envisagés dans ce guide dans la perspective de leurs interrelations. Cela conduit à donner une place particulière à quatre composantes :

- ▶ pour les compétences langagières en langue étrangère la typologie proposée par le CECR (compétences générales et compétences à communiquer langagièrement), croisée avec celle des activités de communication langagières, peut servir de point de départ. Pour la langue de scolarisation, enseignée comme matière, cette typologie mériterait d'être largement complétée par les propositions contenues dans la Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle⁸⁹ (et d'autres encore) en ce qui concerne le contact avec les textes littéraires et les fonctions identitaires des langues. Pour la dimension transversale aux autres disciplines en langue de scolarisation, pour lesquelles les exigences dépassent largement les besoins de la communication interpersonnelle ordinaire, la réflexion sur les compétences langagières a intérêt à fortement s'appuyer sur les propositions contenues dans la même plateforme et dans le guide sur *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*. Cette réflexion fait également une place aux stratégies d'apprentissage transversales à différentes matières dans leurs dimensions langagières (2.2, 2.3, 2.4 et 2.6) ainsi qu'à la médiation (2.7) ;
- ▶ les genres de textes peuvent constituer un lien entre les disciplines. Le répertoire discursif individuel est constitué des discours qu'un locuteur maîtrise, dans une ou plusieurs langues, à des degrés divers et pour des fonctions diverses à un moment donné. Le profil communicatif visé par les enseignements langagières doit intégrer l'inventaire des genres discursifs qu'un apprenant est supposé être en mesure d'utiliser, en réception et/ou en production, dans la communication verbale (2.8) ;
- ▶ un autre point de contact entre les matières est constitué par la réflexivité linguistique visant l'objectivation des intuitions des apprenants sur les fonctionnements des langues, en particulier la prise de conscience des formes de variabilité des langues et des discours et du rôle de ces variations (2.5) ;
- ▶ en ce qui concerne l'éducation interculturelle, les contenus d'enseignement partagés ne sont pas nécessairement liés au seul enseignement des langues. Ils portent sur le savoir, le savoir comprendre, le savoir-apprendre/savoir-faire et, surtout, le savoir-s'engager (capacité à évaluer, de manière critique et sur la base de critères explicités, les points de vue, pratiques et produits d'un groupe social jusqu'ici inconnu et des groupes sociaux auxquels l'on appartient) (2.9).

L'importance donnée aux transversalités de matière à matière ne signifie en aucune manière une remise en cause des matières scolaires spécifiques. Il s'agit plutôt de les organiser en ensembles cohérents d'activités, voire d'introduire des matières nouvelles (par exemple, l'éveil aux langues, notamment en cycles préprimaire et primaire). Il s'agit également de construire les curriculums autour de formes d'activités qui favorisent les échanges entre enseignants, entre enseignants et apprenants, entre apprenants, et d'encourager les apprenants à s'engager dans l'apprentissage d'autres langues et à ne pas se limiter à certaines d'entre elles, comme c'est trop souvent le cas.

3.6. MODES D'ORGANISATION VARIABLES (TEMPS)

Il est important de souligner que cohérence ne signifie pas uniformisation des démarches, des modalités de travail, des distributions des contenus dans la temporalité des études. La variabilité des modes d'organisation peut toucher différentes composantes des cursus et concerner :

- ▶ les formats temporels retenus : il a souvent été remarqué que la distribution habituelle des enseignements de langues en quelques heures par semaine n'est pas la seule envisageable, à total constant, et que des phases plus intensives pourraient être mises en place, suivies ou précédées de séquences au contraire

89. Voir note 2.

allégées. De tels dispositifs à géométrie variable existent pour d'autres matières (impliquant, par exemple, des enquêtes ou collectes de données sur le terrain, des projets pluridisciplinaires, etc.).

- ▶ une globalisation des heures consacrées aux langues : la suggestion a souvent été aussi faite d'une gestion souple du capital horaire total que l'école accorde aux langues comme matières, tant les langues de scolarisation que les langues étrangères, régionales et autres. Cette globalisation/mutualisation devrait permettre, en principe, de moduler dans la durée et en fonction des choix didactiques et des priorités retenues la distribution des heures entre les langues, ainsi que de dégager des moments de rassemblement pour des activités d'intérêt commun et de portée transversale ;
- ▶ des formules modulaires : avec ou sans variation dans la distribution horaire, la conception de modules dédiés à un (sous-)objectif particulier et concernant une langue ou plusieurs simultanément mérite considération. Il peut s'agir, par exemple, de ménager un module à contenu essentiellement culturel à l'intérieur d'un programme à visée plus globale ; ou de prévoir un module – concernant plusieurs langues – consacré à un retour sur les manières d'apprendre et les styles d'apprentissage ; ou bien un module sur l'accès aux ressources des réseaux ou à l'analyse de médias dans la langue étrangère avec des outils développés pour partie dans la langue de scolarisation ; ou encore, un module portant sur les stratégies d'intercompréhension de langues plus ou moins voisines, etc. ;
- ▶ des apprentissages parallèles ou décalés de langues différentes : deux langues comportant des fonctionnements similaires, des éléments lexicaux quasi communs, ou au contraire très distants, peuvent, apprises en parallèle, être l'occasion de développer des interrogations comparatives susceptibles d'enrichir l'un et l'autre des deux apprentissages. Des langues apprises en décalage temporel plus marqué présentent, d'une autre manière et à la condition qu'apprenants et enseignants en tirent parti, un potentiel de mobilisation des acquis (linguistiques, didactiques, culturels, stratégiques) de nature à enrichir non seulement l'apprentissage de la nouvelle langue, mais aussi celui de la première ;
- ▶ des modifications de perspective et des interruptions : la langue étrangère introduite en premier, dès le niveau 1 (ou même parfois 0) de la CITE, peut donner lieu à l'interruption de son apprentissage à la fin du niveau 2, quitte à être employée comme langue d'enseignement partiel de disciplines autres (EMILE/CLIL) au niveau 3. Les heures ainsi « gagnées » pouvant être attribuées à l'apprentissage d'une langue étrangère 3 ou au renforcement de la langue étrangère 2. Le contact avec une langue étrangère 3 ou le renforcement de la langue étrangère 1 ou de la langue étrangère 2 peuvent aussi se faire par des modes d'autoformation assistée avec recours à des supports pédagogisés ou non, en centre de ressources et de documentation ;
- ▶ des accélérations ou des décélérations des progressions d'apprentissage : la deuxième (voire troisième) langue étrangère enseignée ne devrait pas suivre le même type de démarche et d'avancement dans la progression des apprentissages que la première selon l'ordre d'apprentissage de ces langues et suivant le degré de proximité ou distance avec les langues du répertoire de l'apprenant (2.6.5). La mobilisation systématique et explicite des ressources déjà présentes dans ce répertoire devrait constituer l'un des axes majeurs de ces nouveaux apprentissages.

Ces différentes logiques rentrent dans une dynamique de ce qu'on pourrait considérer comme constituant des axes structurants d'un curriculum : établissement d'un premier portefeuille plurilingue, exploitation des ressources de l'environnement, développement d'une culture d'apprentissage.

Nul besoin de souligner que ces possibilités d'agencement, touchant en particulier aux aménagements horaires, aux emplois du temps et aux manières de faire, supposent, à des degrés divers, non seulement une collaboration étroite entre les enseignants de langues, mais aussi une implication plus ou moins directe ou indirecte des enseignants d'autres disciplines et des chefs d'établissements.

3.7. DIFFÉRENCIER LES APPROCHES EN FONCTION DES PUBLICS ET DES CONTEXTES

Il est délicat d'isoler des publics scolarisés particuliers et d'affirmer que leurs droits à l'éducation seraient autres ou supérieurs à ceux d'autres composantes de la population scolaire. La discrimination dite *positive* n'est pas toujours bien perçue ni acceptée. Mais il est de la responsabilité de l'école de prendre en compte des inégalités ou des circonstances particulières qui font que nombre d'élèves ne bénéficient pas de conditions aussi favorables que d'autres pour un parcours de réussite. Et cela du fait de leur environnement, de leur origine, de leurs conditions de vie, de handicaps autres qui les affectent.

On s'en tiendra, pour les questions touchant au curriculum, à la prise en considération de deux ensembles distincts, les groupes d'élèves issus de la migration et/ou les groupes d'élèves qui, n'appartenant pas aux classes moyennes ou plus aisées, ne reçoivent généralement pas, à travers les pratiques langagières familiales, les bases que les enfants des milieux plus aisés peuvent recevoir de leurs familles et sur lesquelles se fonde le langage « académique »⁹⁰.

3.7.1. Jeunes provenant de milieux socioculturels modestes

Les jeunes provenant de milieux modestes ou des classes populaires sont souvent abusivement présentés comme des « handicapés » de la communication langagière, dont les moyens linguistiques seraient extrêmement réduits, limités à des échanges de connivence entre pairs ou de routine quotidienne familiale. Or, leurs répertoires sont riches de variétés, que la relation aux médias tend à diversifier (2.5). Les difficultés d'ordre langagier rencontrées tiennent, d'abord, au décalage entre les pratiques interactives ordinaires de ces enfants et jeunes et les genres et normes que l'école tend à présenter, utiliser et mettre en place, et qui relèvent plus de compétences liées à la culture de l'écrit privilégiée dans le cadre de l'école (2.5.3).⁹¹ La famille et l'environnement habituel de ces jeunes peuvent ne pas développer autant que dans d'autres milieux des expériences et des pratiques de littératie largement concordantes avec celles de l'école (importance du livre et de la presse, valorisation de la lecture continue de textes longs, commentaire/interprétation de ce qui a été lu et pas seulement réaction brève, dans l'instant et en simultané, à ce qui est vu, entendu et vécu) et des expériences et des pratiques constantes, diversifiées et articulées de l'oral (expliquer, raconter, argumenter, discuter, commenter...). Il conviendrait alors, par exemple, de veiller à ce que, dès l'école préélémentaire (CITE 0), ces enfants soient exposés à des moments d'écoute de textes lus, qu'il s'agisse de récits ou contes ou de textes à caractère plus documentaire dans leurs domaines d'intérêt, et soient entraînés à la mise en mots d'émotions, sentiments et expériences. Il convient également d'accentuer le rôle de l'école dans le guidage des parents en ce qui concerne leur éducation linguistique familiale, y compris pour ce qui est de leur « politique linguistique »⁹². L'information des parents sur les orientations du curriculum et leur implication directe, y compris dans des activités en classe, peuvent également concourir à rapprocher les familles du monde de l'école qu'il arrive à certaines d'entre elles de ressentir comme éloigné sinon carrément hostile.

Projet : Implication des parents dans l'éducation plurilingue et interculturelle (IPEPI), CELV

Ce projet a pour but de diffuser des connaissances relatives aux bénéfices d'une éducation plurilingue et interculturelle conduite en partenariat avec les parents. Ces bénéfices se situent au niveau des apprentissages linguistiques et du développement d'attitudes positives envers la différence (l'altérité), dont les personnes aussi bien que la société ont besoin pour se développer plus harmonieusement. La diffusion des connaissances acquises grâce à de telles démarches permettra de dépasser les craintes vis-à-vis de démarches incluant les parents dans des activités scolaires. Des pistes d'activités plurilingues et interculturelles seront décrites afin de doter parents et enseignants d'outils concrets permettant de mener ensemble cette éducation interculturelle et plurilingue au cœur du projet européen de dialogue des langues et des cultures (voir www.ecml.at).

De même, rien ne dit qu'il faille concentrer le travail scolaire avec ces enfants et adolescents, au titre du soutien et de la remédiation, sur les « fondamentaux » (grammaire et orthographe de base, apprentissage systématique de mots de vocabulaire). C'est aussi dans la lecture et l'observation des textes, dans l'analyse fine de ses constituants linguistiques ainsi que du sens qu'ils véhiculent et dans des formes de production écrite et

90. Pour ce qui est des enfants de migrants, un texte d'orientation et des études spécifiques ont été préparés et contiennent une série de références et d'indications concrètes (dont bon nombre peuvent aussi valoir pour les jeunes de milieux socio-économiques défavorisés). Il y a donc lieu de ne considérer ici que ce qui concerne les aspects curriculaires. www.coe.int/lang-migrants/fr.

91. Autre décalage éventuel, relevant davantage de l'anthropologie des savoirs scolaires, mais qui vaut autant pour les élèves de milieux défavorisés que pour les migrants et qui comporte des dimensions langagières : le rapport problématique à un savoir scolaire qu'ils peuvent percevoir comme étranger et éloigné de celui qui est élaboré dans leur milieu plus proche, et qui peut être vécu comme un élément de distanciation de la famille et de la communauté et de leurs cultures ; ce qui peut engendrer un refus psychologique, cause de l'insuccès scolaire parmi d'autres. D'où l'importance d'une prise en compte curriculaire et pédagogique des savoirs « premiers » des élèves. Par ailleurs, il s'agit d'éviter toute stigmatisation des savoirs premiers et de la langue familiale que l'école se doit de prendre en compte et de développer sans porter de jugements de valeurs – travail extrêmement délicat, exigeant une grande sensibilité et des réflexions nuancées face à la variabilité et aux normes de la part des enseignants (2.5).

92. Alors que, s'agissant des enfants de milieux défavorisés et de leur scolarisation première, l'accent est parfois d'abord mis sur des activités stimulant la production orale spontanée, immédiate, il peut être utile de marquer aussi l'importance de l'écoute attentive dans la durée, de la familiarisation progressive avec des genres qui sollicitent la mémoire discursive, mettent en place des processus de compréhension et d'analyse reposant d'abord sur des indices et des éléments textuels et « décrochant » l'auditeur de son propre contexte immédiat. Le développement de capacités orales nouvelles, liées et indispensables aux apprentissages scolaires, vient ensuite s'articuler de manière médiante (par reformulation, interprétation, évaluation) sur cette approche de la réception de textes autres.

orale, individuelle et/ou collective, que, comme pour tous les usagers des langues, les capacités langagières se développent, s'ajustent et s'affinent.

Des activités de cette nature ne vont pas de soi et n'ont de sens et de chance d'aider les élèves que si, par ailleurs, le répertoire propre de ces apprenants est pris en considération et mis à contribution. Cela suppose, dans l'organisation du curriculum, qu'une place importante soit accordée à la relation entre variation et normes, et que l'on porte attention aux systèmes langagiers dans leur diversité constitutive autant que dans la régulation formelle de leurs usages sociaux (2.5).

3.7.2. Diversité des enfants de la migration

Pour ce qui concerne le curriculum, la scolarisation des enfants de la migration est d'autant moins un cas à part que ceux-ci ne constituent pas une population homogène. Les enfants de personnes migrantes sont en effet d'origines géographiques et culturelles diverses, avec des cultures éducatives plus ou moins distantes de celle du pays où ils immigreront. De même, les langues et variétés linguistiques familiales qu'ils pratiquent sont plus ou moins distantes de la langue de scolarisation du pays d'immigration, plus ou moins reconnues, plus ou moins standardisées, plus ou moins enseignées.

Le statut migratoire des familles de migrants peut varier considérablement. Les migrants venus de pays membres de l'Union européenne ne sont pas dans la même position que, par exemple, des immigrés clandestins non régularisés venus d'un pays d'Afrique centrale ni dans celle d'enfants de parents immigrés mais eux-mêmes nationaux du pays d'accueil ou binationaux⁹³. Les rapports à l'école et les modes et degrés de littératie communautaire et familiale peuvent aussi varier sensiblement, selon les origines culturelles, les pratiques religieuses des familles immigrées ; les familles divergent également par le désir de maintien et de transmission de la langue et des pratiques culturelles, et les initiatives associatives qui y sont souvent liées connaissent en outre de fortes différences selon les groupes concernés.

Les enfants de migrants nouvellement arrivés peuvent être scolarisés dans le pays d'accueil à des niveaux variables suivant leur âge et avoir ou non été scolarisés régulièrement dans leur pays d'origine. La scolarisation et les choix de la politique linguistique familiale dépendent également du projet migratoire de la famille, qui peut être de courte durée si le retour au pays d'origine est prévu, y compris pour des raisons qui tiendraient à la poursuite de la scolarité des enfants.

Les modalités de regroupement géographique et notamment urbain des populations immigrées varient sensiblement selon les contextes, conduisant, dans certains cas, à des îlots relativement homogènes de populations de même origine, dans d'autres à des quartiers à forte densité immigratoire mais dont les populations ont des origines géographiques et culturelles très diverses, et dans d'autres encore à des espaces de cohabitation à « pondération » variable entre populations immigrées et populations autochtones. Ces différences ont des implications quant au panorama multilingue et aux pratiques plurilingues, résultant tant des voisinages et contacts de langues que de la nature des relations entre les différents groupes. Cette pluralité des situations concrètes se manifeste tout particulièrement dans les lieux de scolarisation, qui présentent de très grandes variations quant à l'hétérogénéité linguistique et à la nature des langues en présence, mais qui sont par excellence des espaces potentiels et actuels de contacts de langues et de relations interculturelles. Toutefois, il ne faut pas oublier que les possibilités technologiques contemporaines autorisent de multiples formes d'échanges avec les pays d'origine ou des pays de même langue et que les familles et communautés peuvent, si elles le souhaitent, entretenir et maintenir ainsi le contact avec une partie de la diversité langagière et culturelle de leur environnement premier.

Sous l'angle de l'expérience et des pratiques langagières, on peut donc dire que la situation des jeunes scolarisés issus de la migration est beaucoup plus diversifiée et complexe que celle des jeunes « autochtones » de milieux socio-économiques modestes, même si ces derniers peuvent se trouver en contact actif avec les immigrés.

Ainsi qu'il est souvent souligné, la situation des enfants de migrants, loin d'être marginale, est exemplaire d'une évolution dont la plupart des systèmes éducatifs européens ont à tenir compte : l'hétérogénéité croissante des

93. On ne saurait passer sous silence la situation des Roms, distincte de celle des migrants « ordinaires ». Sédentarisés (mais généralement non ou mal intégrés) dans certains pays européens, ils restent nomades (voire le redeviennent) dans d'autres (ou les mêmes). Ces populations sont l'objet de rejets et d'exclusions, malgré les campagnes nationales et surtout internationales tendant à améliorer leur condition, notamment par la scolarisation des jeunes. Cette scolarisation, encore aléatoire dans la plupart des cas, est obérée non seulement, comme on l'entend dire peut-être trop souvent, par des modes de vie, des traditions culturelles, des types de transmission intergénérationnelle en décalage ou en rupture avec le fonctionnement usuel des systèmes éducatifs, mais aussi par la stigmatisation sociale dont souffrent les populations roms et par les modalités de l'accueil scolaire d'enfants souvent considérés et traités comme handicapés ou déficients.

populations scolaires et leur mobilité accrue (accueil de cette mobilité, mais aussi préparation à des formes diverses de mobilité).

Inscrites dans une telle perspective, une éducation de qualité et les composantes langagières de cette éducation comportent, pour tous les enfants scolarisés dans les sociétés européennes contemporaines, qu'ils soient ou non issus d'une migration récente, une double exigence qui, en première analyse, semble tenir du paradoxe, voire de la contradiction.

D'une part, il s'agit du droit à une éducation qui propose à chacun les moyens de sa réussite scolaire et le prépare à devenir un acteur social autonome et responsable, inscrit dans un environnement donné ; la maîtrise de la langue majoritaire officielle, tant dans ses normes et genres scolaires que dans ses variétés et usages sociaux, est évidemment déterminante. D'autre part, il est question d'une éducation qui prépare à la mobilité, à la transgression des frontières, au passage dans d'autres environnements culturels et langagiers, et qui respecte et contribue à préserver les apports venus d'ailleurs que la mobilité introduit dans l'école. D'où de possibles tensions, dont on voit bien que seules des formes d'éducation plurilingue et interculturelle sont à même, non de les faire disparaître mais de les gérer au mieux et d'en tirer parti.

La nécessité d'une éducation langagière posée comme plurilingue et interculturelle vaut pour toutes les populations scolarisées. Elle se décline selon des droits plus spécifiques qui peuvent ne pas tous s'accorder entre eux et dont l'exercice dépend des politiques linguistiques éducatives, elles-mêmes variables selon les contextes. Cette portée transversale (dans son principe) et cette géométrie variable (dans ses mises en œuvre) font que l'éducation plurilingue et interculturelle n'est ni réservée à des publics scolaires particuliers, ni caractérisée par des méthodologies rigides. C'est pourquoi elle est décrite dans ce chapitre en termes d'expériences d'apprentissage auxquelles il convient d'exposer et de faire participer les jeunes scolarisés.

3.7.3. Des mesures spécifiques

Pour ce qui relève des curriculums, si mesures spécifiques il doit y avoir pour les groupes présentant une vulnérabilité particulière, elles ne sauraient consister, sauf à titre très transitoire :

- ▶ ni en des modalités d'isolement, de cloisonnement, de filières propres, de classes à part ; or c'est pourtant ce qu'on observe souvent pour des raisons diverses (habitat, orientation scolaire, etc.) ;
- ▶ ni en des réductions des programmes qui, s'en tenant à de présumés « fondamentaux », priveraient durablement ces élèves de savoir-faire, de connaissances, d'ouvertures sur le monde que d'autres au contraire se verraient proposer ;
- ▶ ni non plus, comme c'est trop souvent le cas, en ignorant les ressources déjà présentes dans leurs répertoires linguistiques et culturels.

Les mesures particulières portent sur les moyens que le système éducatif met à disposition des établissements scolaires et des enseignants : ressources humaines, équipements, horaires éventuellement renforcés, soutien et individualisation plus marqués en direction des élèves, qualification et formation professionnelle des enseignants, mise en réseau possible d'établissements et mutualisation de leurs innovations. Ce sont des actions déterminantes sur lesquelles il n'y a pas lieu de s'étendre ici. Sauf à souligner qu'elles doivent être contextualisées de façon souple, souvent aussi portées sur l'environnement de l'école, être articulées à une politique de la ville ou du territoire et éviter de marquer de manière éventuellement stigmatisante les établissements concernés et celles et ceux qui y sont scolarisés.

Pour la conception des curriculums, ce qui importe tout spécialement (mais non exclusivement) pour les enfants de migrants et les jeunes de milieux populaires, c'est :

- ▶ que soient clairement catégorisées et spécifiées les compétences d'ordres divers, les genres de textes, les formats communicationnels, les normes linguistiques que requiert le fonctionnement scolaire de telle ou telle discipline à tel ou tel niveau de son cursus dans un contexte donné ;
- ▶ que soient soulignés les éléments de transversalité entre ces disciplines, selon les diverses catégories mentionnées *supra*, de manière que cet aspect fonctionnel de l'éducation langagière présente des économies d'échelle et n'entraîne pas, cumulativement, des redondances, des surcharges ou des pénalisations répétées⁹⁴ ;

94. Il serait par exemple peu économique de considérer que, dans chaque matière, il y a lieu de travailler le fonctionnement d'un tableau de données ou l'interprétation d'un type de représentation sémiotique que mobilisent plusieurs disciplines (étant entendu par ailleurs qu'il convient de souligner ce qui tient, dans ce fonctionnement ou cette interprétation, au contenu spécifique du domaine considéré). S'agissant des pénalisations, n'est-il pas fréquent qu'une même insuffisance langagière (par exemple, en orthographe ou en syntaxe) soit sanctionnée dans plusieurs disciplines, aggravant d'autant le risque d'échec de nombre d'élèves par démultiplication de la sanction « disciplinaire » pour cause de déficience linguistique ?

- ▶ que les enseignants et les élèves soient conscients des dimensions langagières des apprentissages, quelle que soit la discipline considérée, et cela non seulement pour des raisons de correction linguistique ou de gestion de la communication en classe mais pour le succès même de la construction des savoirs et de la mise en place des savoir-faire ;
- ▶ que, pour ce qui relève de l'école, les moyens d'apprendre, de se développer et de s'affirmer comme acteur social à travers notamment l'extension et l'affinement du répertoire et des capacités langagières soient accessibles à l'ensemble des populations scolarisées ;
- ▶ que, pour les jeunes issus de la migration, la possibilité soit offerte d'un apprentissage (initiation, maintien, développement) de la langue dite d'origine ; cette offre se rapporte à un droit qui se décline selon divers aspects concrets : maintien des liens familiaux, contacts avec le pays d'origine, éventualité d'un retour, atout pour l'avenir professionnel ; à quoi s'ajoutent, pour les enfants dont cette langue est première, des arguments d'ordre psycholinguistique touchant à l'interdépendance entre niveau de développement de la langue première et acquisition d'une seconde.

Sur ce dernier point, la multiplicité des cas de figure rend difficile et risquée toute affirmation ou recommandation plus précise quant aux modalités de prise en compte des langues d'origine dans le cursus scolaire. Les options transversales minimales qu'on peut retenir pour tout contexte sont que ces langues ne soient pas passées sous silence et ignorées par l'institution scolaire, voire considérées comme un obstacle à la réussite des enfants qui en sont porteurs, mais, tout au contraire, comme une des ressources dont dispose l'école pour l'éducation de tous les jeunes qu'elle accueille. Il existe actuellement de nombreuses approches didactiques qui permettent de prendre appui sur les langues des répertoires des élèves pour les acquisitions dans d'autres langues : par exemple, analyses contrastives, intercompréhension, réflexion sur la diversité des langues (et des cultures) (2.6), activités de formulation en langue d'origine et de reformulation guidée et aidée (par des pairs ou des médiateurs) en langue de scolarisation (*translanguaging*). Ce genre d'activités peut se réaliser de façon ponctuelle ou systématique aussi bien dans la classe ordinaire que dans des classes temporaires d'accueil (annexe VI). Le maintien et le développement ultérieur des langues des répertoires initiaux peuvent être assurés par des enseignements formels sur le temps scolaire ou en dehors, par des enseignements partiellement bilingues, voire par des classes de double immersion qui impliqueraient également les enfants non immigrés. Ce genre d'initiatives requiert une forte adhésion et motivation des parents d'élèves (immigrés ou non) dont la mobilisation revient à l'école.

De toute évidence, on ne saurait préjuger du projet de vie et de construction personnelle des enfants issus de la migration. Mais, si le premier devoir de l'école est d'assurer leur inclusion, leurs chances d'intégration scolaire et sociale dans la société d'accueil, elle doit aussi veiller à ce que ce processus ne s'opère pas au prix d'une rupture brutale et totale avec le milieu premier.

Un bénéfice secondaire pour la société d'accueil – et non des moindres – serait, à terme, la disponibilité de compétences langagières (et culturelles) très diverses, utiles aussi bien pour sa cohésion sociale que pour son développement économique.

Projet MARILLE (Majority language instruction as a basis for plurilingual education), CELV

Ce projet du CELV s'adresse aux enseignants de la langue de scolarisation, invités à prendre appui sur les répertoires des élèves (du secondaire surtout), à les valoriser en classe et à en faire un atout pour l'ensemble des élèves. La langue de scolarisation contribue ainsi à l'éducation plurilingue et interculturelle, dans une démarche qui est, à la fois, inclusive, décloisonnée, interdisciplinaire et, surtout, formatrice.

Un livret méthodologique téléchargeable – *Promoting plurilingualism – Majority language in multilingual settings* – (disponible également en allemand) présente :

- ▶ le projet et ses finalités en référence aux principes énoncés dans la Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle ;
- ▶ les objectifs et les valeurs poursuivis par la promotion du plurilinguisme dans les classes de langues de scolarisation ; les connaissances, les capacités de compréhension et les habiletés qu'il s'agit de développer auprès des élèves et celles qui doivent être construites symétriquement du côté des enseignants ; les stratégies à développer au niveau de l'établissement pour favoriser le changement souhaité dans le sens du plurilinguisme ;
- ▶ cinq exemples d'activités pour la classe qui illustrent concrètement la mise en œuvre de certains objectifs du projet ;

- ▶ trois listes de contrôle à l'intention des enseignants, des formateurs et des chefs d'établissement pour guider leur réflexion à propos de la promotion du plurilinguisme, dans la perspective de ces divers rôles ;
- ▶ un glossaire des termes clés et une bibliographie avec les références théoriques ainsi que des ouvrages permettant des approfondissements.

Le site du projet propose d'autres ressources, des exemples de pratiques et des vidéos de classe.

3.8. SCÉNARIOS CURRICULAIRES

L'approche par scénarios curriculaires a été suggérée dans le CECR (chap. 8) pour faciliter les prises de décision concernant les orientations des curriculums. Elle permet de projeter et d'échelonner dans le temps les objectifs d'apprentissage et d'envisager des parcours de formation, éventuellement diversifiés, en fonction de finalités éducatives précises qui dessinent des projets et des profils éducatifs à l'intention des élèves, futurs adultes et citoyens européens.

Le « scénario curriculaire »⁹⁵ est une forme de simulation d'ensemble de ce que pourraient être, dans leurs grandes lignes, les déroulements envisageables dans le curriculum scolaire pour chacune des diverses langues, pour leurs rapports entre elles et pour les liens avec les autres disciplines. Chaque scénario tend à articuler un choix de finalités pour le système éducatif et un mode d'organisation du curriculum susceptible de répondre à ces finalités. Chaque scénario se construit ainsi :

- ▶ autour de la finalité centrale qui, dans l'optique envisagée ici, est celle d'une éducation plurilingue et interculturelle ;
- ▶ en fonction aussi d'autres finalités éducatives complémentaires, pertinentes pour un contexte spécifique (international/européen/national/régional ou encore local/établissement scolaire) ;
- ▶ sur la base d'une bonne connaissance des caractéristiques sociolinguistiques de ce contexte et de ses besoins en langues ;
- ▶ et en prévoyant des modalités d'organisation et de réalisation qui peuvent fortement se diversifier d'un scénario à l'autre.

3.8.1. Scénarios curriculaires et cohérence du curriculum

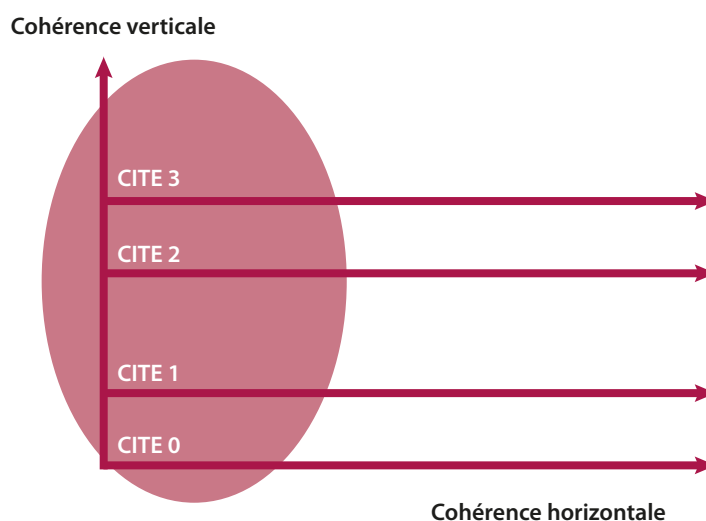
Le scénario curriculaire se définit ainsi en tant qu'outil et en tant que démarche prospective permettant de simuler, avant toute mise en œuvre, des parcours curriculaires qui articulent la dimension de la cohérence longitudinale à celle de la cohérence horizontale.

La visée de ces simulations est de retenir, parmi les hypothèses d'agencement curriculaire possibles, celle qui répondrait – de la façon la plus cohérente et, si nécessaire, économique – aux besoins et possibilités spécifiques de chaque contexte.

Le scénario curriculaire contribue à l'économie curriculaire (1.4.3) en apportant une double cohérence au curriculum (voir fig. 1 *infra*). La cohérence verticale (ou longitudinale) dans la durée du parcours d'apprentissage, par-delà les différents niveaux du système de formation, se joue notamment aux niveaux national et régional (« macro »). La cohérence horizontale entre les langues (de scolarisation, étrangères, régionales, minoritaires, de la migration et classiques) et entre les langues et les autres disciplines, primordiale au moment des choix à effectuer quant aux démarches, aux matériaux et aux coopérations, se met elle en place au niveau de l'établissement scolaire (« méso ») et, de manière encore plus précise et ciblée, au niveau de la classe (« micro »).

95. Le CECR ne donne pas de définition précise de la notion de « scénario curriculaire » et de ses traits pertinents, qui sont laissés à l'inférence du lecteur à partir des réflexions et, surtout, des exemples de scénarios concrets proposés.

Figure 7 – Agencement entre cohérence verticale et cohérence horizontale



Les trois étapes de la construction d'un scénario

Première étape : définir des profils généraux en termes de compétences langagières et (inter)culturelles, pour partie spécifiques à chaque langue et pour partie transversales à tous les enseignements de langues et des autres matières (finalités et objectifs).

Deuxième étape : penser dès l'abord une cohérence verticale ou longitudinale, en définissant :

- ▶ les choix des langues à enseigner ;
- ▶ le type d'agencements à établir entre ces langues en tant que matières : enseignements en parallèle, décalés, en succession, en alternance, intensifs *versus* extensifs ;
- ▶ la détermination des langues à utiliser comme vecteurs des enseignements des autres disciplines ;
- ▶ la mise en cohérence des profils de compétences d'un niveau à l'autre et avec le profil global ;
- ▶ la répartition des expériences d'apprentissage selon les besoins des apprenants.

Troisième étape :

- ▶ créer les bases pour une cohérence horizontale – à opérationnaliser au niveau de l'établissement scolaire – entre enseignements des langues pour la dimension « langues comme matières » et entre les enseignements de langues et ceux des autres disciplines pour la dimension « langue des autres disciplines », et pour cela, établir :
 - les types de convergences à mettre en place : entre les enseignements de langues étrangères, entre ces derniers et celui de la langue de scolarisation, et entre les enseignements des langues et ceux des autres matières ;
 - le niveau de convergences : simple coordination, synergie et coopération, degré de prise en compte des principes de l'éducation plurilingue et interculturelle ;
 - l'inventaire des approches adéquates ;
- ▶ viser une harmonisation entre cohérence longitudinale et cohérence horizontale, ce qui revient, essentiellement, à prêter une attention particulière :
 - à la cohérence de l'ensemble ;
 - à la gestion des continuités ;
 - à l'aménagement des ruptures.

3.8.2. Des modes d'organisation propres aux contextes particuliers

Le scénario curriculaire cherche surtout, de cette façon, à mettre en œuvre les principes énoncés et développés dans les chapitres précédents, tout en tenant le plus grand compte du contexte. Une telle prise en compte des situations particulières et des caractéristiques spécifiques des contextes donne certes, d'ores et déjà, lieu à des modes d'organisation différents. Mais on doit cependant remarquer qu'ils ignorent souvent

nombre des principes et finalités d'une éducation plurilingue et interculturelle. Dans les exemples illustrés ci-dessous (3.8.3, 3.9.2, 3.9.3 et 3.9.4), des dispositifs existent déjà. Ceux-ci peuvent cependant ne pas être tout à fait satisfaisants. D'autres options, plus performantes et plus cohérentes avec les principes d'une éducation plurilingue et interculturelle, sont possibles. Les ébauches de scénarios qui seront proposés s'attachent à illustrer ces alternatives possibles.

Toutefois, deux mises en garde sont indispensables. La construction d'un scénario ne peut être cohérente et pertinente que pour un contexte donné. Les scénarios possibles sont, en effet, en nombre infini et leur orientation est dictée par un grand nombre de variables liées aux caractéristiques propres à chaque contexte. Ces ébauches de scénarios n'ont donc aucune valeur de référence et ne peuvent prendre en compte des situations concrètes bien définies. Elles constituent des simulations permettant de visualiser *in vitro* la différenciation des choix possibles à effectuer *in vivo*, au moment des décisions politiques visant la construction curriculaire de formes variées d'éducation plurilingue et interculturelle. Une éducation plurilingue et interculturelle enrichit, diversifie et rend plus cohérents entre eux les processus acquisitionnels relatifs aux différentes langues enseignées et utilisées à l'école, et offre un cadre intégrateur à la mise en place des approches didactiques ayant pour objectif de faciliter leur appropriation selon leurs statuts cognitifs respectifs. Par ailleurs, l'éducation plurilingue et interculturelle propose, d'une part, des modalités pour mettre en synergie ces processus et ces approches, pour créer une économie d'échelle et pour faciliter l'enrichissement du répertoire. Elle vise, d'autre part, une éducation à et par la diversité linguistique et culturelle. Ce sont ces deux derniers aspects, plus novateurs, qui sont particulièrement mis en exergue dans les illustrations suivantes. Ces approches complètent, mais n'invalident d'aucune manière, le caractère incontournable des aspects liés à l'acquisition et à la didactique des langues singulières.

3.8.3. Un exemple de scénarisation : introduction d'une langue étrangère dans l'enseignement primaire et d'une deuxième langue étrangère dans l'enseignement secondaire (niveaux 1 et 2 de la CITE)

Pour illustrer – dans le détail – l'approche par scénario curriculaire, les lignes qui suivent évoquent le parcours d'apprentissage de deux langues étrangères qui, se présentant le plus fréquemment dans la plupart des systèmes scolaires, se prête particulièrement bien à une « mise en scénarios ». Les réflexions à propos de ce cas fourniront également certaines bases conceptuelles – notamment les analyses en termes de caractérisations des niveaux de la CITE et de leurs besoins spécifiques en langues – pour les ébauches de scénarios qui suivront.

Dans le traitement qui en sera fait, comme pour les autres cas prototypiques plus bas, ne seront pas reprises les expériences mentionnées en 3.1, qui doivent nécessairement être incluses dans tout scénario curriculaire, selon des pondérations, des combinaisons et des séquences variables qu'il est possible de déterminer plus facilement au niveau soit « méso », soit « micro ».

Le choix de base ici est le décalage entre les enseignements des deux langues étrangères, l'une introduite au primaire (niveau 1 de la CITE) et l'autre faisant l'objet d'une introduction décalée au secondaire (niveau 2 de la CITE). Sauf dans les pays anglophones, cette première langue étrangère est très souvent l'anglais⁹⁶, et la seconde l'allemand ou le français ; viennent ensuite, selon les pays et les régions, l'espagnol, l'italien ou le russe. Ces choix dominants ne sont pas sans conséquences sur les organisations curriculaires.

Dans un grand nombre des contextes où ce dispositif est en place, on enregistre des constats récurrents, à savoir : une efficacité décroissante des cours pour la langue étrangère 1, souvent liée à une absence de progression et de variation dans les activités pouvant maintenir la motivation et stimuler le développement des compétences ; une minorisation ou sous-estimation de la langue étrangère 2 (alors que les résultats visés sont généralement ambitieux au regard du peu d'années et d'heures disponibles, et entraînent une concentration des programmes) ; un manque de mise en relation entre eux des apprentissages linguistiques successifs ou parallèles.

La conception d'un scénario envisageant l'aménagement du curriculum pourrait prévoir diverses mesures, selon les langues. Pour la langue étrangère 1, il serait possible d'envisager soit une diversification des modalités d'apprentissage (formes d'enseignement bilingue, apprentissage plus réflexif, accès aux médias extérieurs), soit une interruption de son enseignement après validation des acquis à un certain niveau, et cela au profit de la langue étrangère 2 ou d'une langue étrangère 3. La langue étrangère 2 pourrait recevoir une reconnaissance et une validation, en tout état de cause, des acquis, en référence par exemple aux descripteurs du CECR. Dans

96. Selon le rapport d'Eurydice 2012, *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe*, dans 14 pays et régions européennes, c'est la première langue étrangère obligatoire.

une perspective d'ouverture, une approche de la langue étrangère 1 qui mette en place des connaissances et des capacités transférables à la découverte de la langue étrangère 2 et un enseignement de cette dernière qui tire parti des acquis dans la langue étrangère 1 seraient envisageables. Aux niveaux 1 et 2 de la CITE, une relation entre apprentissage de langue(s) étrangère(s) et travail dans et sur la langue de scolarisation pourrait s'établir, y compris en relation avec les contenus des autres matières scolaires.

Le profil global de l'apprenant attendu en fin d'études comporterait des compétences solides et plus ou moins équilibrées en langue de scolarisation pour toutes les activités langagières, des compétences asymétriques entre les deux langues étrangères et, pour chacune de celles-ci, entre les activités de réception et de production orale, d'un côté, et celles de production écrite, de l'autre. L'activité langagière de médiation, telle que prévue par le CECR⁹⁷, devrait trouver une place explicite et représenterait un des lieux de jonction des divers apprentissages participant à la compétence plurilingue et interculturelle sur fond d'éducation langagière globale.

97. Par exemple : capacité à rendre compte d'un contenu découvert dans une langue dans un message dans une autre langue, capacité à mettre en exergue les spécificités culturelles des contenus donnés dans une langue étrangère, capacité à rendre compréhensible pour un tiers une information que ce dernier a reçue dans une langue qu'il ne connaît pas...

CAS PROTOTYPIQUE

Introduction d'une langue étrangère au niveau CITE 1 et d'une langue seconde au niveau CITE 2

SCÉNARIO DE BASE – Diversification graduelle des langues et banalisation progressive de leurs usages dans le curriculum d'ensemble

Caractérisation générale

La langue étrangère 1 – de même famille ou non que la langue de scolarisation – est introduite très tôt dans le cursus. Une ouverture vers d'autres langues et cultures est aussi ménagée dès le début. La langue étrangère 2, introduite en début de niveau CITE 2, peut appartenir à une autre famille de langues que la première. Les objectifs et modes d'enseignement de cette langue étrangère 2 se distinguent en partie de ceux de la langue étrangère 1, tout en s'appuyant sur les acquis de cette dernière. Des transversalités et convergences sont établies entre langues étrangères et langue de scolarisation. Une langue étrangère 3 est proposée au niveau CITE 3, mais les modalités d'apprentissage se différencient. La présence des langues étrangères s'étend et se banalise dans diverses disciplines. L'accès à leurs usages communicatifs, cognitifs et esthétiques extérieurs à l'école se renforce et se diversifie selon les langues et les filières. Les capacités de médiation entre langues, entre langues et connaissances, ainsi qu'entre cultures sont de plus en plus mobilisées.

Tout au long du cursus scolaire, les dimensions (inter)culturelles sont travaillées en relation aux langues et aux autres matières scolaires. Dans la durée de leur parcours scolaire, tous les élèves ont l'occasion de connaître, d'une manière ou d'une autre, la totalité des expériences d'apprentissage inventoriées en 3.1.

Finalités et modalités

Dans la plupart des pays européens, ce premier niveau de scolarisation (pas toujours généralisé) est, après l'apport éventuel des crèches, un premier espace de socialisation mettant au contact les uns des autres des enfants d'origines diverses, tant socioculturelles que linguistiques. Il peut être caractérisé comme devant remplir les conditions suivantes :

- ▶ Accueillir, prendre en compte et valoriser les répertoires langagiers, éventuellement plurilingues, des enfants dans leurs manifestations spontanées ; faire en sorte que cette diversité soit considérée par l'ensemble des enfants comme normale et ordinaire.
- ▶ Exposer les enfants à la langue majeure de scolarisation comme pratique tout aussi ordinaire de l'éducateur/enseignant et des autres acteurs institutionnels de l'école. Sous des formes multiples : interaction avec les enfants, consignes et conseils pour les activités, lecture à haute voix de textes, construction collective et expérientielle de concepts (espace, temps, quantité...), etc. Le statut de la langue de scolarisation est clairement établi, mais sa mise en œuvre passe par une diversité de genres discursifs et des normes sociolinguistiques variables (selon les activités, par exemple pour ce qui est de la prise de parole et de l'écoute). L'exposition aux formes correctes et aux normes grammaticales tient aux effets de cette pratique quotidienne de l'enseignant(e), à l'écoute et à la mémorisation de chansons, poèmes ainsi qu'à la simple reformulation des productions enfantines « fautives ».
- ▶ Donner leur place à des jeux verbaux opérant par exemple sur la matière sonore, la fantaisie et la créativité lexicale (comptines, etc.). Des langues autres (celles notamment dont certains enfants sont porteurs) peuvent aussi trouver à s'inscrire dans cette dynamique.
- ▶ Préparer à l'acte graphique qui, outre l'entraînement gestuel, la maîtrise du mouvement et des proportions, s'opère aussi par la sensibilisation à l'existence de différents modes d'écriture et de mises en signes, l'attention portée à la calligraphie.
- ▶ Mettre en évidence la diversité culturelle, en exploitant les ressources de la classe elle-même, celles de l'environnement de l'école, celles des histoires contées, des chants, des fêtes et des produits, des possibilités de décoration et d'affichage, pas par le recours à l'exotisme et au folklore, mais en tablant sur les dimensions multiculturelles de la société ambiante : présenter comme normale et allant de soi la diversité culturelle.
- ▶ Dans les cas où l'enseignement d'une langue étrangère fait déjà partie du programme à ce niveau, s'en tenir à une approche ludique, à une exposition motivante, sans insister sur des apprentissages fonctionnels.

En résumé, les visées pour le niveau 0 de la CITE sont les suivantes : accueillir la pluralité linguistique, ouvrir à la diversité culturelle, asseoir le statut de la langue de scolarisation et familiariser les enfants à ses usages ordinaires, tout en en développant – informellement et par des expositions et activités variées – la maîtrise et le potentiel.

CITE 0

Finalités et modalités

Pour la langue de scolarisation, les cultures éducatives et linguistiques peuvent varier sensiblement selon le statut de la langue considérée, son niveau de grammatisation, ses caractéristiques formelles, son degré de standardisation, l'existence de variétés régionales...

Quant à la première langue étrangère, dont l'enseignement est introduit à des niveaux d'âge et selon des rythmes variables (il s'agit le plus souvent, en Europe, de l'anglais), elle est abordée selon une approche à dominante communicative. Il devient fréquent qu'un objectif soit défini en termes de niveau à atteindre à la fin du niveau CITE 1, ce niveau étant par exemple spécifié en référence au CECR et comme de type A1.

CITE 1

Compte tenu de ces caractéristiques assez générales pour le niveau CITE 1 et dans le prolongement des développements figurant en 3.1.2, les orientations suivantes sont ou peuvent être envisagées :

- ▶ Introduire dans la langue de scolarisation l'apprentissage de l'écrit et une sensibilisation progressive à des genres textuels de moins en moins liés à l'expérience directe des élèves, progressivement plus complexes, orientés aussi vers la construction active de connaissances dans les autres matières (histoire, géographie, arithmétique) ; passage d'un travail sur des séquences narratives à celui sur des séquences expositives, explicatives, voire argumentatives.
- ▶ Établir des passerelles entre le travail dans/sur la langue de scolarisation et l'apprentissage de la langue étrangère, sous différents modes :
 - recourir ponctuellement à des éléments appris de la langue étrangère (formules d'adresse ou de politesse, etc.), voire en introduire de nouveaux dans d'autres zones du curriculum général (cours d'éducation physique ou autres, consignes de classe) ; réciproquement, ne pas (s')interdire de recourir à la langue de scolarisation dans les séquences attribuées à la langue étrangère ;
 - pratiquer des comparaisons de divers ordres (quant aux fonctionnements linguistiques et sociolinguistiques ou aux pratiques culturelles) entre langue de scolarisation et langue étrangère ; réflexivité simple, façon d'éveiller l'attention sans « formaliser » l'apprentissage de la langue étrangère ni établir ou renforcer des stéréotypes ; adopter plutôt une approche de type « éveil aux langues et aux cultures », en y associant l'expérience que certains des apprenants peuvent avoir d'autres langues et cultures ;
 - faire que le travail des deux langues (éventuellement le contact avec d'autres, présentes dans l'école) permette une prise de conscience de la relativité de certaines normes linguistiques ; amorcer ainsi une décentration par rapport à la langue première des élèves (confondue ou non avec la langue de scolarisation) et encourager une perception plus générique des phénomènes langagiers.
- ▶ Sensibiliser les apprenants à l'existence d'usages sociaux de la langue étrangère extérieurs à la classe. Ce n'est guère difficile à propos de l'anglais, mais l'environnement urbain, les médias, internet, tels parents, etc., peuvent aussi constituer autant de ressources et donner lieu, à propos des usages de la langue étrangère, quelle qu'elle soit, à des activités dans (et au profit de) la langue de scolarisation.
- ▶ Prendre en considération (et prendre appui sur) les pratiques langagières « déviantes », « hors normes » des élèves, pour en faire apparaître non seulement les régularités linguistiques, l'efficacité pragmatique, la créativité, mais aussi les décalages par rapport à ce que requiert l'école, avec ses normes propres et les modes de construction des connaissances qu'elle privilégie. L'enjeu consiste non à opposer la langue de l'école à des usages dès lors stigmatisés comme hors langue, mais à rendre manifestes des variations, des continuités, des jeux possibles de reformulation d'un sens et de l'autre (2.5).

La finalité, en effet, est double :

- d'une part, « décanoniser » la langue de l'école en en marquant aussi bien la diversification interne que les rapports de cohérence qu'elle entretient avec des/ses usages « extérieurs » ;
 - d'autre part, tirer parti de cette diversification et de ces rapports de cohérence pour mieux assurer une appropriation de la langue de scolarisation par les apprenants, y compris dans ses normes « canonisées », s'accompagnant d'une réflexion critique sur les enjeux de pouvoir liés aux langues.
- ▶ Si la langue étrangère 1 est une langue de la même famille que la langue de scolarisation, il peut y avoir lieu d'introduire aussi une sensibilisation (voire quelque début d'apprentissage) d'une langue distante (qui peut être aussi de grande diffusion) en vue, non d'une maîtrise, mais d'une prise de conscience contrastive et métalinguistique (relevant de l'éducation langagière générale).
 - ▶ Si la langue étrangère 1 est de la même famille que la langue de scolarisation, des moments de travail réflexif et pratique sur les possibilités et stratégies d'intercompréhension sont prévus, au titre de la langue de scolarisation et de la langue étrangère.
 - ▶ Si la langue étrangère a le même système graphique que la langue de scolarisation, voir à introduire rapidement ses formes écrites et déterminer dans quelle mesure il est possible de procéder à la lecture dans les deux langues.

En résumé, les visées du niveau CITE 1 sont ici : apprentissage de l'écrit avec diversification des genres textuels, passerelles entre langue de scolarisation et langue étrangère, usages sociaux de la langue étrangère hors classe + travail réflexif, appropriation des normes + sensibilisation à la diversification de la langue de scolarisation.

CAS PROTOTYPIQUE

Introduction d'une langue étrangère au niveau CITE 1 et d'une langue seconde au niveau CITE 2

Finalités et modalités

Ce cycle d'études est une zone sensible dans la plupart des systèmes éducatifs, dans la mesure où il constitue un parcours menant à la fin de la scolarité obligatoire et à la sortie de l'enseignement scolaire pour certains élèves, une transition vers les études longues pour d'autres.

Les perspectives retenues pour tous sont les suivantes :

- ▶ le développement d'une compétence plurilingue et interculturelle, les apprentissages langagiers s'étant décloisonnés les uns par rapport aux autres ;
- ▶ une relative diversification des modes d'apprentissage des langues ;
- ▶ une préparation à tirer parti des présences multiples des langues hors de l'école.

Les caractéristiques marquantes liées tenant à cette perspective sont, notamment :

- ▶ La langue de scolarisation travaillée comme matière apporte des instruments et des démarches susceptibles de concerner l'apprentissage des langues étrangères : catégorisation de genres discursifs (autres aussi que scolaires), analyse et critique littéraires, analyse critique des médias, outils heuristiques de description et d'analyse de la langue. Tous ces apports intéressent aussi bien les langues étrangères, qui contribuent également à les enrichir, que les autres matières qui étendent leur portée à d'autres domaines. Une telle circulation dans tous les sens est utile aux apprentissages et source de réflexion contrastive.
- ▶ La langue de scolarisation développe dans les autres disciplines scolaires l'acquisition de genres discursifs – tant oraux qu'écrits (et d'autres moyens sémiotiques) – de plus en plus spécialisés.
- ▶ L'apprentissage de la langue étrangère 2 dispose d'un horaire au moins équivalent à celui de la langue étrangère 1.
- ▶ L'apprentissage de la langue étrangère 2 n'adopte pas nécessairement les mêmes démarches que celui de la langue étrangère 1. Certaines capacités peuvent être plus particulièrement focalisées (par exemple la lecture).
- ▶ Pour cette dernière, une continuité forte est recherchée avec le niveau CITE 1, par une prise en compte de l'acquis antérieur, mais la possibilité existe, là aussi, d'un changement des démarches d'enseignement : différenciation plus grande des modalités de travail, réflexivité dans l'apprentissage, autonomisation plus grande (retour sur les manières d'apprendre, les stratégies personnelles de compréhension et d'expression, d'autoévaluation).
- ▶ L'emploi de formes de portfolios permet d'enregistrer les progrès, de conserver des travaux réalisés pour l'une et l'autre langue étrangère (voire pour la langue de scolarisation), de réfléchir sur sa biographie langagière et sur son parcours d'apprenant plurilingue en devenir.
- ▶ Ce recours à des formes de portfolios, accompagné par les différents enseignants de langues, favorise aussi les prises de conscience touchant à la fois aux convergences actuelles ou potentielles et aux différences relevées, quant aux langues, aux cultures et aux façons de les appréhender.
- ▶ La langue étrangère 1 (voire la langue étrangère 2) est utilisée au moins ponctuellement dans certaines matières autres que les langues et/ou dans des projets pluridisciplinaires.
- ▶ Des échanges et projets internationaux (notamment à distance et virtuels) peuvent concerner les élèves et mettre en place des réseaux avec des correspondants étrangers pour l'une et l'autre langue étrangère. La préparation, le déroulement et le suivi de telles initiatives sont soigneusement assurés de manière que les langues étrangères apprises (et pas seulement la première), ainsi que la langue de scolarisation y soient mises à contribution sur des thématiques de nature à susciter des questionnements interculturels. Des formes de médiation (inter)linguistique sont appelées par ce type d'échange coopératif. Des langues non enseignées mais présentes dans l'école et portées par certains des élèves et leurs familles peuvent trouver place dans ces dynamiques.

CITE 2

Finalités et modalités

Au niveau CITE 3, une grande diversité de parcours et de programmes existe selon les filières. Le jeu des options possibles interdit toute généralisation. On peut toutefois, dans le prolongement des indications figurant en 3.1.2, et des orientations du niveau CITE 2, considérer que, dans tous les cas de figure, les finalités suivantes sont à prendre en compte :

- ▶ Dans la langue de scolarisation en tant que matière, développer les compétences liées à l'appréciation critique des usages médiatiques (presse, radio, télévision, internet...) et des usages esthétiques de la langue et des genres littéraires (littérature, poésie, théâtre...).
- ▶ Développer la langue de scolarisation dans des usages et des genres discursifs de plus en plus pointus, de type « académique », en lien avec les disciplines scolaires et avec la construction des connaissances et des compétences.

CITE 3

CAS PROTOTYPIQUE

Introduction d'une langue étrangère au niveau CITE 1 et d'une langue seconde au niveau CITE 2

CITE 3

- ▶ Ouvrir sur les usages des langues extérieurs à l'école et donner aux élèves des instruments, méthodes et stratégies pour tirer parti au mieux de la richesse des ressources d'apprentissage qui s'y trouvent : médias, mobilité effective et virtuelle, etc.
- ▶ Dans cette perspective, ne pas s'en tenir aux usages communicationnels ordinaires, y compris pour la langue étrangère 2 et une possible langue étrangère 3, mais cultiver les autres fonctions des langues : accès aux connaissances, créativité esthétique.
- ▶ Continuer à développer les capacités de médiation (reformulations entre langues, traduction intra- et interlinguistique, passage d'un genre discursif à d'autres) afin que la mobilisation et la mise en œuvre aisée du répertoire plurilingue et des registres discursifs deviennent de plus en plus « spontanées » ; la langue de scolarisation joue un rôle important dans le travail de ces capacités et en bénéficie en retour.
- ▶ En somme : banaliser le recours aux usages pluriels des langues dans des contextes scolaires inscrits dans un projet d'éducation tout au long de la vie.
- ▶ Reconnaître et valoriser les compétences acquises, pas seulement pour la langue de scolarisation et la langue étrangère 1 et pas seulement en termes de niveau de maîtrise communicationnelle langue par langue, mais aussi quant aux capacités de médiation, quant aux compétences dites partielles et quant aux profils plurilingues effectivement atteints.

Les modalités retenues en rapport à ces finalités sont évidemment – et doivent être – extrêmement diverses :

- ▶ Pour ce qui est des espaces et des formats de travail : classe, centre de ressources, bibliothèque, domicile ; travail guidé, autonome, individuel ou collectif, en présentiel ou à distance.
- ▶ Pour les méthodes et supports d'apprentissage : poursuite de la variation des trajectoires et activités proposés (éviter de s'en tenir au rythme et à la routine des unités et leçons largement homologues).
- ▶ Renforcement des différenciations d'approche entre les langues enseignées au niveau CITE 3 et à l'intérieur du travail de chacune d'elles (contrebalancer les risques de l'effet de démotivation et enrichir la culture d'apprentissage) : stratégies d'intercompréhension, séquences d'enseignement bilingue avec « immersion » partielle ou alternance entre les langues.
- ▶ Introduction de moments « interlangues » destinés à une réflexion sur les méthodes, styles et formats d'apprentissage et à une facilitation des transferts entre types d'expériences d'apprentissage : aider les élèves à devenir des apprenants experts (cela en complément aux usages possibles de formes de portfolios et de journaux de bord).

Commentaires et compléments

Ce scénario comporte des déplacements notables par rapport à la majorité des situations actuelles. Considéré du point de vue de nombre de situations de fait dans les contextes de systèmes éducatifs européens, ce scénario dit *de base* a toute chance de sembler excessivement ambitieux, tant pour ce qui est du niveau supposé des élèves (notamment dans les propositions des niveaux CITE 2 et CITE 3) que pour ce qui touche aux aspects organisationnels et aux rôles des enseignants. De plus, les indications ci-dessus restent insuffisantes. Elles doivent nécessairement être complétées, simplifiées, concrétisées en fonction des contraintes et possibilités locales, et, surtout, de la pondération des finalités retenues dans tel ou tel contexte.

Ce scénario fait le choix fort d'une éducation plurilingue et interculturelle. Les réflexions qui ont précédé ce chapitre ont clairement pointé les concepts et les arguments auxquels il est fait appel et souligné par ailleurs les zones et axes de convergence à partir desquels envisager l'économie plurilingue générale des curriculums. Ce cas (et le scénario de base qui y est associé) constitue en effet une charpente curriculaire pour la mise en œuvre concrète des apports des développements précédents. En outre, ce cas présenté apparaît un peu « à part », dans la mesure où il est considéré comme étant le plus fréquent (avec de multiples variations) dans les contextes européens. En cela, il constitue une sorte de toile de fond sur laquelle se profilent et se singularisent les autres cas développés plus bas. À l'inverse, ce cas n'est jamais « pur » et se trouve, selon les contextes, plus ou moins influencé par tel ou tel des autres cas prototypes évoqués plus bas.

3.9. D'AUTRES UTILISATIONS POSSIBLES DES SCÉNARIOS – D'AUTRES CAS PROTOTYPIQUES

Ce qui précède a proposé un exemple d'application diachronique de l'approche par scénario à un cas prototype qui se présente fréquemment : l'introduction d'une première langue étrangère au niveau 1 de la CITE et d'une deuxième langue étrangère au niveau 2. Certaines finalités et modalités proposées pour ce premier

cas fournissent une base pour les autres cas qui seront présentés et qui vont, par ailleurs, se différencier autour d'autres finalités et modalités. Les lignes qui suivent ont un double objectif : appliquer l'approche à des cas prototypiques qui confrontent l'éducation à des défis particuliers et montrer, en même temps, d'autres utilisations possibles du scénario.

3.9.1. Les cas prototypiques

Les cas choisis sont liés aux droits de certains apprenants à une éducation qui prenne en compte leurs besoins spécifiques. Il s'agit :

- ▶ de l'enseignement des langues régionales (CITE 0 à 3) ;
- ▶ de l'enseignement bilingue (CITE 0 à 3) ;
- ▶ de l'enseignement des langues dans l'enseignement secondaire professionnel court (CITE 3).

Pour chacun des trois cas prototypiques, deux scénarios curriculaires alternatifs seront proposés. Les deux éventualités s'inscrivent, comme le premier scénario décrit en 2.8.3, dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle. Cependant, ils se distinguent entre eux par le degré d'intégration des enseignements de et en langues qu'ils décrivent :

- ▶ le premier scénario repose avant tout sur des synergies à établir progressivement entre les enseignements de langues ;
- ▶ le second prend appui plus largement sur la dynamique d'ensemble du curriculum.

Cette divergence se répercute dans les finalités qu'ils se donnent, dans les ambitions éducatives qu'ils poursuivent et dans les modalités de mise en œuvre didactique et organisationnelle qu'ils impliquent.

Pour les deux premiers cas prototypiques, la continuité du niveau 0 au niveau 3 de la CITE est encore assumée. Le troisième cas, qui ne concerne que le niveau 3 de la CITE et, de façon spécifique, l'enseignement professionnel court, propose deux ébauches de scénario dont la deuxième pourrait éventuellement constituer un développement, déplacé dans le temps, de la première.

Les utilisations possibles de l'approche par scénarios

Dans une phase préalable à la décision politique, ce type de simulations permet d'envisager différentes possibilités curriculaires sur lesquelles la décision politique a toute latitude pour s'exercer. La puissance publique peut ainsi tenir compte aussi bien des finalités éducatives que chaque simulation permet d'atteindre que des conditions requises pour sa mise en œuvre. Un cas intéressant de propositions curriculaires diversifiées ayant pour but de faciliter la décision politique a été élaboré pour le système éducatif d'une région européenne tout entière avec cinq exemples de scénarisations possibles, articulés autour de cinq finalités différentes :

- ▶ scénario 1 : « Renforcement en langue française et éducation bilingue », autour d'une finalité patrimoniale « fermée » privilégiant une excellente maîtrise des deux langues officielles avec un accent fort mis sur la culture locale ;
- ▶ scénario 2 : « Langues patrimoniales voisines et identité plurielle réflexive », autour d'une finalité patrimoniale « ouverte » et formant à une diversité linguistique et culturelle la plus large et inclusive possible ;
- ▶ scénario 3 : « Italien et français dans l'enseignement bilingue des connaissances », autour d'une finalité cognitive et optant pour un emploi véhiculaire plus ou moins étendu à travers toutes les disciplines de deux langues ;
- ▶ scénario 4 : « Italien, français, anglais et enseignement plurilingue des connaissances », autour d'une finalité cognitive et optant pour un emploi véhiculaire plus ou moins étendu à travers toutes les disciplines de trois langues (les deux langues officielles et l'anglais) ;
- ▶ scénario 5 : « Éducation plurilingue à orientation européenne », autour d'une finalité interculturelle et visant la formation d'un citoyen européen à travers l'éducation plurilingue et le décloisonnement des contenus culturels (littérature, histoire, philosophie, etc.)⁹⁸.

Quand deux scénarios sont pensés comme le développement l'un de l'autre (voir dernier cas n° 3 plus bas), ils peuvent être envisagés dès l'abord comme deux étapes d'une réforme curriculaire qui se développe

98. Coste D., « Scénarios pour les langues dans l'école valdôtaine – Finalités et curriculum », dans Coste D. et al. (éd.), *Multilinguisme, plurilinguisme, éducation – Les politiques linguistiques éducatives*, IRRE-VDA, Aoste, 2006, p. 67-89.

progressivement au cours du temps. Comme pour le premier cas traité en 3.8.3, ne seront pas reprises les expériences mentionnées en 3.1, qui font nécessairement partie de tout scénario curriculaire suivant des équilibres, des agencements et des progressions adaptés aux contextes.

Les mêmes mises en garde soulignées pour le premier cas sont également valables pour les cas suivants : ces derniers n'ont qu'une valeur illustrative pour l'approche par scénario et non prescriptive, puisque d'autres voies sont toujours possibles. Ils ne présentent que des ébauches de scénarios, les « vrais » scénarios ne pouvant se concevoir que dans un contexte précis.

Le « mode d'emploi » de ce qui suit pourrait donc prévoir, sans le recours à une lecture linéaire qui pourrait se révéler rébarbative :

- ▶ un repérage du cas prototypique que l'on entend développer ou du modèle de scénarisation qui intéresse ;
- ▶ une analyse des suggestions que les ébauches de scénarios présentent pour le cas en question ou le modèle de scénarisation, cette analyse devant être nécessairement mise en relation avec les dimensions expérientielles de tout curriculum (1.2.4 et 3.1) ;
- ▶ une prise en considération des possibilités relatives aux modes d'organisation intracurriculaire (3.6) susceptibles d'intéresser le contexte concerné.

On mesure la complexité de ce parcours ; le passage des principes aux actes ne saurait être linéaire.

Les points communs dans le traitement des cas prototypiques retenus

Les orientations et les éléments de contenu esquissés à propos de chacun des cas prototypiques retenus ne sont, bien entendu, ni exhaustifs ni prescriptifs. Ils présentent cependant des traits communs qui caractérisent la mise en œuvre des principes et orientations d'une éducation plurilingue et interculturelle :

- ▶ une conception écologique englobant dans la réflexion curriculaire les langues appartenant aux répertoires des apprenants, les langues de leur environnement et les langues enseignées à l'école ;
- ▶ les droits langagiers et culturels dont les apprenants sont porteurs, y compris – et surtout – les publics les plus vulnérables, afin de viser la qualité et l'équité de l'éducation langagière pour tous les apprenants ;
- ▶ une dimension interculturelle qui informe tout enseignement/apprentissage des langues et des autres matières, afin de rendre les élèves aptes à (inter)agir avec des formes d'altérité (éducation interculturelle) ;
- ▶ la recherche de synergies entre les enseignements des langues comme matière (langues de scolarisation, régionales, minoritaires et de la migration, étrangères...), dont la finalité est un apprentissage global, cohérent et économique de ces langues ainsi que la construction du répertoire plurilingue ;
- ▶ l'éventuel développement de compétences spécifiques, dites « partielles », dans certaines langues (par exemple, compréhension écrite très développée dans une nouvelle langue) ;
- ▶ le recours réfléchi à des stratégies inter-/translangues ;
- ▶ dans le cas d'enseignements bi- ou plurilingues des disciplines autres, l'intégration des langues entre elles et, en même temps, à ces autres disciplines de façon à prendre en compte la langue dans sa fonction d'instrument pour la construction des connaissances.

3.9.2. Cas prototypique de l'enseignement de langues régionales et minoritaires (CITE 0-3)

Pour caractériser le contexte et concevoir des scénarios curriculaires pertinents pour ce cas prototypique, il importe de distinguer parmi les langues régionales :

- ▶ des langues de tradition sans rapport de parenté avec la langue majoritaire, comme le basque en Espagne et en France, l'irlandais, le gaélique, le gallois en Grande-Bretagne ;
- ▶ des langues considérées comme prestigieuses ayant un rapport de parenté avec la langue majoritaire de l'État, par exemple le catalan en Espagne ;
- ▶ des langues ayant un rapport de parenté et aussi de « collatéralité »⁹⁹ avec la langue majoritaire de l'État, par exemple l'occitan en France ;

99. « Une langue collatérale est une langue qui est en situation de minoration face à une langue qui lui est proche génétiquement, comme l'occitan par rapport au français ou l'écoçais par rapport à l'anglais » (voir le glossaire du projet EBP-ICI, www.ebp-ici.ecml.at).

- ▶ des langues ayant un rapport de parenté avec des langues nationales de pays avoisinants, comme le sorabe en Allemagne ou encore le catalan, le corse et l'alsacien en France ;
- ▶ des langues encore considérées comme des dialectes, par exemple le picard en France ;
- ▶ des langues non territoriales ou sans territoire, comme celles des communautés roms ou juives (romani et yiddish).

Dans certains contextes, ces langues peuvent ne pas être standardisées. Dans d'autres, à l'opposé, elles peuvent être confrontées à des standards concurrents (voir par exemple les cas de la Galice, de la Bretagne, de l'Occitanie...). Selon les cas, elles sont plus ou moins outillées du point de vue linguistique ou de leurs usages sociaux. Tout cela peut avoir des conséquences sur leur emploi à l'école, surtout dans l'enseignement des autres matières. Et inversement, leur utilisation à l'école peut contribuer à leur standardisation et à leur enrichissement.

À la différence des langues minoritaires qui peuvent être les langues majoritaires d'autres pays et jouir ainsi d'une faveur de l'opinion publique, les langues régionales peuvent avoir à lutter contre des préjugés négatifs (accusation de passéisme portée contre leurs défenseurs, mise en cause de l'utilité de leur apprentissage face aux langues de diffusion internationale...). Toutefois, l'opinion publique semble évoluer de façon plus favorable aux langues régionales¹⁰⁰ que dans le passé, quand elles étaient plus massivement parlées par leurs locuteurs. Dans certains projets de revitalisation linguistique, ces langues ne sont plus véritablement parlées par les enfants : dans ce cas, l'école n'assume pas seulement le rôle de valorisation et de perfectionnement d'une langue déjà existante dans le répertoire de l'apprenant, mais celui d'une véritable transmission de cette langue.

De plus, deux situations doivent être prises en compte de façon distincte :

- ▶ les contextes hétérogènes où la langue régionale peut vivre à côté d'autres langues et où le nombre de ses locuteurs et/ou celui des demandes des parents pour son enseignement ne justifient pas la constitution d'une école ou d'une classe de ou en langue régionale ;
- ▶ les contextes plus ou moins homogènes et homoglosses où les locuteurs des langues régionales sont majoritaires et où les demandes des parents pour leur enseignement sont nombreuses.

De façon générale et dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle, la prise en compte des langues régionales à l'école ne devrait pas être l'apanage des locuteurs de ces langues, mais faire partie de l'éducation langagière globale de tout apprenant, car elles sont l'expression de la richesse culturelle d'un pays : en ce sens, des extraits littéraires dans ces langues, avec ou sans traduction, selon les cas, devraient trouver place dans les manuels de littérature. Non pas tant comme témoignages d'un patrimoine du passé ou mémoire des « langues des racines », mais en tant que parole vivante de locuteurs réels qui les font concrètement exister. Il importe en ce sens que ces langues disent la modernité, qu'elles se gardent de devenir l'outil d'un repli identitaire et qu'elles entrent dans un rapport de fécondité réciproque avec la langue de scolarisation et dans une circulation tout aussi féconde avec l'ensemble des langues dans et pour l'éducation. Les enseignements de et en langues régionales et minoritaires ne peuvent faire l'impasse d'une réflexion critique et d'une conscientisation des enjeux de pouvoir liés aux langues et sur les rapports de domination, y compris symbolique, entre les langues et leurs locuteurs (*critical language awareness*).

Dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle respectant le droit de tous à une éducation de qualité, la conception de « scénarios curriculaires » adaptés doit assumer pleinement le principe prôné, entre autres, par le Conseil de l'Europe, de l'égalité de toutes les langues, quel que soit leur statut et leur poids au niveau de la société et de l'État. En conséquence, le rôle de l'école, face aux langues régionales et à leurs locuteurs, consiste à informer les parents des droits linguistiques de leurs enfants¹⁰¹ et à mettre à leur disposition des programmes d'enseignement de et/ou dans leur langue. S'il est fréquent que des contraintes, de divers ordres, fassent obstacle à une pleine application des droits langagiers des locuteurs des langues régionales, l'école, investie du devoir de les accueillir, peut trouver des façons originales et des mesures adaptées à ses possibilités pour les mettre en valeur et les utiliser dans le curriculum des langues. Le présupposé est ici que

100. Selon l'enquête d'Eurobaromètre spécial (2006) – *Les Européens et leurs langues*, 63 % des 28 694 citoyens interrogés trouvaient que les langues régionales et minoritaires auraient dû recevoir un soutien plus important. Le questionnaire de cette même enquête menée en 2012 ne prévoyait plus cette question. Le rapport d'Eurydice, *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe* (2012, p. 12), déclare : « Conformément aux lignes directrices officielles, les langues régionales et minoritaires peuvent être apprises dans un grand nombre de pays [...], y compris dans ceux comme la France, où ces langues ne bénéficient pas d'un statut officiel [...]. Plusieurs langues régionales et minoritaires sont aussi utilisées comme langue d'enseignement, parallèlement à la langue nationale, dans environ 20 pays. »

101. Voir *Plateforme de ressources et de référence pour l'éducation plurilingue et interculturelle* (www.coe.int/lang-platform/fr) → Langues régionales, minoritaires et de la migration.

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.

Les évolutions curriculaires à envisager dans de tels scénarios peuvent :

- ▶ souligner le rôle de l'apprentissage d'une langue régionale ou en langue régionale pour l'élargissement du répertoire plurilingue et pluriculturel individuel : rôle des compétences déjà acquises en langue régionale comme lien et pont pour les autres apprentissages linguistiques ; rôle des aspects culturels liés à la langue régionale comme point de départ pour une ouverture à d'autres cultures ; prise de conscience de la variabilité interne comme atout pédagogique pour comprendre l'évolution diachronique des langues ;
- ▶ favoriser une réflexivité sur cette langue régionale et ses caractéristiques, dont ses relations de proximité *versus* distance avec la langue majoritaire et les langues étrangères enseignées, sa dimension identitaire et son statut minoré, pour développer une conscience sociolinguistique des facteurs qui influencent les rapports de force entre les langues ainsi que des attitudes et des dispositions positives et valorisantes face à toutes les langues/cultures et notamment envers les langues/cultures minorées et leur sauvegarde ;
- ▶ interroger la relation entre la langue régionale et la construction des connaissances disciplinaires suivant les spécificités de chaque cycle, en définissant jusqu'où l'option de l'enseignement en langue régionale doit et peut se poursuivre selon les divers cas (présence ou non de langues outillées pour ce type d'emploi, risque de dispersion des acquis dans le cas d'un arrêt subit de l'enseignement de/en langue ; disponibilité de matériels scolaires adéquats ; outillage de la langue par l'école).

Enfin, ces scénarios curriculaires ne pourront pas ignorer les questions essentielles du lien entre la langue de scolarisation et la langue régionale concernée quand celle-ci est utilisée dans l'enseignement d'autres matières ou disciplines.

Une toute dernière remarque portera sur les langues minoritaires, pour lesquelles, par ailleurs, aucun scénario ne sera présenté, les situations étant extrêmement diverses et, le plus souvent, très « sensibles »¹⁰². Le moment où, dans certains pays et selon certaines traditions scolaires, un basculement s'opère entre la langue minoritaire et la langue majoritaire peut être délicat. Ce passage peut se faire de façon très risquée pour les apprenants et pour leur succès scolaire s'il se réalise de façon trop abrupte, sans être préparé par des activités d'éveil aux langues et de réflexivité de type « méta », qui auront sensibilisé les apprenants aux relations entre les deux dimensions de la langue minoritaire (en tant que matière et en tant que langue des autres matières) et les auront entraînés aux transferts de connaissances et de compétences déjà acquises dans la langue minoritaire vers la langue majoritaire.

Par ailleurs, d'autres scénarios, en particulier ceux relatifs à l'enseignement bilingue (3.9.3) – et notamment le scénario 2 relatif à cet enseignement, pour des projets plus ambitieux de revitalisation et de développement de la langue – pourraient également convenir, moyennant les adaptations indispensables, aux cas aussi bien des langues régionales que minoritaires.

102. Comme l'attestent les rapports relatifs à la mise en œuvre de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires (www.coe.int/minlang/fr).

CAS PROTOTYPIQUE – Enseignement de langues régionales ¹⁰³	
SCÉNARIO 1 – Valorisation de la langue régionale avec les autres langues des répertoires en milieu sociolinguistique hétérogène	SCÉNARIO 2 – Utilisation scolaire de la langue régionale en milieu sociolinguistique relativement homogène et homoglotte
Caractérisation générale	<p>Ce scénario se présente comme un exemple de <i>mesures minimales</i> à adopter dans tout contexte où existe une présence plus ou moins consistante de langues régionales. Sa finalité est double : accueillir et valoriser le répertoire d'apprenants locuteurs de langues régionales et fournir, par la même occasion, à tous les apprenants une éducation langagière globale. Cette éducation passe par la prise de conscience de la richesse de la pluralité et de la diversité linguistique et culturelle, et par une réflexion sur les enjeux de pouvoir liés aux langues, le but étant de favoriser des attitudes d'ouverture et de bienveillance à l'égard de l'altérité, mais aussi une conscience critique autour des questions linguistiques.</p> <p>Le profil visé correspond à celui envisagé dans le premier cas prototypique (voir 3.8.3). Cependant, il inclut une ouverture à la diversité des langues de la classe, une sensibilisation au fait que les langues représentent des valeurs et ont une égale dignité, indépendamment de leurs statuts et pouvoirs dans la société, ayant comme point de départ et focalisation centrale la langue régionale parlée avec les autres langues des répertoires des enfants.</p>
CITE 0	<p>Le scénario a une <i>visée ambitieuse</i> en ce qu'il confie en partie à l'école le projet de maintenir et de développer la diversité linguistique et culturelle par l'enseignement de la et en langue régionale. Il requiert une information approfondie sur leurs droits langagiers et une adhésion convaincue des parents d'élèves et, plus largement, de la communauté parlant la langue régionale. C'est un exemple, parmi d'autres possibles, d'application de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires du Conseil de l'Europe en ce qui concerne spécifiquement le rôle de l'école dans la sauvegarde de ces langues.</p> <p>Le profil global vise :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ pour la <i>langue régionale</i> : de très bonnes compétences en expression et réception orales, et en compréhension orale et écrite ; de bonnes compétences à l'écrit, en réception et en production, quand cela est possible ; des attitudes positives par rapport à la langue régionale ; des connaissances culturelles approfondies et solides ; ▶ pour la <i>langue majoritaire</i>, grâce aux transferts des acquisitions faites en langue régionale, des compétences équivalentes, dans toutes les activités langagières, à celles acquises par des apprenants suivant les enseignements en langue majoritaire ; ▶ pour les <i>langues étrangères 1 et 2</i>, des compétences asymétriques, mais solides étant donné le contexte plurilingue de la classe. <p>Finalités</p> <p>La <i>langue régionale</i> est utilisée dans toutes les activités quotidiennes (routines, activités et projets) réalisées par les enfants sous la conduite de l'enseignant(e), avec une attention particulière à ses aspects culturels (usages sociaux, récits, contes, proverbes...).</p> <p>La <i>langue de scolarisation</i> est enseignée comme matière.</p> <p>Les finalités sont les suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ rassurer et valoriser l'enfant dans son identité de locuteur d'une langue régionale ; ▶ renforcer et développer ses compétences dans cette langue ; ▶ entreprendre l'élargissement de son répertoire par l'apprentissage de la langue de scolarisation.

103. Le premier scénario, qui se présente le plus fréquemment de nos jours, pourrait être intégré à n'importe quel autre cas prototypique pour valoriser toutes les langues et les variétés de langues présentes dans les répertoires des apprenants.

<p>Modalités</p> <p>L'école accueille le répertoire de tous les enfants, notamment la langue régionale :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ par des activités du style « éveil aux langues et aux cultures » ; ▶ par le contact direct – dans et à l'extérieur de l'école – avec les locuteurs des langues présentes dans la classe en vue de la prise de conscience de la pluralité ambiante des langues et des cultures ; ▶ par l'emploi, plus ou moins systématique, de la langue régionale en tant qu'appui ou tremplin pour l'acquisition de la langue de scolarisation pour les apprenants dont c'est la langue de la maison, en analogie avec ce qui se fait pour les autres langues des répertoires des enfants ; ▶ par des activités systématiques de comparaison entre les langues de la classe, dont la langue régionale ; ▶ par la lecture de légendes, contes, poèmes et autres textes de fiction, faisant référence à la langue et à la culture régionale, et à d'autres langues et cultures présentes en classe, en veillant à ce que ces textes ne véhiculent pas qu'une image traditionnelle, passésiste et folklorisante de la culture régionale, mais y inscrivent aussi la modernité ainsi que les thèmes qui y sont attachés ; ▶ par les récits de contes et d'histoires par des conteurs, des parents d'élèves ou des médiateurs parlant la langue régionale ou d'autres langues ; ▶ par des affichages plurilingues en classe, y compris en langue régionale ; ▶ par l'emploi systématique des nouvelles technologies et de leurs genres spécifiques en lien avec la langue régionale et les autres langues des répertoires des enfants ; ▶ par le recours aux chansons, aux poèmes, aux contes, aux jeux, etc., en plusieurs langues, dont la langue régionale ; ▶ par des emplois sporadiques ou plus ou moins systématiques de la langue régionale dans les domaines d'activités. 	<p>Modalités</p> <p>En parallèle avec ce qui est prévu pour le scénario 1, il s'agit d'envisager l'emploi systématique de la langue régionale en classe, ainsi que des activités visant son acquisition et son développement à l'aide de matériels adaptés à l'âge des apprenants. Ce que prévoit le premier cas prototypique (analysé en 3.8.3) pour la langue de scolarisation peut s'appliquer ici pour la langue régionale, avec l'établissement de convergences avec la langue de scolarisation comme matière.</p> <p>Des activités d'éveil aux langues et aux cultures visent la prise de conscience des rapports de parenté <i>versus</i> distance (selon les langues en présence) entre la langue régionale et la langue de scolarisation.</p>
--	---

<p>Finalités</p> <p>Si la <i>langue régionale</i> dispose d'un système de transcription graphique, l'alphabétisation peut se faire parallèlement dans la langue régionale et dans la <i>langue majoritaire</i>.</p> <p>Toutes deux sont alors employées pour l'écrit et la lecture.</p> <p>La langue régionale introduit les élèves dans les domaines disciplinaires par le biais d'activités interactives en classe, l'évocation des expériences et des représentations personnelles et la conceptualisation.</p> <p>Au cours des premières années, l'enseignement de la langue majoritaire remplit les mêmes fonctions et suit les mêmes orientations que celles données à la langue de scolarisation comme matière dans le scénario présenté en 3.8.3. Dans les dernières années, elle est petit à petit introduite à côté de la langue régionale pour l'apprentissage dans les domaines disciplinaires.</p> <p>Une <i>langue étrangère 1</i> est introduite de façon encore ludique.</p> <p>L'étude de l'histoire et de la géographie aide à réfléchir sur le rapport entre langue et pouvoir, langue et territoire, langue et mobilité.</p>	<p>Finalités</p> <p>On vise moins le développement des compétences dans la <i>langue régionale</i> que :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ le maintien d'un bon niveau de réflexivité sur elle et, de façon plus générale, sur les phénomènes langagiers, dans le cadre d'une éducation langagière globale ; ▶ son emploi comme pont vers une réflexion étendue à d'autres langues et comme tremplin pour les acquisitions en langue de scolarisation et en langue étrangère 1 ; ▶ le développement d'attitudes positives face à la diversité des langues (ouverture aux langues et aux cultures, curiosité plus développée face à la diversité linguistique et culturelle) ; ▶ l'acquisition de stratégies de passage d'une langue à l'autre (prise de risque, flexibilité et aisance dans l'utilisation de stratégies communicatives dont le passage aisé d'une langue à une autre). <p>La contribution spécifique à l'éducation plurilingue et interculturelle de la <i>langue de scolarisation</i>, dans ce scénario, consiste :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ en tant que langue comme matière, à sensibiliser les apprenants à la diversité et à la pluralité interne de la langue de scolarisation ; ▶ en tant que langue des autres matières, à faire prendre conscience de la pluralité des réalisations de la dimension langagière dans les domaines disciplinaires. <p>Une <i>langue étrangère 1</i> est introduite.</p>
<p>Modalités</p> <p>Une coordination entre les trois enseignements linguistiques est mise en place :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ comme dans le scénario 1, la langue régionale et la langue majoritaire se repositionnent face à la langue étrangère 1 ; ▶ la compétence de médiation entre la langue régionale et la langue majoritaire se développe progressivement sous la forme de reformulations dans les divers domaines disciplinaires ; ▶ pour sensibiliser les élèves à l'idée de <i>continuum</i>, de premières activités d'intercompréhension entre langues appartenant à la même famille linguistique que la langue régionale sont introduites sur des thèmes disciplinaires, à l'aide de matériels structurés (par exemple ceux proposés par le projet Euromania – voir annexe V). 	<p>Modalités</p> <p>Pour ce qui est de la langue régionale, sont prévus :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ des recours ponctuels à cette langue ; ▶ des affichages en classes : traces écrites, signes et langues ; ▶ ici encore, des activités d'éveil aux langues ou d'intercompréhension. <p>À l'occasion de l'introduction de la langue étrangère 1, la coordination entre les enseignements linguistiques prend appui sur les langues des répertoires des enfants (dont la langue régionale) et sur les acquis en langue de scolarisation.</p> <p>Le traitement se diversifie selon que la langue étrangère 1 appartient :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ à la même famille que la langue de scolarisation ou que certaines langues des répertoires des élèves, dont la langue régionale ; ▶ ou à une autre famille de langues. <p>Des cours optionnels, des périodes intensives d'immersion en langue régionale ou d'autres mesures équivalentes peuvent constituer des offres formatives alternatives de l'école.</p>

<p>Finalités</p> <p>La <i>langue de scolarisation</i> demeure la langue des enseignements dans les autres matières.</p> <p>La <i>langue étrangère 1</i> continue d'être enseignée et approfondie, en assumant plus pleinement la dimension de l'écrit.</p> <p>Une <i>langue étrangère 2</i> est introduite.</p> <p>Le développement de la compétence de médiation, des stratégies de solution de problèmes et de gestion du répertoire plurilingue – accompagné d'une prise de conscience sociolinguistique et socioculturelle visant notamment la langue régionale et ses rapports avec les autres langues – sont les finalités particulières de ce scénario dans ce cycle.</p> <p>Les objectifs portent sur les dispositions positives envers les langues (y compris les langues régionales) et leur diversité.</p>	<p>Finalités</p> <p>La <i>langue régionale</i> et la <i>langue majoritaire</i> alternent dans les enseignements/apprentissages des disciplines, la première servant aussi d'appui pour les élèves lors de la conceptualisation dans les disciplines et dans les travaux de groupes.</p> <p>La <i>langue étrangère 1</i> est enseignée ultérieurement à côté d'une <i>langue étrangère 2</i>, prenant largement appui sur les connaissances déjà développées en langue régionale et en langue majoritaire.</p> <p>L'éducation plurilingue et interculturelle s'inscrit dans les finalités des enseignements de toutes les langues, en visant la sécurité linguistique des apprenants et une aisance interlinguistique dans la gestion de leur répertoire plurilingue.</p>
<p>Modalités</p> <p>Les activités d'éveil aux langues et aux cultures favorisent une prise de conscience sociolinguistique, y compris autour de la langue régionale, par l'approfondissement :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ des familles de langues ; ▶ des liens de parenté et des <i>continuums</i> possibles entre les langues présentes et enseignées à l'école et d'autres langues ; ▶ de la variabilité des langues et des facteurs l'influençant ; ▶ des statuts des langues présentes dans la classe et des facteurs sociopolitiques déterminants. <p>L'évaluation porte sur les compétences acquises en langue de scolarisation ainsi qu'en langues étrangères 1 et 2, mais aussi sur les activités de médiation et, surtout, sur les attitudes d'ouverture à la pluralité linguistique et culturelle.</p> <p>La coordination entre les enseignants de langues facilite la mise en cohérence des enseignements linguistiques.</p>	<p>Modalités</p> <p>Le contrat didactique prévoit, quant à l'utilisation des langues :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ des espaces monolingues et des espaces à mode bi- voire plurilingue ; ▶ l'alternance des langues en cas de « panne linguistique » dans n'importe lequel des modes évoqués ci-dessus ; ▶ les jeux de mots interlangues ainsi que l'expression personnelle en plusieurs langues. <p>Des correspondances scolaires virtuelles d'abord, puis des échanges en face-à-face avec des apprenants d'autres langues régionales de la même famille, développent l'intercompréhension et les stratégies de négociation et d'interproduction dans des interactions orales sur la base de tâches communes à réaliser.</p> <p>Les apports des autres disciplines contribuent à mieux comprendre l'histoire de la langue régionale, son rapport à la langue majoritaire et à d'autres langues majoritaires et collatérales de la même famille. Une conception variationnelle des langues se met peu à peu en place, au cœur de laquelle la langue régionale fournit la matière pour une première réflexion sur l'évolution des langues et les changements de leurs statuts, en même temps qu'elle s'offre comme pont vers les apprentissages d'autres langues.</p>

<p>Finalités</p> <p>La <i>langue régionale</i> et la <i>langue majoritaire</i> sont également utilisées dans les divers domaines disciplinaires.</p> <p>L'enseignement de la <i>langue étrangère 1</i> et de la <i>langue étrangère 2</i> se poursuit.</p> <p>Outre ses aspects formateurs, ce scénario vise à soutenir la motivation de l'apprenant à sauvegarder sa langue régionale à l'avenir.</p>	<p>Finalités</p> <p>L'enseignement de plus en plus approfondi de la <i>langue de scolarisation</i>, de la <i>langue étrangère 1</i> et de la <i>langue étrangère 2</i> se poursuit.</p> <p>La conscience sociolinguistique s'enrichit, se diversifie et se complexifie par une réflexivité formative, caractéristique de l'éducation plurilingue et interculturelle, qui se nourrit des apports de toutes les disciplines et qui porte aussi sur la <i>langue régionale</i>.</p>
<p>Modalités</p> <p>La langue régionale est utilisée également :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ dans l'étude de ses formes littéraires et culturelles et de ses genres discursifs plus formels ; ▶ dans l'approfondissement de son histoire linguistique et de son évolution face à la langue majoritaire ; ▶ dans des comparaisons avec d'autres situations semblables ou différentes ; ▶ dans des situations d'intercompréhension entre langues proches. <p>Les activités de réflexivité :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ s'appuient sur une comparaison plus approfondie entre toutes les langues du curriculum ; ▶ permettent de passer du cas concret et vécu par les apprenants à des cas plus généraux et divers ; ▶ développent et affinent la conscience sociolinguistique et métalangagière ; ▶ fournissent les moyens d'élargir et de complexifier les représentations autour des langues. <p>Selon les filières suivies, la situation actuelle et l'histoire de cette langue sont envisagées suivant des axes disciplinaires différents, comme cela est prévu ici dans le scénario 1.</p>	<p>Modalités</p> <p>L'école offre, selon ses possibilités, des options au choix de l'apprenant, entre autres :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ des cours d'intercompréhension approfondie sur la lecture de textes écrits dans des langues de la même famille que la langue régionale ; ▶ des occasions de séjours plus ou moins longs à l'étranger, y compris dans des contextes de langues régionales. <p>Les autres disciplines (littérature, histoire, géographie, philosophie, littératures comparées, histoire de l'art, économie, droit, droits de l'homme, y compris linguistiques, droits des minorités, éducation, politique linguistique, politique linguistique éducative, géographie des langues, géopolitique, marché du travail, histoire des civilisations...) permettent d'aborder la question de la langue régionale selon diverses facettes disciplinaires.</p>

3.9.3. Cas prototypique de l'enseignement bilingue (CITE 0 à 3)

Ce cas regroupe les formes d'enseignement où une langue (ou plus d'une), autre que la langue principale de scolarisation, est utilisée comme langue des autres matières et où les domaines habituels de la langue comme matière s'enrichissent des contenus des autres disciplines. Deux langues de scolarisation (au moins) sont ainsi coprésentes, dont, le plus souvent, l'une est plus développée que l'autre¹⁰⁴. Les finalités de cette forme d'enseignement peuvent différer selon le statut des langues (étrangère, régionale, minoritaire, de la migration) et varier :

- ▶ quant au projet éducatif global : meilleur apprentissage d'une langue étrangère, prise en compte des aspects formateurs des langues et des disciplines en matière d'interculturalité, formation à la pluralité et à la diversité des points de vue sur le monde, accueil et reconnaissance d'une langue régionale ou minoritaire ou de la migration faisant partie du répertoire des apprenants ;
- ▶ quant au projet spécifique concernant les langues en question : apprentissage approfondi d'une langue étrangère, valorisation et/ou sauvegarde d'une langue régionale ou minoritaire ou de la migration, revitalisation/maintien de langues à statut minoré... ;
- ▶ quant à l'équilibre entre les divers processus d'apprentissage visés : meilleure acquisition langagière dans la langue la plus « faible » et/ou modalités diversifiées et plus riches de construction des connaissances disciplinaires.

La réflexion sur les évolutions curriculaires, dans le cas de l'enseignement bilingue, intègre nécessairement :

- ▶ la dimension « langue comme matière » pour (au moins) deux langues de scolarisation et pour (au moins) une langue étrangère ;
- ▶ la dimension « langue des autres matières » pour les langues de scolarisation et, éventuellement, mais de façon moins exigeante, pour la première langue étrangère ;
- ▶ la prise de conscience des diverses cultures scientifiques qui sont à la base des disciplines scolaires et leurs diverses transpositions didactiques selon les cultures scolaires des pays des langues enseignées ;
- ▶ la relation entre matières scolaires et utilité/utilisation de leurs processus et produits en dehors de l'école ;
- ▶ les modalités de construction des connaissances dans chaque discipline en relation avec les processus cognitifs et discursifs ;
- ▶ les genres discursifs propres à chaque discipline et les compétences langagières nécessaires à leur réception et à la production orale et écrite ;
- ▶ les genres proprement scolaires auxquels donnent lieu les matières et les cultures scolaires ;
- ▶ les contenus des autres matières ;
- ▶ la gestion du contact des langues et de leur alternance en vue du développement de la compétence de médiation ;
- ▶ l'élaboration de matériels didactiques.

Les modalités d'organisation de ce type d'enseignement dépendent des moyens dont les systèmes éducatifs disposent, des compétences acquises et de la formation reçue par les enseignants. Il importe néanmoins de garder à l'esprit, lors de la conception de scénarios curriculaires, que l'enseignement bilingue peut prendre des formes très différentes – des plus ambitieuses et plus coûteuses à des formes plus modestes et moins dispendieuses. Certains modèles de ce type d'enseignement, très réputés et particulièrement valorisés, peuvent laisser penser à tort, dans une conception maximaliste, que l'enseignement bilingue relève d'une forme de « tout ou rien » et qu'il n'existe pas d'autres façons, moins onéreuses et exigeantes, de le proposer.

104. L'enquête Eurydice, *Chiffres clés de l'enseignement des langues en Europe* (2008) de la Commission européenne soulignait que « dans la grande majorité des pays européens, certains établissements scolaires proposent un enseignement au cours duquel les élèves sont instruits dans au moins deux langues différentes ». Il « est généralement dispensé aux niveaux primaire et secondaire général, mais il n'est pas vraiment répandu » (www.eurydice.org → Collection de chiffres clés). La même enquête Eurydice pour 2012 affirme : « Dans tous les pays à l'exception du Danemark, de la Grèce, de l'Islande et de la Turquie, certaines écoles accordent à leurs élèves la possibilité d'étudier des matières non linguistiques dans deux langues différentes (enseignement de type EMILE) [...]. Les matières non linguistiques peuvent par exemple être enseignées dans une langue nationale et une langue étrangère, ou bien dans une langue nationale et dans une langue régionale ou minoritaire. Cependant, les écoles qui proposent ce type d'enseignement sont très peu nombreuses [...], excepté en Belgique (Communauté germanophone), au Luxembourg et à Malte où toutes les écoles fonctionnent selon les principes de l'EMILE. La rareté de ce type d'enseignement pourrait en partie expliquer pourquoi seule une douzaine de pays ou de régions ont publié des lignes directrices spécifiques sur les qualifications requises pour pouvoir travailler comme enseignant dans les écoles proposant l'EMILE [...] ».

Or, parmi les formes institutionnelles que peut prendre cet enseignement, on peut envisager, entre autres :

- ▶ l'enseignement immersif, où tout apprentissage passe, au moins initialement ou dans des proportions très élevées, dans la deuxième langue de scolarisation. Ce type d'enseignement conçu pour la minorité anglophone au Québec à partir de la deuxième moitié du XX^e siècle a été très en vogue jusqu'à récemment, mais il commence à être critiqué dans le domaine scientifique à cause de l'idéologie monolingue qui constitue son soubassement théorique et méthodologique (= séparation des langues, natif comme modèle, bilinguisme comme addition de deux langues et double monolinguisme) ;
- ▶ l'enseignement bilingue réciproque ou double immersion (*two-way bilingual*), qui réunit deux groupes d'apprenants appartenant l'un à la langue majoritaire, l'autre à une langue minoritaire/de l'immigration (par exemple l'anglais américain et l'espagnol aux États-Unis, ou l'allemand et le turc en Allemagne) ;
- ▶ l'enseignement d'une ou de plusieurs matières dans une langue et d'une ou d'autres matières dans l'autre langue, avec ou sans la possibilité, au cours du temps, d'alterner les deux langues dans l'enseignement de la ou des matières ;
- ▶ un enseignement avec emploi alterné des deux langues dans une, plusieurs ou toutes les matières ;
- ▶ un enseignement linguistique intensif, au cours de la première année, de la deuxième langue de scolarisation et son emploi dans une ou plusieurs matières les années suivantes en alternance ou non avec la première langue de scolarisation (modèle adopté, au moins initialement, par certains pays de l'est de l'Europe) ;
- ▶ des formes de Content and language integrated learning (CLIL) ou Enseignement d'une matière l'intégré à une langue étrangère (EMILE), avec des activités plus ou moins nombreuses et plus ou moins étendues en langue étrangère dans une ou plusieurs disciplines ;
- ▶ des projets interdisciplinaires plurilingues, réalisés en utilisant toutes les langues enseignées ;
- ▶ l'utilisation de supports plurilingues en relation avec une ou plusieurs disciplines dans les cours de langue et/ou dans l'enseignement de la ou des disciplines concernées ;
- ▶ [...]

Dans la construction curriculaire d'enseignements bilingues, sont particulièrement à prendre en compte :

- ▶ la multiplicité des contextes où ce type d'enseignement peut être mis en œuvre et leurs spécificités et exigences ;
- ▶ l'importance de ne pas porter uniquement l'attention sur les modèles immersifs les plus exigeants, qui reposent souvent sur la recherche de la double perfection mythique d'un bilinguisme idéalement vécu comme la somme de deux monolinguismes ;
- ▶ la nécessité d'opter pour des formes s'inspirant d'une optique bilingue conçue de façon réaliste, et d'avoir recours à des stratégies plus souples et variables comme l'alternance des langues (*translanguaging*) ;
- ▶ le risque d'opter pour ce type d'enseignement uniquement pour la langue anglaise, dans l'idée que mieux on la connaît et on la maîtrise, mieux on est outillé langagièrement ;
- ▶ le danger de valoriser les approches du style CLIL et EMILE en faveur des seules langues les plus répandues, au détriment du plurilinguisme plus ordinaire représenté par les répertoires pluriels des apprenants dont les langues pourraient tirer grand profit.

Dans l'optique de la nécessité de donner à tous les apprenants accès à une éducation plurilingue et interculturelle, l'établissement de critères formels pour l'admission dans ce type d'enseignement confère souvent à ce dernier un caractère élitiste qui est en contradiction avec les principes et les valeurs prônés par le Conseil de l'Europe. L'éducation bilingue doit profiter, en effet, à tous les élèves, et ce quelles que soient les langues que ces derniers parlent et apprennent.

CAS PROTOTYPIQUE – Enseignement bilingue

SCÉNARIO 1 – Enseignement bilingue par la langue de scolarisation et par les langues étrangères	SCÉNARIO 2 – Enseignement bilingue avec alternance de deux langues de scolarisation
Caractérisation générale	
<p>Le scénario entend montrer, et de façon presque paradoxale, un parcours d'apprentissage bi-/plurilingue qui puisse se mettre en place à moindres frais, sans la nécessité d'une formation poussée pour tout ou partie du corps enseignant et qui puisse constituer une première base minimale et une première phase d'essai préparatoire à des scénarios plus ambitieux (voir scénario n° 2).</p> <p>À côté du développement de la langue de scolarisation et des langues étrangères 1 et 2, le profil prévoit également une ouverture à la pluralité et à la diversité des langues et des cultures propédeutique à des apprentissages plurilingues tout au long de la vie.</p>	<p>Ce scénario, plus exigeant et ambitieux, se fonde sur le principe de l'alternance des langues et présuppose un engagement plus fort en vue de la formation des enseignants de langues et de disciplines.</p> <p>Il pourrait se mettre en place de façon très progressive en prenant comme point de départ le scénario 1.</p> <p>Le profil envisage des compétences très développées dans les deux langues de scolarisation – sans viser le natif comme modèle pour la langue la plus faible – et fournissant d'excellentes bases pour le développement ultérieur, tout au long de la vie, du répertoire bi-/plurilingue si tel est le désir de l'apprenant.</p>
Finalités	Finalités
<p>Une éducation précoce à la pluralité et à la diversité des langues est la finalité visée dans ce cycle par la reconnaissance des répertoires des enfants.</p> <p>La seule langue enseignée comme matière et utilisée dans tous les domaines d'activité demeure toutefois la langue de scolarisation.</p>	<p>La finalité est un double apprentissage langagier au moyen de situations où les enfants apprennent à utiliser les deux langues en agissant avec celles-ci (approche actionnelle). À la fin de la CITE 0, l'école assure à tous les enfants un répertoire constitué d'au moins deux langues qui, ensemble, représentent le bagage langagier nécessaire pour poursuivre leur scolarité.</p>
Modalités	Modalités
<p>Des activités d'éveil aux langues permettent :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ de faire comprendre par des activités simples d'écoute et d'observation la diversité interne de la langue de scolarisation (les accents, les différentes façons de saluer, les registres de langue...); ▶ de faire (re)connaître, et valoriser, la pluralité existant dans la classe et en dehors de la classe ; ▶ de prévoir, quand cela est possible, l'emploi plus ou moins ponctuel des langues des apprenants dans les différents domaines d'activités et dans des activités ludiques (le plurilinguisme « déjà là ») ; ▶ de matérialiser en classe la présence des langues des élèves par l'affichage d'écrits ; ▶ de sensibiliser les enfants en fin de cycle, par des matériaux adéquats disponibles, à l'existence d'autres langues inconnues d'eux. 	<p>La vie de la classe, ses routines et ses jeux, les moments des repas, les activités motrices et artistiques, le travail sur les domaines d'activité impliquant la construction de concepts : tout se passe en alternant les deux langues de scolarisation dès le début, suivant des règles établies par l'enseignant avec les élèves et pouvant prévoir des plages monolingues dans l'une ou l'autre des deux langues ou des plages bilingues où le choix de la langue est laissé à chacun.</p> <p>La progression des acquisitions langagières n'est pas symétrique : la première langue de scolarisation demeure la langue forte de la plupart des enfants. Cependant, les deux langues sont dès le début utilisées pour le développement de l'expression personnelle.</p> <p>Les critères de l'alternance sont établis sur la base du développement global des enfants, de leur apprentissage et des besoins de l'interaction : l'alternance représente un moyen fort d'étayage des acquisitions langagières et conceptuelles des enfants.</p>

CITE 0

<p>Finalités</p> <p>La contribution propédeutique de la <i>langue de scolarisation</i> à l'enseignement bilingue consiste, dans ce cycle, à poursuivre la prise en compte des répertoires des apprenants et le travail sur leur pluralité interne, qui s'enrichit d'autres dimensions (l'écrit et son rapport à l'oral, l'utilisation de la langue dans les domaines disciplinaires avec leurs genres discursifs et leurs langages spécifiques).</p> <p>Assez tôt, à un moment ultérieur, pouvant varier selon les systèmes scolaires, une <i>langue étrangère 1</i>, enseignée comme matière, se donne pour but d'enrichir le répertoire langagier des élèves en prenant en compte, en élargissant et en complexifiant le travail sur la pluralité commencé en langue de scolarisation.</p>	<p>Finalités</p> <p>En s'appuyant sur les acquis précédents, ce cycle aborde l'écrit sous la forme d'une double alphabétisation plus ou moins parallèle. Les <i>deux langues de scolarisation</i> visent ensemble aussi bien la double progression langagière (langues comme matières) qu'une bonne construction des connaissances et des compétences disciplinaires (langues des autres matières), par une progression des acquisitions linguistiques conçue partiellement en fonction des genres abordés dans les domaines disciplinaires.</p> <p>L'influence des cultures sur les connaissances, sur leur mise en forme et sur la manière de les acquérir fournit l'occasion de réflexions collectives qui aident au développement des compétences interculturelle et métacognitive.</p> <p>Une <i>langue étrangère 1</i> est introduite comme matière et elle prend appui sur les compétences déjà existantes dans les autres langues.</p>
<p>Modalités</p> <p>À partir de la deuxième année d'enseignement de la langue étrangère, sont ponctuellement et progressivement utilisés au cours des activités des documents écrits et oraux dans cette langue, relevant des genres discursifs propres à chaque domaine disciplinaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ redondants, au début, par rapport aux contenus déjà construits en langue de scolarisation ; ▶ présentant, par la suite, des informations nouvelles dont la compréhension orale/écrite est visée ; ▶ employant la langue de scolarisation pour leur exploitation ; ▶ entraînant les apprenants à la compétence de médiation par le passage aisé d'un document en langue étrangère 1 à un autre en langue de scolarisation et l'inverse. 	<p>Modalités</p> <p>L'entrée dans les domaines disciplinaires se fait par : l'alternance des deux langues de scolarisation ; des essais systématiques de production tantôt orale, tantôt écrite, dans la deuxième langue de scolarisation ; l'entraînement des apprenants à la compétence de médiation à travers le processus de reformulation dans les deux langues, avec une exigence de précision et d'exactitude ; un étayage plus fort de la part de l'enseignant(e) dans la deuxième langue de scolarisation.</p> <p>L'emploi alterné de deux langues dans les acquisitions disciplinaires et le recours à des manuels ou des matériels d'autres pays confrontent les élèves à des façons différentes de concevoir ou de (re)présenter des événements ou des phénomènes.</p> <p>Dans un souci de cohérence didactique et d'économie cognitive, les deux langues de scolarisation ont à assurer un traitement cohérent et convergent, parallèle ou décalé, de la dimension « langue comme matière », intégrant les spécificités de chaque langue et le travail sur les genres de discours, oraux et écrits, relatifs aux divers domaines disciplinaires (abordés en alternance dans une des deux langues et repris, retravaillés et réutilisés dans l'autre). Dans le même esprit, la langue étrangère 1 s'appuie sur les compétences et stratégies déjà acquises dans les deux langues de scolarisation.</p>

<p>Finalités</p> <p>L'éducation plurilingue et interculturelle vise en partie aussi les contenus des disciplines. La <i>langue étrangère 1</i>, utilisée aussi – en classe de langue – en relation avec les différentes disciplines, sous la forme de documents, prévoit en outre des moments ponctuels d'expression orale et des essais d'expression écrite en parallèle avec ce qui se fait dans les disciplines enseignées dans la <i>langue de scolarisation</i>. Suivant les compétences linguistiques en langue étrangère 1 des enseignants des différentes disciplines, ces activités peuvent avoir lieu aussi dans les classes des autres matières.</p> <p>L'enseignement d'une <i>langue étrangère 2</i> est introduit dans le même esprit que la langue étrangère 1 au niveau CITE 1.</p>	<p>Finalités</p> <p>Les <i>deux langues de scolarisation</i> continuent d'être utilisées en alternance dans toutes les disciplines. La <i>langue étrangère 1</i> peut, en parallèle, être utilisée comme langue pour l'enseignement occasionnel ou partiel d'une discipline.</p> <p>Une <i>langue étrangère 2</i> pourrait éventuellement être introduite comme matière.</p> <p>Dans les deux langues de scolarisation, toutes les activités langagières sont sollicitées, mais la production écrite et la médiation sont spécialement visées dans ce cycle.</p> <p>La deuxième langue de scolarisation est en décalage par rapport à la première, et plus développée en réception qu'en production.</p> <p>L'attention toute particulière réservée aux aspects culturels favorise une prise de conscience des représentations que l'on a de la diversité et vise une éducation interculturelle.</p>
<p>Modalités</p> <p>Les dimensions langagière, discursive et plus amplement sémiotique des autres matières font l'objet de réflexions et de planifications conjointes entre les enseignant(e)s des langues et des disciplines.</p> <p>Des séances d'intercompréhension peuvent être assurées en collaboration par les enseignant(e)s de langues : les apprenants sont entraînés à la compréhension d'autres langues proches, éventuellement aussi à comprendre les genres discursifs utilisés dans les disciplines, à partir des thèmes d'étude.</p> <p>La gestion du répertoire plurilingue que les apprenants sont en train de construire est sollicitée au moyen d'activités diverses qui les entraînent à utiliser les ressources langagières et les compétences interlinguistiques dont ils disposent.</p> <p>Quand la langue étrangère 2 est introduite, les enseignant(e)s de langues veillent en-semble à la recherche de démarches et d'objectifs convergents, bien que décalés dans le temps.</p>	<p>Modalités</p> <p>Pour éviter la perte d'intérêt dans l'apprentissage de la deuxième langue de scolarisation, la diversification des expériences (voir 1.2.4 et 3.1) et la nécessité de maintenir une forte motivation pour son apprentissage représentent un souci constant. L'utilisation en alternance de la langue étrangère 1 dans une matière (qui pourrait changer d'année en année) peut constituer un élément de redynamisation.</p> <p>Pour ce qui est des aspects culturels, ceux qui sont liés aux disciplines et aux langues, déjà abordés dans le cycle précédent, sont approfondis ; les moments d'échanges facilitent l'observation de la part des enseignant(e)s des attitudes et des dispositions envers la différence culturelle ; des réflexions individuelles (au moyen d'outils comme l'<i>Autobiographie de rencontres interculturelles</i>) et des débats collectifs forment les apprenants à l'éducation interculturelle.</p>

<p>Finalités</p> <p>Elles sont les mêmes qu'au niveau CITE 2, en tenant compte, toutefois, du fait que la <i>langue de scolarisation</i> et les <i>deux langues étrangères</i>, enseignées comme matières dans ce cycle, outillent les apprenants – suivant les filières – soit directement pour leur entrée dans le monde du travail, soit pour la poursuite d'études plus approfondies, et se centrent davantage sur les aspects littéraires et culturels de leur formation.</p> <p>Comme les disciplines caractérisant chaque filière utilisent des langues, des langages et des genres discursifs beaucoup plus spécifiques et précis que dans les cycles précédents, la langue de scolarisation ainsi que, au moins en partie, les deux langues étrangères s'engagent ensemble à en rendre conscients les apprenants et à leur donner les moyens et le soutien nécessaires pour qu'ils les acquièrent à des degrés différents selon les langues.</p>	<p>Finalités</p> <p>Les formules fondées sur l'alternance des langues sont censées favoriser l'aisance langagière et la flexibilité cognitive des apprenants.</p> <p>Cet enseignement intégré des langues et des disciplines s'adapte au projet professionnel et au projet de vie des apprenants, et peut leur offrir d'autres occasions d'élargir leur répertoire langagier et culturel.</p> <p>A la fin du cycle, les apprenants disposent de bonnes, voire très bonnes, bases asymétriques dans trois ou quatre langues (et dans trois ou quatre cultures) en vue de l'apprentissage des disciplines, et une capacité très flexible de passage d'une langue à une autre dans les domaines disciplinaires.</p> <p>L'activité de médiation est considérée comme centrale, y compris pour la suite des études à l'université : par exemple, résumer dans une langue des textes lus dans une autre pour une discipline donnée.</p>
<p>Modalités</p> <p>Vers la fin du cycle, la langue étrangère 1 pourrait cesser d'être enseignée pour devenir la langue utilisée dans l'enseignement d'une discipline en alternance avec la langue de scolarisation.</p> <p>En langue étrangère 2, des supports oraux et écrits dans cette langue commencent à être utilisés – pour les disciplines caractérisant chaque filière – en classe de langue et, quand cela est possible, également en classe d'autres disciplines.</p> <p>La collaboration entre enseignants de langue permet de renforcer chaque enseignement, de créer les passerelles et d'activer des stratégies de transfert interlinguistique. Leur coopération avec les enseignants d'autres disciplines permet de créer des ponts didactiques entre la dimension disciplinaire caractérisant chaque filière et sa composante langagière (voir aussi, pour plus de détails sur ces questions, le scénario pour l'enseignement professionnel court).</p>	<p>Modalités</p> <p>Il peut y avoir alternance des langues dans une même matière ou alternance des matières sur les langues au fil des années.</p> <p>Les offres en langues se diversifient sur la base de l'orientation disciplinaire de chaque filière et des options des apprenants, l'école pouvant mettre à leur disposition, selon ses moyens, une ou plusieurs possibilités d'enrichissement du répertoire (cours de langues classiques, cours facultatifs sur d'autres langues, particulièrement importantes pour les disciplines caractérisant les filières, cours d'intercompréhension...), ou de diversification des modalités de formation (autoformation auprès du centre de langue ou de documentation, séjours à l'étranger, fréquentation d'une école similaire dans un pays étranger pendant des périodes plus ou moins longues pouvant aller jusqu'à une année entière...). Une coopération très développée entre les équipes pédagogiques dans une optique largement interdisciplinaire est requise.</p>

3.9.4. Cas prototypique – Enseignement des langues dans l’enseignement secondaire professionnel court (CITE 3)

L’enseignement professionnel se différencie à bien des égards d’un pays à l’autre. Dans certains pays, ce type d’enseignement a acquis ses lettres de noblesse et se retrouve en concurrence – c’est-à-dire sur le même plan en termes d’opportunités pour l’entrée dans le marché du travail, de valeur du parcours d’apprentissage et de possibilités pour la suite des études – avec les enseignements généraux. Le choix a été fait ici de se référer à des situations encore très fréquentes dans certains pays européens où l’enseignement professionnel n’est ni un choix ni une voie d’avenir. En attendant que ces situations problématiques – notamment en période de crise économique et de chômage généralisé des jeunes – trouvent des solutions adéquates, on les abordera ici de façon à suggérer comment une éducation plurilingue et interculturelle pourrait contribuer à la revalorisation de cet enseignement.

La conception de « scénarios curriculaires » pour ce type de formation devrait s’attacher :

- ▶ à rechercher les moyens de remotiver les apprenants à l’apprentissage des langues, et de la langue de scolarisation en particulier. Il peut se révéler nécessaire de travailler sur l’identité, parfois « blessée », de ces apprenants, de leur donner à travers la relation et le dialogue pédagogiques une confiance solide dans leurs talents, de leur communiquer la fierté de la profession qu’ils apprennent et de souligner que, par elle, ils entrent dans une communauté de pratiques, y compris discursives et culturelles, dont il importe qu’ils mesurent toute la dignité et l’utilité dans et pour la société ;
- ▶ à assurer l’ancrage professionnel et fonctionnel des enseignements de langues, dont les modalités et les objectifs doivent être articulés sur la notion de besoins pour la vie professionnelle, à l’aide de référentiels qui agencent, aussi finement que possible, les compétences professionnelles et les compétences langagières qui leur sont consubstantielles ;
- ▶ à éviter les deux dangers opposés qui peuvent guetter les enseignements professionnels : celui d’une hyperprofessionnalisation des enseignements linguistiques dans leur ensemble et celui d’un enseignement « standard » des langues (surtout, mais non exclusivement, étrangères) qui ne rencontrerait ni les motivations ni les besoins pressants de ce public d’apprenants.

Les deux ébauches élaborées pour ce cas prototypique présentent une autre possibilité d’utilisation de l’approche par scénario : l’élaboration de deux scénarios, dans lesquels le deuxième peut être présenté comme le développement ultérieur du premier.

CAS PROTOTYPIQUE – Enseignement des langues dans le secondaire professionnel court ¹⁰⁵	
<p>SCÉNARIO 1 – Construction d'une compétence plurilingue et interculturelle dans le cadre d'une culture professionnelle</p> <p>Ce premier scénario propose une articulation forte de la dimension langagière dans toutes les langues enseignées, aussi bien avec les aspects de la formation générale de la personne qu'avec la culture professionnelle qui est en train de se construire à travers les disciplines caractérisant les différentes filières.</p> <p>Le profil général des compétences que l'école assure aux apprenants dans les langues comprend :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ en langue de scolarisation, le niveau de compétence indispensable pour gérer au mieux leur vie d'adultes et pour agir en professionnels compétents, y compris langagièrement ; ▶ des compétences différenciées et hétérogènes entre les deux langues étrangères et, à l'intérieur de chacune, par rapport aux activités langagières, en relation aussi au domaine professionnel ; ▶ une validation et une reconnaissance, valables pour l'entrée dans le monde du travail, des compétences acquises dans les langues étrangères ; ▶ un poids différent de l'oral et de l'écrit dans les différentes langues selon les filières, l'expression orale étant généralement privilégiée par rapport à l'expression écrite, qui doit, toutefois, être approfondie pour les genres discursifs indispensables à l'exercice de la profession ; ▶ un degré de spécialisation dans les langues selon les domaines professionnels laissant ouverte la possibilité de reconversions ; ▶ l'acquisition d'une culture d'apprentissage, c'est-à-dire de la capacité d'utiliser les ressources d'apprentissage extérieures à l'école et de la capacité d'apprendre à apprendre en favorisant les processus autonomes et responsables d'appropriation du savoir (mise en capacité d'agir) ; ▶ les savoirs et la flexibilité interculturelle en tant qu'atouts pour l'entrée dans le monde du travail et le travail dans un environnement international et/ou multiculturel¹⁰⁶. 	<p>SCÉNARIO 2 – Gestion d'un répertoire de ressources linguistiques et culturelles plurielles en vue de l'entrée dans le monde du travail</p> <p>Ce deuxième scénario inclut le premier et se présente comme son développement vers une plus grande intégration de certains aspects de l'éducation plurilingue et interculturelle, notamment l'enrichissement réfléchi d'un répertoire pluriel de ressources langagières et culturelles. La langue de scolarisation y joue un rôle crucial.</p> <p>Le profil final auquel donne lieu ce scénario se différencie du premier moins en termes de compétences que :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ par une conscience meilleure et plus approfondie des potentialités du répertoire plurilingue et pluriculturel individuel ; ▶ par le développement de la compétence stratégique ; ▶ par une plus ample gamme de domaines d'usage de la langue ; ▶ par une compétence interculturelle plus développée.
Caractérisation générale	

105. Le scénario développé ici suppose que les apprenants aient déjà des compétences plus ou moins avancées dans une première langue étrangère et qu'ils possèdent des rudiments d'une deuxième langue étrangère. Pour ce cas prototypique, le deuxième scénario implique la mise en œuvre du premier, qui constitue une sorte de « scénario de base ».

106. Beaucoup d'entreprises sont multiculturelles de fait en raison de leur dimension internationale. Et cela concerne aussi les diplômés des écoles et instituts professionnels.

Finalités	Finalités
<p>Face à un public souvent insécurisé, parlant parfois des variétés de langue non légitimes à l'école et donc stigmatisées, la finalité prioritaire à atteindre, dans ce genre de filières, consiste à consolider l'image et l'estime de soi des apprenants et, plus largement, leur identité. Ce travail de renforcement passe, avant tout et en grande partie, par le langage.</p> <p>Tous les enseignements de langues, dans ce scénario, tendent, en plus de ce qui est visé dans le premier scénario :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ à conférer aux apprenants aisance et sécurité langagières ; ▶ à leur apprendre à gérer leur répertoire plurilingue et pluriculturel et leurs savoirs interculturels au moyen de stratégies adaptées, entre autres le transfert ; ▶ à favoriser la prise de conscience et le développement de ce répertoire par les apprenants eux-mêmes de façon autonome ; ▶ à leur permettre d'expérimenter et d'analyser la diversité et l'altérité en milieu professionnel dans leur pays et à l'étranger. 	<p>En <i>langue de scolarisation</i>, les compétences langagières – en tant que partie intégrante de la culture professionnelle – sont articulées aux référentiels des compétences professionnelles spécifiques à chaque filière.</p> <p>Cette orientation, valable aussi pour les <i>deux langues étrangères</i>, mais de façon variable selon le montant horaire global alloué à chacune, prend en compte également les aspects liés à la mobilité et à la diversité des cultures professionnelles dans les autres pays, dans une optique interculturelle¹⁰⁷.</p> <p>Dans toutes les langues enseignées, la motivation à la lecture (de la presse, de la littérature...) est envisagée comme moyen de formation tout au long de la vie, donc particulièrement importante pour ce genre de public scolaire. L'attention au choix de textes et d'œuvres qui répondent aux besoins et aux intérêts des apprenants et à ceux que suscite l'école devient ainsi cruciale, comme le développement de stratégies efficaces de lecture.</p>
Modalités	Modalités
<p>Pour ce qui est des modalités pratiques, ce scénario envisage :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ les genres professionnels comme cadre pour une réflexion de l'ordre du « méta » – de type discursif, pragmatique et sociolinguistique – visant à faire prendre conscience des enjeux langagiers au niveau individuel, sociétal et professionnel, et à développer un regard critique et averti sur les rapports de pouvoir qui se tissent au niveau sociétal autour des enjeux langagiers ; ▶ des pratiques de médiation linguistique – récurrentes dans la langue de scolarisation et les langues étrangères, permettant de passer aisément d'un genre discursif à un autre (d'une discussion au cours d'une séance de travail à la rédaction d'un compte rendu de cette même séance ; d'un exposé lors d'une réunion syndicale à l'élaboration d'un communiqué de presse ; de comptes rendus en une langue à un résumé dans une autre langue...) – et de médiation interculturelle (résolution de conflits, explicitation de références éthiques différentes...). 	<p>Pour consolider et élargir les compétences langagières aussi bien en langue de scolarisation et en langues étrangères que dans les apprentissages des autres disciplines, diverses modalités sont disponibles selon les possibilités et les options de l'école et des apprenants. À titre d'exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ la pédagogie de projet, fortement reliée aux projets de vie et professionnels des apprenants ; ▶ les simulations globales, qui peuvent permettre de créer des environnements virtuels assez proches des futures situations de travail ; ▶ des échanges virtuels et/ou réels avec des établissements professionnels des pays des langues étudiées ou dans d'autres pays, les trois langues pouvant à tour de rôle servir de moyen de communication ; ▶ dans le cadre de ces échanges, des activités de réflexion interculturelle au moyen d'outils comme l'<i>Autobiographie de rencontres interculturelles</i>.

107. Il existe au Royaume-Uni une proposition de standards pour la compétence interculturelle dans les contextes professionnels ; voir www.cilt.org.uk → Home page → Standards and qualifications → UK occupational standards. Voir aussi : www.incaproject.org.uk.

Les enseignements de la langue de scolarisation, de la langue étrangère 1 et de la langue étrangère 2 se réalisent sur la base d'une coordination, qui concerne :

- ▶ la prise en compte de la variabilité/variation des langues, y compris celle qui concerne le répertoire des apprenants ;
- ▶ la sensibilisation aux variétés utilisées par les apprenants, au moyen d'œuvres (écrites, orales, vidéos...) qui en fassent un emploi à des fins littéraires et artistiques ;
- ▶ l'élargissement du répertoire des apprenants vers les genres plus formels de l'oral et de l'écrit, en relation aussi avec la profession ;
- ▶ le développement de stratégies d'appui sur les langues mieux maîtrisées et de transfert de connaissances et de capacités entre les langues ;
- ▶ le calibrage entre activités communicatives et activités (méta)réflexives ;
- ▶ le choix des activités les plus appropriées pour stimuler le développement (méta) langagier et (méta)culturel de ce public scolaire.

Dans les domaines ayant trait aux professions futures, les enseignants des différentes langues concernées travaillent de façon complémentaire entre eux et avec les enseignants des matières professionnalisantes, en se répartissant les tâches :

- ▶ pour sensibiliser les apprenants à l'importance des dimensions langagières et discursives dans leur future profession et à leurs futurs besoins en langues en tant que professionnels ;
- ▶ pour sensibiliser les apprenants à l'importance des dimensions interculturelles dans leur future profession qui pourrait inclure la nécessité d'une mobilité professionnelle internationale ;
- ▶ pour, de façon systématique, employer, analyser et faire produire, dans les trois langues, des genres discursifs relatifs au domaine professionnel, en harmonie avec les curriculums disciplinaires.

L'école sollicite la motivation des apprenants à l'apprentissage linguistique autonome par l'offre de plusieurs possibilités. À titre d'exemples :

- ▶ projets internationaux liés à la filière professionnelle à réaliser en utilisant toutes les langues du répertoire et divers médias ;
- ▶ préparation et suivi (préparation des contacts, rédactions de courriels, contacts téléphoniques, négociation du programme, compte rendu, etc.) de stages d'apprentissage, de durées très variables au choix des apprenants, dans des entreprises de pays où les langues étrangères enseignées sont parlées ou dans d'autres pays où les différentes langues peuvent fonctionner, à tour de rôle, comme langue de communication (période d'immersion langagière, culturelle et professionnelle).

Plus qu'une simple coordination, ce scénario prévoit une véritable intégration des enseignements des trois langues et de ces dernières avec les disciplines professionnalisantes qui se coalisent et se renforcent mutuellement à travers :

- ▶ une articulation des langues entre elles en ce qui concerne :
 - les objectifs, pour partie communs et pour partie spécifiques à chacune ;
 - le type de littératie à développer et les approches à privilégier pour le public concerné ;
 - le type de (méta)réflexion sur les langues et cultures à mener en relation avec le public scolaire et avec la culture professionnelle à développer.
- ▶ une articulation entre les langues et les matières spécifiques des filières :
 - quant à la dimension langagière et discursive liée à l'exercice des professions ;
 - quant aux aspects (inter)culturels liés à la culture de la profession ;
 - quant au développement d'une culture de l'apprentissage (apprendre à apprendre) ;
 - quant à la présence de représentants de plusieurs cultures dans un même lieu de travail.

Conclusion

Les trois chapitres qui composent ce texte développent, sous des angles différents et complémentaires, les conditions et les conséquences pratiques de la mise en œuvre d'une éducation plurilingue et interculturelle dans les curriculums.

Sans prétendre à l'exhaustivité, ils énumèrent un très grand nombre de recommandations ou de suggestions, qui peuvent sembler dessiner un tableau de l'enseignement des langues bien éloigné de la réalité des curriculums existants, des pratiques actuelles ou des représentations dominantes. Cet éventuel décalage ne signifie cependant en aucune façon que l'écart serait insurmontable et ne doit pas condamner à l'immobilisme.

Les développements contenus dans ces trois chapitres visent d'abord à définir le plus précisément possible ce que l'on peut entendre par éducation plurilingue et interculturelle, afin de faciliter les initiatives prises dans tel ou tel contexte. Ils cherchent à éclairer le choix des objectifs vers lesquels peut tendre l'amélioration du curriculum existant et à identifier des aspects déjà pris en compte dans les curriculums. Certaines parties fournissent des listes importantes d'actions possibles. Elles n'énumèrent évidemment pas les conditions indispensables à tout infléchissement du curriculum. Leur ambition est d'illustrer concrètement, parfois dans le détail, pour le rendre compréhensible et crédible, ce qui peut apparaître en effet, trop souvent encore, comme une finalité éducative à laquelle il est possible d'adhérer intellectuellement mais qui serait difficilement applicable dans un contexte scolaire.

Comme cela est répété dans ce texte, l'amélioration du curriculum, pour mieux tenir compte de la finalité que représente **l'éducation plurilingue et interculturelle, n'est pas affaire de tout ou rien, mais relève** plutôt d'une dynamique des petits pas. Il est essentiel, d'une part, d'analyser le contexte particulier – les besoins, les possibilités et les limites à respecter – ainsi que la réalité de la prise en compte de ces composantes dans le curriculum en vigueur. D'autre part, les recommandations et les pistes énoncées peuvent aisément être utilisées pour identifier les leviers d'évolution les plus efficaces dans le contexte concerné.

Il s'agit de soutenir les initiatives de cette nature, au niveau national/régional, local ou même au niveau de **l'établissement scolaire et de la classe**. Pour assumer pleinement ce rôle, le texte devra être complété par un relevé d'études de cas et d'exemples de mises en œuvre avec des apprenants. La *Plateforme de ressources et de références pour une éducation plurilingue et interculturelle*¹⁰⁸, sur le site du Conseil de l'Europe, est appelée à contribuer largement à cette mutualisation des expériences.

De même, certains aspects abordés dans ce document n'ont pu être approfondis (la formation des enseignants, l'évaluation de la compétence plurilingue et interculturelle, etc.). Le lecteur pourra se reporter, sur cette même plateforme, à une série d'études satellites sur plusieurs sujets, dont le contenu relève certes de la seule responsabilité des auteurs mais qui élargissent l'analyse et les perspectives sur les questions traitées.

Enfin, rappelons qu'une éducation plurilingue et interculturelle va de pair avec la participation active de ses bénéficiaires, élèves et étudiants, avec le développement de leurs capacités réflexives, de leur aptitude à l'autoévaluation et de leur autonomie d'apprentissage, ainsi qu'avec une prise de conscience de la réalité et de la valeur de leur répertoire langagier. L'utilisation du *Portfolio européen des langues*, de l'*Autobiographie de rencontres interculturelles* ou la mise en œuvre de démarches pédagogiques de même type, même si elles sont assez peu évoquées dans le texte même, devraient tout naturellement accompagner les pas accomplis.

108. www.coe.int/lang-platform/fr

Annexes

Annexe I – Éléments pour une enquête sur les représentations sociales des langues et leur prise en charge par le curriculum

Annexe II – Éléments pour une enquête langagière de proximité

Annexe III – Éléments pour la spécification des compétences des enseignants en vue d'une éducation plurilingue et interculturelle

Annexe IV – Instruments et ressources pour l'élaboration et la mise en œuvre des curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle

- ▶ Les politiques linguistiques éducatives
- ▶ La dimension interculturelle
- ▶ Cadres de références et référentiels
- ▶ L'évaluation, les examens, les tests en langue étrangère
- ▶ Évaluation des compétences et ressources transversales et des compétences interculturelles
- ▶ L'autoévaluation des apprenants et le développement en autonomie
- ▶ La ou les langues de scolarisation
- ▶ Information et sensibilisation de l'opinion publique
- ▶ La formation des enseignants en langues étrangères
- ▶ La formation de tous les enseignants à la transversalité et à l'éducation plurilingue et interculturelle
- ▶ L'autoévaluation des compétences langagières en langue étrangère

Annexe V – Démarches et activités d'apprentissage

Annexe VI – Éléments pour la prise en compte du répertoire linguistique et culturel des élèves allophones

Annexe I

Éléments pour une enquête sur les représentations sociales des langues et leur prise en charge par le curriculum

Le protocole de questionnement ci-dessous est proposé comme base pour l'élaboration d'enquêtes ad hoc, à adapter en fonction des contextes.

Voir également Beacco J.-C. et Byram M., *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, version intégrale, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2007, chap. 3, « L'élaboration des politiques linguistiques éducatives : les facteurs sociaux de décision » (notamment 3.1, « L'opinion publique et les langues ») et 5.3, « Diffuser le plurilinguisme : créer un consensus social ».

<p><i>Connaître les représentations de l'opinion publique face aux différentes langues et variétés, au plurilinguisme et à l'interculturalité</i></p>	<ul style="list-style-type: none">▶ Quelles langues font l'objet d'une demande explicite de la part des familles, des élèves et de l'opinion publique ? pour quelles finalités ? lesquelles répondent à des ambitions sociales ? à des besoins de reconnaissance et de valorisation ? à des demandes culturelles ? à des phénomènes de mode ? à des traditions bien ancrées ?▶ Quelles opinions et quelles représentations circulent :<ul style="list-style-type: none">– autour des langues et variétés présentes dans la société, y compris les langues régionales, minoritaires et de la migration ?– autour de la ou des langues de scolarisation ?– autour des langues enseignées à l'école ?– autour de l'éducation plurilingue et interculturelle ?– autour de la personne bilingue/plurilingue ?– sur la présence de différentes cultures ?▶ Quelle est l'orientation des familles parlant une langue minoritaire, régionale ou de l'immigration par rapport à l'emploi de ces langues à la maison ? à leur enseignement à l'école ?▶ ...
<p><i>Analyser les besoins en langues des apprenants</i></p>	<p>Quelles langues répondent :</p> <ul style="list-style-type: none">▶ à des besoins formatifs de l'individu et du citoyen ?▶ aux besoins actuels et aux motivations contingentes des apprenants ?▶ à leurs besoins prévisibles pour l'avenir ? à des besoins spécifiques et particuliers liés aux futures professions ?▶ à d'éventuels besoins, imprévisibles à l'heure actuelle, et pouvant constituer des ressources pour l'avenir ?▶ ...
<p><i>Analyser les besoins en langues suscités par le contexte</i></p>	<p>Quelles langues seraient utiles :</p> <ul style="list-style-type: none">▶ pour la cohésion et l'inclusion sociales ?▶ pour les besoins de la société, de l'économie et du monde du travail ?▶ pour les relations entre pays, entre régions transfrontalières ?▶ pour des besoins culturels et pour le développement de valeurs (inter)culturelles ?▶ ...

<p><i>Vérifier la prise en compte par les curriculums existants des orientations internationales en matière de droits linguistiques</i></p>	<p>Quelles dispositions sont prises ou envisagées pour mettre en œuvre :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires ▶ la Convention cadre du Conseil de l'Europe pour la protection des minorités nationales ▶ les Recommandations de La Haye concernant les droits des minorités nationales à l'éducation ▶ la Déclaration universelle des droits linguistiques (soutenue par l'Unesco) ▶ la Résolution (69) 2 de l'Assemblée parlementaire et les Recommandations n° R (82) 18 et n° R (98) 6 du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe aux États membres sur les langues vivantes ▶ le document d'orientation « L'intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration » du Conseil de l'Europe ▶ la Recommandation n° R (2000) 4 du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe aux États membres sur l'éducation des enfants roms/tsiganes en Europe ▶ ...
<p><i>Analyser les curriculums de langues en vigueur et l'offre actuelle d'enseignement des langues par l'école et d'autres instances</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Quelles sont les langues offertes par l'école et avec une continuité, depuis CITE 0 jusqu'à CITE 3, notamment : <ul style="list-style-type: none"> – langue(s) de scolarisation : une, deux, trois ? – langues étrangères : <ul style="list-style-type: none"> • combien de langues étrangères l'apprenant peut-il apprendre ? • l'offre est-elle fortement diversifiée ou bien se réduit-elle à peu de langues ? • quels niveaux scolaires et quelles filières enseignent plus ou moins de langues ? pour quelles raisons ? – langues classiques : <ul style="list-style-type: none"> • combien de langues propose-t-on à l'apprentissage ? • pour tous les apprenants ? • dans quels cycles et filières ? – les langues régionales, minoritaires et de la migration : <ul style="list-style-type: none"> • sont-elles enseignées comme matière et/ou comme langue des autres matières pour les locuteurs dont elles sont la langue première ? • si oui, s'agit-il d'une mesure transitoire ? • si oui, quand leur enseignement débute-t-il ? jusqu'à quand se poursuit-il ? ▶ Dans quelle mesure les curriculums actuels répondent-ils aux besoins mis en évidence par l'analyse ? quels sont leurs points forts à garder et sur lesquels s'appuyer ? quels sont leurs points faibles et leurs lacunes à combler progressivement ? ▶ D'autres instances ou institutions que l'école publique proposent-elles des enseignements de langues ? lesquelles ? ▶ Y a-t-il des aides extrascolaires pour les langues régionales, minoritaires et de la migration ? ▶ ...

Annexe II

Éléments pour une enquête langagière de proximité

Voir également Beacco J.-C. et Byram M., *op. cit.*, chap. 3, « L'élaboration des politiques linguistiques éducatives : les facteurs sociaux de décision », notamment 3.2, « Les sociétés européennes et les langues : accompagner et anticiper les évolutions ».

Identifier et caractériser les publics d'apprenants

Nombre et pourcentage :

- ▶ totaux d'élèves ;
- ▶ d'élèves appartenant à une minorité ;
- ▶ d'élèves nouvellement arrivés ;
- ▶ et, parmi ces derniers, de ceux déjà scolarisés et de ceux non encore scolarisés ;
- ▶ d'élèves parlant des variétés de la langue de scolarisation ;
- ▶ d'élèves provenant de milieux défavorisés ;
- ▶ d'élèves ayant des handicaps liés aux langues et au langage ;
- ▶ ...

Langues et compétences langagières :

- ▶ langues parlées à la maison (officielle ou majoritaire, régionale, minoritaire, de la migration) ;
- ▶ seulement comprises à la maison (officielle ou majoritaire, régionale, minoritaire, de la migration) ;
- ▶ compétences initiales en langue de scolarisation ;
- ▶ compétences initiales en langues étrangères ;
- ▶ « désirs » de langues de la part des apprenants, leurs motivations à les apprendre ;
- ▶ langues « rencontrées » au hasard des séjours à l'étranger, des vacances ou d'autres expériences ;
- ▶ ...

Facteurs pouvant influencer sur l'apprentissage des langues :

- ▶ l'âge et le niveau de développement cognitif ;
- ▶ le rapport aux langues en relation à l'âge, au sexe, à l'origine, à l'appartenance socioculturelle... ;
- ▶ les images véhiculées par les langues chez les jeunes/dans la société ;
- ▶ les représentations des parents, de la société et de l'opinion publique sur les « langues de prestige et de pouvoir » ;
- ▶ les stéréotypes sur les langues (langues faciles/simples *versus* difficiles/complexes, agréables *vs* désagréables, musicales, rigoureuses/cartésiennes...) ;
- ▶ ...

Connaissances d'autres cultures :

- ▶ contacts, plus ou moins fréquents, avec des personnes d'autres cultures ;
- ▶ tourisme ;
- ▶ voyages au pays d'origine ;
- ▶ contacts et rencontres avec des parents émigrés ;
- ▶ lecture de romans, de livres ou d'autres documents ;
- ▶ reportages et dossiers dans les médias (TV, radio, internet, journaux, magazines...) ;
- ▶ ...

*Préciser le contexte
d'utilisation des langues*

- ▶ les domaines dans lesquels elles sont utilisées ;
- ▶ les situations ;
- ▶ les conditions et les contraintes.

Annexe III

Éléments pour la spécification des compétences des enseignants en vue d'une éducation plurilingue et interculturelle

La perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle requiert de la part des enseignants et, au premier chef, des enseignants de langues, outre les compétences habituelles, les atouts suivants.

Un répertoire plurilingue et des compétences en langues

- ▶ une compétence en langue spécifique à la profession d'enseignant : en langues étrangères l'aptitude à dispenser un enseignement axé sur la communication et les contenus, en langue de scolarisation ou dans les langues de la migration/régionales l'aptitude à enseigner des contenus disciplinaires, et cela *dans toutes les matières* ;
- ▶ une capacité de réflexion sur les langues et sur le développement des répertoires plurilingues, à savoir des compétences métalinguistiques et transversales, notamment quant aux ponts à créer entre les langues et avec la langue de scolarisation ;
- ▶ une certaine expertise en plurilinguisme : par exemple, exploitation des ressources existantes, gestion des situations plurilingues, conscience et utilisation de la variabilité interne de toute langue ;
- ▶ ...

Décisions à prendre :

- ▶ Quel niveau de langue demander et assurer aux enseignants dans les langues vivantes, les langues de la migration/régionales, les langues de scolarisation :
 - pour un enseignement approfondi d'une langue étrangère vivante ?
 - pour enseigner des contenus disciplinaires dans cette langue ?
 - pour simplement utiliser des supports plurilingues ?
 - pour développer l'intercompréhension entre langues d'une même famille ?
- ▶ Comment assurer, contrôler et mesurer ce niveau et quelle instance serait chargée de le faire ?
- ▶ ...

Une formation à l'interculturalité et à ses valeurs

- ▶ des connaissances sur les rapports existant entre langues et cultures ;
- ▶ divers savoirs, savoir-faire et savoir-être relatifs au dialogue interculturel ;
- ▶ une expérience des modalités d'un travail en classe sur l'interculturalité qui ne se réduise pas à des aspects anecdotiques ou folkloriques, mais qui active chez les apprenants :
 - la décentration par rapport à leur propre point de vue ;
 - la capacité à respecter et/ou assumer le point de vue de l'autre ;
 - l'ouverture et la curiosité envers la richesse et la diversité des cultures ;
 - la capacité à observer et à décrire, avec une attitude de réflexivité, son comportement et celui de l'autre dans la rencontre interculturelle ;
 - la bienveillance envers les personnes porteuses d'autres cultures ;
 - ...

Un engagement professionnel responsable

- ▶ une conception adéquate de l'apprenant :
 - en tant qu'acteur social ;
 - en tant que partenaire informé ayant sa propre personnalité ;
 - en tant que sujet de son propre apprentissage ;
 - ...
- ▶ une posture éthique qui implique le respect et l'utilisation des savoirs, des sentiments et des expériences de tous les apprenants, notamment de leur répertoire plurilingue et pluriculturel, indépendamment de leurs origines et de leurs appartenances ;
- ▶ la responsabilité assumée de motiver tous les apprenants au développement de leur répertoire plurilingue et pluriculturel ;
- ▶ la conscience du devoir d'assurer à tous les apprenants une éducation plurilingue et interculturelle en tant que partie intégrante d'une éducation de qualité ;
- ▶ l'engagement à définir des parcours différenciés qui permettent à chaque apprenant d'acquérir les compétences clés et d'atteindre les standards fixés ;
- ▶ ...

Pour l'enseignement des langues étrangères, des compétences didactiques concernant :

- ▶ l'intégration des méthodologies pour un enseignement axé sur la communication, l'approche par compétences et une démarche actionnelle, ainsi que par la médiation ;
- ▶ l'intégration d'approches réflexives (grammaire, stratégies) ;
- ▶ les méthodologies liées spécifiquement au développement du plurilinguisme et de l'interculturalité (EOLE, intercompréhension...) ;
- ▶ l'enseignement bilingue ;
- ▶ les techniques actuelles de l'évaluation ;
- ▶ le travail avec un portfolio (par exemple, le *Portfolio européen des langues*) ;
- ▶ ...

Une formation commune à tous les enseignants (de langues étrangères, de scolarisation et des autres disciplines)

- ▶ approfondissement commun de la dimension langagière et discursive des différentes matières ;
- ▶ définition des domaines communs de collaboration :
 - convergences ;
 - approches plurielles et/ou partielles ;
 - pédagogies des rencontres ;
 - didactique intégrée des langues ;
 - CLIL/EMILE/intégration langues et contenus disciplinaires ;
 - ...
- ▶ élaboration de matériels plurilingues pour les disciplines ;
- ▶ choix de méthodologies et de stratégies d'enseignement adéquates ;
- ▶ expérimentation en classe suivant les approches de la recherche-action ;
- ▶ définition des plus-values cognitives et langagières d'un enseignement intégré de langues et de contenus ;
- ▶ développement de l'apprentissage en autonomie et tout au long de la vie ;
- ▶ formation à la coopération, à l'interdisciplinarité ;
- ▶ ...

Organisation des parcours de formation

Diverses formules de formation peuvent être proposées pour répondre aux besoins et aux contraintes des enseignants, parmi les suivantes :

Formules externes à l'école :

- ▶ stages à l'étranger, dans les pays de la langue cible ;
- ▶ cours locaux de formation ;
- ▶ formations à distance ou mixtes (à distance et en présentiel) ;
- ▶ participation à des projets internationaux (CELV ou autres) ;
- ▶ ...

Formules internes à l'école et à la classe :

- ▶ projets de recherche-action ;
- ▶ séances d'observation en classe et pratiques réflexives en dehors de la classe ;
- ▶ stages sur place ;
- ▶ ...

Annexe IV

Instrumentes et ressources pour l'élaboration et la mise en œuvre des curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle

Le travail de construction curriculaire, pour complexe qu'il puisse apparaître et à quelque niveau qu'il se situe, peut prendre appui sur des instruments élaborés et des démarches expérimentées au niveau européen. Ceux-ci sont utilisables et applicables, sous réserve des adaptations toujours nécessaires, dans n'importe quel contexte.

Les instruments européens

Divers instruments ont été élaborés, au cours du temps, par le Conseil de l'Europe – en cohérence avec ses principes et ses valeurs dans le domaine de la sauvegarde des droits de l'homme.

Il s'agit notamment :

- ▶ de documents politiques où sont définies, dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement des langues, des orientations s'inspirant de ces principes et de ces valeurs ;
- ▶ d'instruments plus techniques destinés à la mise en œuvre des politiques linguistiques éducatives prônées par le Conseil de l'Europe.

Un nombre restreint de documents et d'instruments ont été sélectionnés ici qui paraissent particulièrement pertinents pour la réflexion curriculaire sur l'éducation plurilingue et interculturelle. Beaucoup d'autres outils sont également disponibles, notamment auprès du Centre européen pour les langues vivantes (CELV) de Graz, institution créée par le Conseil de l'Europe avec « la mission d'encourager l'excellence et l'innovation dans l'enseignement des langues et d'aider les Européens à apprendre les langues de manière plus efficace », et dont l'ambition est de « servir de catalyseur aux réformes dans l'enseignement et l'apprentissage des langues »¹⁰⁹.

Pour chaque document ou instrument présenté, le tableau donne une brève description, l'indication des destinataires, l'emploi qu'il est possible d'en faire en vue de la construction curriculaire et, quand ils sont disponibles, les liens directs présents sur les sites de l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, du CELV et de la Commission européenne.

Cette présentation part des documents et des projets plus généraux sur les politiques linguistiques pour arriver aux outils et instruments les plus opérationnels.

¹⁰⁹. Voir le site du CELV : www.ecml.at → Qui sommes-nous ? → Buts. Les documents et les instruments du CELV, directement accessibles en ligne, représentent le résultat de projets réalisés par des équipes internationales : www.ecml.at → Ressources.

Les politiques linguistiques éducatives

INSTRUMENTS	DESCRIPTION	DESTINATAIRES	UTILITÉ EN VUE D'UN CURRICULUM D'ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE	SITES INTERNET
<p><i>Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe</i> (2007) et les 21 études de référence apportant des éléments d'approfondissement sur différentes questions ayant trait aux langues et aux politiques linguistiques (représentations sociales, place de l'anglais, <i>educazione linguistica</i>...)</p>	<p>Soulignant la nécessité d'élaborer des politiques linguistiques éducatives pour lutter contre l'exclusion sociale et pour renforcer la citoyenneté démocratique en Europe, le guide identifie des procédures, des méthodologies et des instruments pour leur réalisation en vue de la sauvegarde de la diversité linguistique des sociétés européennes et du développement de la compétence plurilingue et interculturelle.</p>	<p>Tout décideur ayant à élaborer des politiques linguistiques éducatives.</p> <p><i>Version intégrale</i> : décideurs et responsables éducatifs en matière de langues</p> <p><i>Version de synthèse</i> : décideurs impliqués dans les politiques linguistiques éducatives ne pouvant pas forcément faire appel à des connaissances spécialisées ou de nature technique.</p>	<p>Ouvrage-cadre pour une vue d'ensemble des décisions à prendre en matière de politiques linguistiques éducatives.</p> <p>En particulier, toute la troisième partie des deux versions, intitulée « Formes d'organisation des enseignements et des apprentissages plurilingues », et les deux chapitres dont elle se compose – 5. « Créer une culture du plurilinguisme » et 6. « Organiser l'éducation plurilingue » – foisonnent d'idées et de suggestions très pratiques, presque opérationnelles, pour l'élaboration et la mise en œuvre d'un curriculum plurilingue et interculturel.</p> <p>En outre, le guide présente et commente les textes fondateurs du Conseil de l'Europe concernant le plurilinguisme et les politiques linguistiques (paragraphe 2.2.1).</p> <p>Le glossaire (annexe 2) de la version intégrale, qui définit les concepts clés des politiques linguistiques éducatives, peut être utile pour l'établissement d'un langage commun.</p>	<p>Guide et études : www.coe.int/lang/fr → Instruments politiques</p>
<p>Profil de politiques linguistiques éducatives (2002)</p>	<p>C'est une démarche de réflexion menée par des représentants des entités intéressées (autorités et membres de la société civile) sur leur politique linguistique éducative, qui leur permet de procéder à une autoévaluation dans un esprit de dialogue avec des experts du Conseil de l'Europe. L'optique est prospective et porte sur les évolutions possibles de la politique au sein d'un pays, d'une région ou d'une ville, les experts du Conseil de l'Europe jouant, dans ce processus, un rôle de catalyseurs.</p>	<p>Pays membres du Conseil de l'Europe, régions, villes européennes.</p>	<p>Processus utile à mettre en œuvre à n'importe quel moment, mais plus spécialement avant toute réforme des curriculums de langues : la démarche des profils favorise, en effet, une prise de conscience par les divers acteurs locaux des caractéristiques de l'environnement socioculturel et de l'enseignement, y compris scolaire, des langues et incite, par là, à leur prise en compte.</p>	<p>Profil : www.coe.int/lang/fr → Instruments politiques</p>

La dimension interculturelle

INSTRUMENTS	DESCRIPTION	DESTINATAIRES	UTILITÉ EN VUE D'UN CURRICULUM D'ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE	SITES INTERNET
<p><i>Livre blanc sur le dialogue interculturel</i> – « <i>Vivre ensemble dans l'égalité</i> » (2008)</p>	<p>Lancé en 2008 (Année européenne du dialogue interculturel) par les ministres des Affaires étrangères des 47 États membres du Conseil de l'Europe, il prévoit diverses orientations pour la promotion du dialogue interculturel, du respect et de la compréhension mutuels, sondées sur les valeurs fondamentales de cette fondées.</p>	<p>Diverses parties prenantes des pays de l'Europe : décideurs politiques et praticiens dans le domaine de l'interculturalité.</p>	<p>Le Livre blanc se révèle tout particulièrement utile pour réfléchir, au cours de la construction curriculaire, sur les aspects interculturels de l'éducation plurilingue et interculturelle.</p> <p>Il est envisagé comme une « contribution significative paneuropéenne à un débat international qui ne cesse de s'intensifier ».</p> <p>Le chapitre 4, « Cinq approches d'action politique pour promouvoir le dialogue interculturel », consacre son paragraphe 4.3. au thème « Apprendre et enseigner les compétences interculturelles ».</p> <p>Le chapitre 5, « Recommandations et orientations de politique générale pour l'action future : la responsabilité partagée des principaux acteurs », détaille dans le paragraphe 5.3 les recommandations pour « Apprendre et enseigner les compétences interculturelles ».</p>	<p>www.coe.int/dialogue</p>
<p><i>Autobiographie de rencontres interculturelles</i> + divers documents à l'appui (2009) et <i>Représentations de l'Autre : une Autobiographie de rencontres interculturelles par le biais des médias visuels</i> (ARIMV) – « <i>Vivre ensemble dans l'égalité</i> » (2014)</p>	<p><i>L'Autobiographie de rencontres interculturelles et Représentations de l'Autre : une autobiographie de rencontres interculturelles par le biais des médias visuels</i> (ARIMV) ont été conçues pour donner suite aux recommandations du Livre blanc du Conseil de l'Europe sur le dialogue interculturel – « <i>Vivre ensemble dans l'égalité</i> », section 5.3.</p> <p>« Apprendre et enseigner les compétences interculturelles » (Livre blanc, p. 25, paragraphe 152). C'est un exemple de ces « outils complémentaires [qui] devraient être développés afin d'encourager les élèves à exercer un jugement critique et autonome y compris à porter un regard critique sur leurs propres réactions et attitudes face à d'autres cultures » (<i>ibid.</i>).</p>	<p>Tous les apprenants.</p> <p>Deux versions de deux <i>Autobiographies de rencontres interculturelles</i> existent : une version standard et une version pour jeunes apprenants.</p>	<p>Instruments pensés pour un travail de réflexion sur les compétences interculturelles dans le cadre d'une éducation plurilingue et interculturelle, ils proposent également une démarche utile pour penser les finalités et les objectifs d'une éducation interculturelle et leur évaluation. L'analyse d'un événement interculturel vécu concrètement ou par le biais de médias visuels se réalise à partir des réponses données à un questionnaire qui conduit, petit à petit, l'apprenant à prendre conscience de ses réflexes culturels et à assumer le point de vue de l'autre.</p>	<p>www.coe.int/lang-autobiography/fr</p>

INSTRUMENTS	DESCRIPTION	DESTINATAIRES	UTILITÉ EN VUE D'UN CURRICULUM D'ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE	SITES INTERNET
<p><i>Développer la compétence interculturelle par l'éducation</i> (2014)</p>	<p>Ce troisième volume de la série « Pestalozzi », conçu comme un document de référence, « constitue une étape supplémentaire du processus visant à intégrer pleinement la compétence interculturelle dans le système éducatif. Il expose les raisons de promouvoir cette compétence, propose un cadre conceptuel à cette fin et décrit les éléments constitutifs de la compétence interculturelle à développer dans et par l'éducation, qu'elle soit formelle, non formelle ou informelle ».</p>	<p>Toute personne exerçant des responsabilités dans le domaine de l'acquisition de la compétence interculturelle : enseignants et formateurs d'enseignants, mais aussi parents et tuteurs, conseillers et <i>coaches</i>, auteurs de manuels, concepteurs de programmes et décideurs dans les domaines de l'éducation informelle, non formelle et formelle.</p>	<p>« Cet ensemble de textes traite du développement de la compétence interculturelle par l'éducation. Il offre une description détaillée de la compétence interculturelle et de ses éléments constitutifs, c'est-à-dire les attitudes, connaissances, compréhension, facultés et actions spécifiques qui, ensemble, déterminent la perception que nous avons de nous-mêmes et d'autrui dans un contexte de diversité, et nous permettent d'interagir et de communiquer avec des personnes perçues comme ayant des références culturelles différentes des nôtres. Il expose également les raisons de promouvoir cette compétence de façon systématique et décrit plusieurs approches pédagogiques et méthodologiques en ce sens, correspondant à différents contextes éducatifs. »</p> <p>Il « s'appuie sur [les] résultats les plus récents des recherches et études menées dans ce domaine, y compris par d'autres organisations internationales, et se fonde sur les valeurs et les principes fondamentaux du Conseil de l'Europe ».</p>	<p>www.coe.int/pestalozzi → Ressources</p>
<p><i>INCA (Intercultural Calendar for Early Multilingual Learning)</i></p>	<p>Le projet a mis en œuvre des matériaux pour l'enseignement des langues, son objectif principal étant de motiver les très jeunes pupils « à apprendre des langues et à s'ouvrir à l'interculturel et au dialogue ». Ces outils innovants en matière d'apprentissage, tant du point de vue linguistique qu'en matière de découverte et de compréhension des autres cultures, font référence à divers groupes de langues (grecque, romane, germanique, slave et ouralique).</p> <p>Le Calendrier interactif et interculturel permet aux enfants de se familiariser avec les différents environnements linguistiques et culturels des sept pays européens ayant pris part au projet (EL, FR, ES, UK, DE, EE, CZ).</p>	<p>Les enseignants et les apprenants du préélémentaire et du primaire (5-7 ans)</p>	<p>L'idée maîtresse du projet se fonde sur une « coopération des cultures » et sur le « dialogue interculturel ». Les jeunes enfants, de 5 à 7 ans, pourront acquérir des compétences de base en matière d'écoute, de compréhension, d'expression et d'écriture dans l'une ou l'autre des sept versions linguistiques proposées.</p>	<p>www.incaproject.eu</p>

INSTRUMENTS	DESCRIPTION	DESTINATAIRES	UTILITÉ EN VUE D'UN CURRICULUM D'ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE	SITES INTERNET
<p>Un cadre de référence pour des <i>Compétences pour une culture de la démocratie</i></p>	<p>Le Service de l'éducation du Conseil de l'Europe développe actuellement un cadre pour des <i>Compétences pour une culture de la démocratie</i>. Le projet est coordonné par le Comité directeur pour les politiques et pratiques éducatives (CDPPE).</p> <p>L'idée de départ est de dire que préparer les élèves à participer comme citoyens actifs aux sociétés démocratiques constitue l'un des objectifs majeurs de l'éducation. Afin de faire de cet objectif une réalité, il faut que les systèmes éducatifs soient en mesure de spécifier ce que les étudiants doivent savoir, comprendre et être capables de faire à cette fin, ainsi que les attitudes qu'ils doivent adopter.</p> <p>Le projet se base sur d'autres travaux du Conseil de l'Europe, en particulier le <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i> (CECR) et la Charte sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme. Il prend en compte également le travail fait par des États membres pour l'élaboration de cadres de qualifications nationaux.</p> <p>L'objectif est de couvrir tous les domaines de l'éducation à tous les niveaux. Pour cette raison, le groupe de coordination est composé d'experts de tous les domaines majeurs du programme Éducation du Conseil de l'Europe. La publication du cadre final, qui comprendra un modèle de compétences, des descripteurs et plusieurs documents d'aide à l'utilisation, est prévue pour fin 2017.</p>	<p>Le groupe cible du projet est constitué de décideurs politiques et professionnels dans le domaine de l'éducation, parmi lesquels les ministères, les écoles et les universités, des enseignants et formateurs d'enseignants ainsi que les responsables de programmes scolaires.</p>	<p>Il importe de relier les résultats attendus des apprentis en matière de démocratie et de dialogue interculturel aux différents niveaux de l'éducation formelle. Le projet vise à décrire les principales compétences dont les citoyens ont besoin pour participer efficacement à la vie des sociétés démocratiques et au dialogue interculturel. Les compétences et leurs descripteurs (c'est-à-dire des indicateurs) seront proposés en tant qu'orientations ou références aux États membres, qui pourront les utiliser et les adapter dans leurs propres systèmes, à tous les niveaux de l'éducation, en fonction de leurs contextes.</p>	<p>www.coe.int/competences</p>

Cadres de référence et référentiels

INSTRUMENTS	DESCRIPTION	DESTINATAIRES	UTILITÉ EN VUE D'UN CURRICULUM D'ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE	SITES INTERNET
<p><i>Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, enseigner, évaluer</i> (CECR) (2001)</p> <p>Banque de descripteurs du CECR</p> <p>Guide pour les utilisateurs</p>	<p>C'est un instrument qui décrit aussi complètement que possible :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ toutes les capacités langagières ; ▶ tous les savoirs mobilisés pour les développer ; ▶ toutes les situations et domaines dans lesquels on peut être amené à utiliser une langue étrangère pour communiquer, en tant qu'acteur social. <p>Le CECR a développé une description de la maîtrise d'une langue par types de compétences et sous-compétences et par descripteurs pour chaque compétence ou sous-compétence. La maîtrise progressive de chaque compétence est spécifiée sur une échelle à six niveaux (A1, A2, B1, B2, C1, C2).</p> <p>Les descripteurs de démonstration et d'autres descripteurs liés au CECR sont disponibles dans une « banque de descripteurs ».</p>	<p>Enseignants¹¹⁰, examinateurs, concepteurs de curriculums, de syllabus et de programmes, auteurs de manuels et de matériels scolaires, formateurs d'enseignants, administrateurs, tous les acteurs concernés par l'enseignement des langues et l'évaluation des compétences en langues.</p>	<p>C'est l'outil de référence pour construire des curriculums de langues étrangères.</p> <p>Il permet d'analyser les dispositifs d'enseignement et d'évaluation, de définir, en connaissance de cause, les objectifs à atteindre lors de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue étrangère, et de choisir les moyens pour y parvenir.</p> <p>Les niveaux de compétence sont décrits hors de toute référence à une langue donnée. Ils permettent la description de profils de compétences des apprenants et une harmonisation de leur évaluation. Des descripteurs supplémentaires par rapport à ceux disponibles dans le CECR seront publiés en 2016.</p> <p>Le texte importe aussi pour les principes qui y sont évoqués. Le chapitre 8, « Diversification linguistique et curriculum », est centré notamment sur les questions curriculaires dans le cadre d'une éducation plurilingue et interculturelle.</p>	<p>CECR : www.coe.int/lang-CECR</p> <p>Banque de descripteurs : www.coe.int/portfolio/fr → Banque de descripteurs</p> <p>Guide pour les utilisateurs : www.coe.int/lang/fr → Ressources/Publications → CECR → Matériel de soutien</p>
<p>Illustrations des niveaux de compétences en langue</p>	<p>Du matériel illustrant les niveaux de référence du CECR en différentes langues est disponible sur le site du Conseil de l'Europe : des performances à l'oral illustrant les six niveaux sont proposées sur des DVD et en ligne ; des performances écrites sont exemplifiées et disponibles en ligne.</p> <p>Des items et tâches pour tester les capacités de compréhension en plusieurs langues et sur l'ensemble des six niveaux sont disponibles sous forme d'un CD-Rom.</p>	<p>Professionnels dans le domaine des langues.</p>	<p>Ces matériels favorisent une interprétation commune des niveaux de référence du <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i> (CECR). Ils peuvent être utilisés par les professeurs de langues (même différentes) pour s'entraîner à définir ensemble les compétences en langues.</p> <p>Ils pourraient aussi servir, avec le CECR, à créer un langage commun entre les enseignants d'un même établissement scolaire et à leur permettre de réfléchir également en termes de critères communs pour l'évaluation.</p>	<p>www.coe.int/lang-CECR → Illustration des niveaux de compétences en langue</p>

110. Pour un emploi par l'enseignant du CECR, voir Goullier F., *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue – Cadre européen commun et Portfolios*, Didier, Paris, 2006, p. 128, partie 1 et partie 2 (www.coe.int/lang/fr → Publications → Publications traitant du CECR).

INSTRUMENTS	DESCRIPTION	DESTINATAIRES	UTILITÉ EN VUE D'UN CURRICULUM D'ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE	SITES INTERNET
<p><i>Cadre pour l'apprentissage précoce d'une langue seconde</i>, sous l'égide de Nederlandse Taalunie (2009)</p>	<p>Ce <i>Cadre pour l'apprentissage précoce d'une langue seconde</i> concerne la langue de scolarisation du pays d'accueil des enfants issus de l'immigration dans les écoles maternelles, mais ses objectifs sont tout aussi pertinents pour les enfants dont la langue maternelle coïncide avec la langue de scolarisation.</p>	<p>Ce document a été conçu pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ les enseignants et les directeurs d'école maternelle pour analyser leur enseignement de la langue et définir une politique linguistique ; ▶ les concepteurs de matériel ; ▶ les inspecteurs ; ▶ les accompagnateurs ; ▶ les formateurs d'enseignants ; ▶ les didacticiens et les chercheurs ; ▶ les responsables de politiques pour la promotion de l'enseignement des langues secondes ; ▶ les concepteurs de tests. 	<p>Cet outil peut s'avérer utile pour construire le curriculum de la langue de scolarisation au niveau de l'école maternelle pour les enfants issus de l'immigration et les autres aussi.</p> <p>Le cadre définit des objectifs minimaux qui établissent ce que les enfants doivent déjà être capables de faire dans la langue de scolarisation au moment d'entrer à l'école primaire afin d'éviter d'être très vite en retard scolaire. La finalité est de chercher à assurer à tout enfant, avant son entrée dans l'école primaire, les moyens pour poursuivre sa scolarité avec succès.</p>	<p>www.coe.int/lang-plat-form/fr → Langue(s) de scolarisation</p>

INSTRUMENTS	DESCRIPTION	DESTINATAIRES	UTILITÉ EN VUE D'UN CURRICULUM D'ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE	SITES INTERNET
<p>A <i>Curriculum Framework for Romani</i> (CFR), élaboré en coopération avec le Forum européen des Roms et des Gens du voyage (2008)</p> <p>Version originale en anglais et romani, versions en tchèque, en allemand, en lovari, en « north central romani » et en serbe</p>	<p>Ce cadre curriculaire pour le romani est basé sur le CECR et :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ prend en compte les 4 premiers niveaux du CECR (A1, A2, B1, B2) ; ▶ concerne 3 groupes d'âge : 3-6 ans, 6-10 ans, 10-14/15 ans ; ▶ propose 11 thèmes à développer. <p>La culture propre au peuple rom (« romani ») est prise en compte et traitée comme une dimension transversale aux 11 thèmes proposés.</p> <p>Le CFR propose aussi des <i>checklists</i> pour l'autoévaluation. Deux modèles de portfolio ont été produits (primaire et secondaire) ainsi qu'un manuel pour les enseignants.</p>	<p>Les mêmes que pour le CECR (voir plus haut), mais ce curriculum ne concerne que le romani.</p>	<p>Il peut être utilisé pour construire des curriculums pour trois types d'apprenants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ ceux pour qui le romani est aussi la langue de scolarisation ; ▶ ceux qui ont uniquement une compétence réceptive du romani ; ▶ ceux pour qui le romani n'est pas la langue du foyer familial. 	<p>www.coe.int/lang/fr → Minorités et migrants → Romani → Séminaire 2008</p>
<p><i>Descriptions des niveaux de référence pour les langues nationales/régionales</i> (DNR)</p>	<p>Alors que les spécifications du CECR ne concernent aucune langue particulière, les DNR représentent, à la suite du « niveau seuil », une nouvelle génération de référentiels qui, partant des descripteurs des niveaux du CECR, fournissent des spécifications langue par langue.</p>	<p>Opérateurs, comme les auteurs de manuels ou les enseignants, les concepteurs de curriculum ou de syllabus, et, de façon générale, tout utilisateur du CECR.</p>	<p>Ces référentiels constituent des instruments très utiles au moment de la construction curriculaire à différents niveaux mais également lors de la planification des activités au niveau de l'établissement scolaire et de la classe.</p> <p>Les DNR identifient, en effet, les formes (mots, grammaire...) d'une langue donnée, nationale ou régionale, dont la maîtrise correspondrait aux compétences communicationnelles, sociolinguistiques, formelles... définies par le CECR.</p>	<p>www.coe.int/lang/fr → Descriptions des niveaux de référence pour les langues nationales/ régionales</p>
<p><i>Cadre de référence pour les approches plurielles</i> (CARAP) – CELV</p>	<p>Le CARAP est un instrument de référence développé dans le cadre du deuxième programme à moyen terme du CELV, concernant les savoirs, savoir-être et savoir-faire dont les approches plurielles facilitent, de façon plus ou moins exclusive, l'acquisition.</p>	<p>Tous les acteurs du système éducatif et de la formation.</p>	<p>Le CARAP peut être utile dans l'élaboration des curriculums des langues :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ pour créer une progression des savoirs, savoir-être et savoir-faire impliqués dans les approches plurielles ; ▶ pour articuler ces approches entre elles et avec la construction de compétences langagières dans une langue spécifique ainsi qu'avec les apports des disciplines non linguistiques. 	<p>http://carap.ecml.at</p>

INSTRUMENTS	DESCRIPTION	DESTINATAIRES	UTILITÉ EN VUE D'UN CURRICULUM D'ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE	SITES INTERNET
<p>Curriculum "Plurilinguisme"/ Curriculum Mehrsprachigkeit (ÖSZ)</p> <p>Hans-Jürgen Krumm, Hans H. Reich (2011)/Multilingualism Curriculum (en anglais et en allemand)</p>	<p>Le document propose des objectifs, des contenus et des méthodes concrètes pour l'orientation et la mise en œuvre d'une perspective plurilingue dans l'enseignement. Il structure l'approche de la langue en quatre champs : percevoir et gérer des situations plurilingues, comparer les langues, analyser des aspects sociaux et culturels des langues, acquérir des stratégies d'apprentissage des langues.</p>	<p>Professionnels dans le domaine des langues/du plurilinguisme.</p>	<p>Le curriculum « Plurilinguisme » fournit une base solide pour le développement de curriculums intégrés et le plurilinguisme en général. Il a pour objectif d'aider les responsables dans le domaine des langues à franchir le pas vers une véritable prise en compte des ressources plurilingues de tous les élèves (voir également plus loin le <i>Modèle-cadre</i> « <i>Compétences de base pour une éducation en langues pour toutes les personnes enseignantes</i> », fondé sur le curriculum « Plurilinguisme »).</p>	<p>http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf</p> <p>http://oesz.at/download/Attachments/CM+English.pdf</p>

L'évaluation, les examens, les tests en langue étrangère¹¹¹

INSTRUMENTS	DESCRIPTION	DESTINATAIRES	UTILITÉ EN VUE D'UN CURRICULUM D'ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE	SITES INTERNET
<p><i>Manuel pour relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues</i> (CECR) (2009)</p>	<p>Son principal objectif est d'aider :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ à mettre en œuvre des démarches transparentes et concrètes pour situer les examens par rapport au CECR ; ▶ à en rendre compte dans un processus cumulatif de perfectionnement continu. 	<p>Les responsables d'exams¹¹².</p>	<p>Le manuel pourrait être utile, entre autres, au moment où, après avoir établi les profils de compétences pour les niveaux clés du système scolaire à partir du CECR et des référentiels, on réfléchit aux types d'épreuves, centralisées ou pas, à faire passer aux élèves.</p> <p>Lors de cette réflexion, l'attention devra porter sur l'ensemble des langues enseignées à l'école et sur la façon d'évaluer les compétences spécifiques qui caractérisent une éducation plurilingue et interculturelle.</p>	<p>www.coe.int/lang-CECR → Le CECR et les examens de langues : une série d'outils</p>
<p><i>Formulaires pour une analyse détaillée d'exams ou tests</i> (2009)</p>	<p>Formulaires et tableaux pour chacune des activités de communication langagières (CECR 4.4) et des aspects des compétences communicatives langagières (CECR 5.2).</p> <p>Dans la plupart des formulaires, une description succincte, des références et/ou justifications sont demandées.</p>	<p>Les concepteurs d'exams, les enseignants</p>	<p>Le type d'analyse proposé peut convenir au moment où il s'agit de vérifier la pertinence des exams et des tests en vigueur et leur cohérence avec les principes adoptés dans de nouveaux curriculums.</p> <p>Les formulaires permettent, en effet, d'analyser de façon détaillée des exams ou des tests et de les relier aux sous-échelles du CECR.</p>	<p>www.coe.int/lang-CECR → Le CECR et les examens de langues : une série d'outils</p> <p>Seule la version en anglais est disponible.</p>
<p>Supplément de référence accompagnant le <i>Manuel pour relier les examens de langues au CECR</i></p>	<p>Il accompagne le <i>Manuel pour relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues</i> (CECR).</p> <p>Il contient trois éléments majeurs : des considérations quantitatives et qualitatives concernant le processus d'établissement de liens vers les niveaux du CECR et des approches différentes pour l'établissement de normes communes (standards).</p>	<p>Les utilisateurs du manuel (les concepteurs d'exams, les enseignants).</p>	<p>Il vise à fournir des informations supplémentaires pour soutenir les utilisateurs du manuel dans leur travail d'établissement de liens entre leurs diplômes et certificats et le CECR.</p>	<p>www.coe.int/lang-CECR → Le CECR et les examens de langues : une série d'outils</p> <p>Seule la version en anglais est disponible.</p>

111. Eurydice, *Languages in Secondary Education: An Overview of National Tests in Europe* – 2014/15 (la plupart des pays prétendent que leurs exams sont liés aux CECR).

112. Pour une utilisation du CECR dans les pratiques évaluatives au niveau de l'enseignement, voir aussi Tagliante C., *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Clé international, Paris, 2005.

L'évaluation des compétences et ressources transversales et des compétences interculturelles

- ▶ Pour un développement sur **les formes d'évaluation des compétences et ressources transversales** (y compris l'interculturalité) et les défis qui y sont liés, se reporter à l'étude « Évaluation de la compétence plurilingue et interculturelle » (Lenz P. et Berthele R., 2010), www.coe.int/lang/fr → Événements 2010 → Documents du Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques : « Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles ».
- ▶ Pour des approfondissements en relation avec **l'évaluation des compétences interculturelles**, voir également :
 - « Développer la compétence interculturelle par l'éducation » (Byram M., Gribkova B. et Starkey H., 2008), www.coe.int/lang/fr → Publications et documents ;
 - « L'autobiographie de rencontres interculturelles » et « Représentations de l'Autre : une Autobiographie de rencontres interculturelles par le biais des médias visuels », www.coe.int/lang-autobiography/fr ;
 - « Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies : A Model of the Competences Required for Democratic Culture », www.coe.int/competences ;
 - « Développer la compétence interculturelle par l'éducation », www.coe.int/pestalozzi (pour plus de détails voir annexes) ;
 - Zarate G., *Médiation culturelle et didactique des langues*, 2003, ISBN 978-92-871-5260-2. Livre imprimé et en ligne, www.ecml.at → Ressources

L'autoévaluation des apprenants et le développement en autonomie

INSTRUMENTS	DESCRIPTION	DESTINATAIRES	UTILITÉ EN VUE D'UN CURRICULUM D'ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE	SITES INTERNET
<i>Portfolio européen des langues (PEL)</i>	Document personnel des apprenants, le PEL est un instrument qui les encourage à analyser, évaluer et valoriser leurs apprentissages langagiers scolaires et extrascolaires ainsi que leurs expériences culturelles.	Les apprenants et leurs enseignants de langues. Diverses versions existent, adaptées au contexte éducatif et au groupe d'âge.	À travers l'emploi des échelles de compétences, la biographie langagière et le dossier regroupant des échantillons de ses productions, chaque apprenant peut tracer son propre profil langagier et culturel, en suivre l'évolution au cours de l'apprentissage et réfléchir à son propre apprentissage. Les descripteurs utilisés dans les portfolios déjà élaborés peuvent inspirer les concepteurs de curriculums. La démarche d'autoévaluation des portfolios pourrait être proposée comme faisant partie, à plein titre, du processus d'évaluation.	www.coe.int/portfolio/fr

NB : L'*Autobiographie de rencontres interculturelles* (ARI) (2009) et *Représentations de l'Autre : une Autobiographie de rencontres interculturelles par le biais des médias visuels* (ARIMV) (2014) (voir ci-dessus dans la dimension interculturelle) font également partie des outils d'autoévaluation qui promeuvent le développement en autonomie des apprenants.

La ou les langues de scolarisation

INSTRUMENTS	DESCRIPTION	DESTINATAIRES	UTILITÉ EN VUE D'UN CURRICULUM D'ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE	SITES INTERNET
<i>Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle</i> (2009)	Il s'agit d'un instrument permettant aux États membres d'élaborer les curriculums relatifs aux langues de scolarisation et à tous les enseignements de langues, en prenant appui sur l'expérience et sur l'expertise des autres États membres. Le cadre intégrateur de la réflexion et de la construction curriculaire est l'éducation plurilingue et interculturelle, reposant sur une conception globale et intégrée des langues dans l'éducation (répertoires langagiers et culturels des apprenants) et pour l'éducation (toutes les langues faisant l'objet d'un enseignement/apprentissage).	Les acteurs éducatifs des États membres impliqués – à différents niveaux de responsabilité – dans la définition des politiques linguistiques éducatives et la construction de curriculums concernant toutes les langues dans et pour l'éducation.	La plateforme propose des documents de référence pour analyser et construire des curriculums relatifs aux langues enseignées à l'école : <ul style="list-style-type: none"> ▶ en tant que langues comme matière, ▶ en tant que langues des autres matières (= utilisées pour l'enseignement des autres matières). C'est un dispositif ouvert et dynamique de définitions, de points de repère, de descriptions et de descripteurs, d'études ou de bonnes pratiques que les États membres sont invités à consulter et à utiliser comme éléments pouvant soutenir leur politique de promotion d'un accès équitable à l'éducation, en fonction des besoins, des ressources et des cultures éducatives de chaque contexte.	www.coe.int/lang-platform/fr

INSTRUMENTS	DESCRIPTION	DESTINATAIRES	UTILITÉ EN VUE D'UN CURRICULUM D'ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE	SITES INTERNET
<p>Études</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ sur la langue de scolarisation comme matière ; ▶ sur la langue des autres matières <p><i>Plateforme de ressources et de références pour une éducation plurilingue et interculturelle</i></p> <p>Strasbourg, Conseil de l'Europe</p>	<p>Deux textes introducteurs de la problématique :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Byram M. (2006) : <i>Langues et identités</i> ▶ Vollmer H. (2009) : <i>Langue(s) des autres matières</i> <p>Un texte fournissant une sorte de protocole général pour la définition des dimensions linguistiques des disciplines scolaires :</p> <p>Beacco J.-C. et al. (2010) : <i>Langues et matières scolaires – dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curricula</i></p> <p>Quatre études mettant en pratique le protocole à propos de quatre disciplines scolaires et portant chacune le titre : <i>Une démarche et des points de référence – Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/apprentissage de [une matière scolaire] (fin de la scolarité obligatoire) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Beacco J.-C., (2010) : <i>Histoire</i> ▶ Vollmer H. (2010) : <i>Sciences</i> ▶ Pieper I. (2011) : <i>Littérature</i> ▶ Linneweber-Lammerskitten H. (2012) : <i>Mathématiques</i> 	<p>Les acteurs éducatifs des Etats membres impliqués, à différents niveaux de responsabilité, dans la définition des politiques linguistiques éducatives et la construction de curricula concernent la ou les langues de scolarisation comme langue(s) des matières.</p>	<p>Ces études vont pouvoir être utilisées aux divers moments et étapes de la construction curriculaire pour mettre l'accent sur les dimensions langagières des disciplines scolaires autres que les langues. Elles seront utiles également dans le cas d'enseignements bilingues ou dans celui d'utilisation des langues étrangères dans les disciplines.</p>	<p>www.coe.int/lang-platform/fr</p> <ul style="list-style-type: none"> → Langue(s) des matières → Langue comme matière

INSTRUMENTS	DESCRIPTION	DESTINATAIRES	UTILITÉ EN VUE D'UN CURRICULUM D'ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE	SITES INTERNET
<p><i>Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires – Un Guide pour l'élaboration de curriculums et la formation des enseignants</i></p>	<p>Ce guide est un document politique et un instrument de travail qui prône la convergence entre les dimensions linguistiques des différentes matières scolaires en vue d'une éducation langagière cohérente, économique et de qualité.</p> <p>Il propose des mesures pour rendre les normes et les compétences linguistiques que les élèves doivent maîtriser dans les différentes disciplines scolaires explicites dans les programmes, le matériel pédagogique et la formation des enseignants. Il mentionne également des modalités d'apprentissage qui devraient permettre à tous les élèves, et en particulier aux plus vulnérables, d'être exposés à des expériences d'apprentissage diversifiées, en vue du développement de leurs capacités cognitives et linguistiques.</p>	<p>Les acteurs éducatifs des États membres impliqués, à différents niveaux de responsabilité, dans la définition des politiques linguistiques éducatives, l'élaboration de curriculums pour toutes les matières scolaires et la formation des enseignants.</p>	<p>Ce guide concerne toutes les matières scolaires, dont la langue comme matière ; il traite d'une forme particulièrement importante de transversalité, dont il reprend certains éléments comme les genres de textes.</p> <p>Celle-ci est essentiellement envisagée du point de vue de la langue de scolarisation (et non des autres langues comme les langues étrangère ou régionales). L'analyse des formes de l'expression scientifique scolaire (langage « académique ») est fondamentale pour les approches EMILE/CLIL et les dispositifs d'enseignement bilingue, et particulièrement importante pour les apprenants issus de la migration qui rencontrent des difficultés dans l'apprentissage de la langue de scolarisation.</p>	<p>www.coe.int/lang-plateform/fr → Langue(s) des matières</p>

L'information et la sensibilisation de l'opinion publique

INSTRUMENTS	DESCRIPTION	DESTINATAIRES	UTILITÉ EN VUE D'UN CURRICULUM D'ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE	SITES INTERNET
<p>La Journée européenne des langues (JEL) (2001)</p>	<p>La Journée européenne des langues a été déclarée par le Conseil de l'Europe à l'issue de l'Année européenne des langues (2001), en tant qu'événement annuel qui a lieu tous les 26 du mois de septembre. Il est recommandé que « la Journée soit organisée de manière flexible et décentralisée de façon à répondre aux souhaits et aux ressources des États membres qui pourraient ainsi mieux définir leurs propres démarches ».</p>	<p>Elle concerne tous les citoyens :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ le grand public ; ▶ les écoles ; ▶ les concepteurs de politiques ; ▶ le secteur du volontariat. 	<p>La Journée des langues est à utiliser comme un moyen d'information et de sensibilisation pour un public large sur la thématique de l'éducation plurilingue et interculturelle. Ses objectifs sont les suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ sensibiliser le public à l'importance de l'apprentissage des langues et de la diversification de l'offre scolaire en langues apprises afin de favoriser le plurilinguisme et la compréhension interculturelle ; ▶ promouvoir la riche diversité culturelle et linguistique de l'Europe, qui doit être maintenue et cultivée ; ▶ encourager l'apprentissage tout au long de la vie dans et en dehors du contexte scolaire, que ce soit durant les études, pour les besoins professionnels, pour des raisons de mobilité ou simplement pour le plaisir et l'échange. 	<p>www.coe.int/JEL</p>

La formation des enseignants en langues étrangères

Ce guide (voir en particulier 2.11) a déjà présenté la formation initiale et continue des enseignants comme une dimension cruciale pour le succès de la mise en œuvre d'un curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle. Il importe de réunir ici les documents qui peuvent aider à mener une réflexion sur cette thématique.

Le tableau ci-dessous présente quelques outils pour penser la formation des enseignants. Certains proviennent de la Commission européenne. Les dimensions de l'éducation plurilingue et interculturelle telles que proposée par le Conseil de l'Europe y sont prises en compte, quoique encore de façon partielle. Ces documents constituent néanmoins une base indispensable pour repenser la formation des enseignants.

INSTRUMENTS	DESCRIPTION	DESTINATAIRES	UTILITÉ EN VUE D'UN CURRICULUM D'ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE	SITES INTERNET
<p><i>The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe</i> – Revised Report August 2002</p> <p>Report to the European Commission – Directorate General for Education and Culture. Written by Michael Kelly, Michael Grenfell, Angela Gallagher-Brett, Diana Jones, Laurence Richard and Amanda Hillmarsson-Dunn</p>	<p>Cette étude :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ prend en considération la formation initiale et continue des enseignants de langue étrangère en Europe ; ▶ résume les développements dans ce domaine au cours des dernières années dans 32 pays, prenant en considération, entre autres, les modèles d'enseignement des langues au niveau préscolaire, de la scolarité obligatoire et postobligatoire ; ▶ présente 15 études de cas provenant de divers pays sur la formation pour l'école primaire et l'école secondaire ; ▶ formule des recommandations sur la façon dont les bonnes pratiques et l'innovation pourraient mieux se répandre en Europe à travers trois domaines : <ul style="list-style-type: none"> – construire une infrastructure européenne pour la formation des enseignants de langues ; – l'enseignant européen de langues de demain ; – un domaine pour des études à venir ; ▶ fournit un premier exemple de profil de l'enseignant européen de langues du XXI^e siècle. 	<p>Responsables politiques, responsables de la formation à tous les niveaux (universités, instituts de formation, établissements scolaires, associations professionnelles dispensant de la formation, institutions de formation...), formateurs d'enseignants.</p>	<p>Cette étude, étendue et approfondie, fournit de nombreux éléments de réflexion et des propositions concrètes au sujet de la formation aussi bien initiale que continue des enseignants.</p>	<p>http://p21208.typo3server.info/fileadmin/content/assets/eu_language_policy/key_documents/studies/executive_summary_full_en.pdf</p>

INSTRUMENTS	DESCRIPTION	DESTINATAIRES	UTILITÉ EN VUE D'UN CURRICULUM D'ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE	SITES INTERNET
<p><i>Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères : un cadre de référence</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Rapport final établi à l'attention de la Direction générale de l'éducation et de la culture de la Commission européenne - septembre 2004 <p>par Michael Kelly, Michael Grenfell, Rebecca Allan, Christine Kriza et William McEvoy - université de Southampton, Royaume-Uni</p>	<p>Cette étude européenne analyse les principaux éléments de la formation à l'enseignement des langues dans l'Europe du XXI^e siècle. Elle se compose de cinq parties :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ contextes pour le développement d'un profil européen pour la formation des enseignants des langues étrangères ; ▶ profil européen pour la formation des enseignants des langues étrangères – un cadre de référence ; ▶ résumé d'études de cas ; ▶ résumé de l'étude Delphi ; ▶ glossaire. <p>Trois annexes présentent dans le détail :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ les 11 études de cas réalisées ; ▶ les lignes directrices en matière d'assurance et de renforcement de la qualité ; ▶ la méthodologie. <p>Le profil a été conçu comme un cadre de référence pouvant devenir « une liste de contrôle incontournable pour toutes les personnes participant à la formation théorique et pratique des enseignants en langues ».</p> <p>Le profil s'appuie :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ sur des recherches approfondies à travers l'Union européenne ; ▶ sur les avis de spécialistes ; ▶ sur de nombreuses études de cas ; <p>et propose :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ des exemples de bonnes pratiques ; ▶ un guide pratique de mise en œuvre. 	<p>Comme ci-dessus.</p>	<p>L'étude peut être utilisée au moment d'établir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ la structure des programmes de formation des enseignants ; ▶ les compétences et savoirs cruciaux dans l'enseignement des langues ; ▶ les stratégies et les savoir-faire dans l'enseignement des langues ; ▶ les valeurs que cet enseignement devrait encourager et promouvoir. 	<p>http://www.lang.soton.ac.uk/profile/index.html</p>

INSTRUMENTS	DESCRIPTION	DESTINATAIRES	UTILITÉ EN VUE D'UN CURRICULUM D'ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE	SITES INTERNET
<p><i>Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères – un cadre de référence</i> (sans date)</p> <p>par Michael Kelly et Michael Grenfell – université de Southampton, Royaume-Uni</p>	<p>Ce document repose sur le rapport de 2002 (voir ci-dessus) et constitue un guide complet du rapport final de 2004 (voir ci-dessus). Il décrit chaque élément du profil de façon détaillée et présente une série de stratégies pour sa mise en œuvre et son application dans la pratique.</p> <p>Il propose une boîte à outils de 40 éléments susceptibles d'être inclus dans un programme de formation des enseignants. Ses finalités consistent :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ à doter les enseignants de langues étrangères des aptitudes et des connaissances nécessaires et d'autres compétences professionnelles ; ▶ à améliorer leur développement professionnel ; ▶ à accroître la transparence et la transférabilité des qualifications. 	<p>Comme ci-dessus.</p>	<p>Comme ci-dessus.</p>	<p>http://www.lang.soton.ac.uk/profile/index.html</p>

INSTRUMENTS	DESCRIPTION	DESTINATAIRES	UTILITÉ EN VUE D'UN CURRICULUM D'ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE	SITES INTERNET
<p><i>Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale</i> (PEPELF)</p> <p>Un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues</p> <p>par David Newby, Rebecca Allan, Anne-Brit Fenner, Barry Jones, Hanna Komorowska et Kristine Soghikyan CELV – 2007</p>	<p>Le document propose :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ une introduction présentant un bref aperçu du PEPELF ; ▶ une section « déclaration personnelle », destinée à aider les étudiants à réfléchir à des questions générales dans le domaine de l'enseignement ; ▶ une section « autoévaluation », constituée de 193 descripteurs « can do », visant à faciliter la réflexion et l'autoévaluation par les enseignants en formation initiale ; ▶ un dossier permettant aux étudiants de rendre le résultat de leur autoévaluation transparent, de constater leurs progrès et de garder des exemples de travaux intéressants pour leur pratique d'enseignement ; ▶ un glossaire des termes les plus importants dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues utilisés dans le PEPELF ; ▶ un index des termes utilisés dans les descripteurs ; ▶ un guide d'utilisation. 	<p>Étudiants qui entrent en formation initiale d'enseignant.</p>	<p>Les 193 descripteurs « can do » peuvent être utilisés comme base pour repenser les compétences professionnelles des enseignants de langues dans l'optique de l'éducation plurilingue et interculturelle.</p>	<p>www.ecml.at → Ressources</p>
<p><i>Portfolio européen pour les éducateurs et éducatrices en préélémentaire PEPELINO</i></p> <p>CELV – 2015</p> <p>par Francis Goullier, Catherine Carré-Karlinger, Natalia Orlova, Maria Roussi</p>	<p>Le document favorise la réflexion des enseignants en formation initiale sur les compétences professionnelles et les attitudes nécessaires pour intervenir auprès d'enfants entre 3 et 6 ans en tenant compte des langues et des cultures. Il s'appuie, entre autres, sur la publication du CELV intitulée <i>Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale</i> (PEPELF, voir ci-dessus) et sur le CARAP.</p>	<p>Enseignants du préélémentaire et formateurs des enseignants à ce niveau ; enseignants du primaire.</p>	<p>Un certain nombre de champs de compétences pré-sentant des descripteurs visent à outiller, à soutenir et à orienter les enseignants en formation initiale et continue dans leur processus de réflexion et de formation ou d'autoformation autour des dimensions langagières plurilingues et interculturelles à l'école maternelle.</p>	<p>www.ecml.at → Ressources</p>

INSTRUMENTS	DESCRIPTION	DESTINATAIRES	UTILITÉ EN VUE D'UN CURRICULUM D'ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE	SITES INTERNET
<p><i>Cadre européen pour la formation des enseignants à l'EMILE (CEFE) CELV – 2010</i></p> <p>par María Jesús Frigols Martin, David Marsh, Peter Mehisto, Dieter Wolff</p>	<p>Le document, qui s'est appuyé sur une consultation paneuropéenne, vise à fournir des lignes directrices pour la conception de curriculums pour le développement professionnel des enseignants dans le domaine de l'EMILE (Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère).</p> <p>Il propose :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ une liste de compétences nécessaires à l'enseignement des matières dans une autre langue ; ▶ des modules de développement professionnel, destinés à aider les concepteurs et responsables de formation européens à élaborer des parcours de formation professionnelle spécifiques à l'EMILE. <p>Il ne propose pas de parcours de formation commun et unique pour l'ensemble des États membres du Conseil de l'Europe, mais s'envoie comme un outil général de réflexion (un outil « macro ») adaptable aux besoins spécifiques de la part des formateurs, dans des contextes nationaux ou régionaux très divers.</p>	<p>Chercheurs, décideurs, enseignants en langues, experts en langues, concepteurs de politiques/politiciens au niveau national, régional ou local.</p>	<p>Le CEFE fournit d'une part une liste des « macrocompétences universelles » ou « compétences professionnelles cibles » que doivent acquérir et développer les enseignants au cours de leur formation :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ réflexion personnelle ; ▶ principes fondamentaux de l'EMILE ; ▶ sensibilisation au contenu et au langage ; ▶ méthodologie et évaluation ; ▶ recherche et évaluation ; ▶ ressources pédagogiques et environnements d'apprentissage ; ▶ gestion des classes ; ▶ gestion de l'EMILE. <p>D'autre part, il propose des modules de développement professionnel s'organisant autour des aspects suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ familiarisation avec l'EMILE ; ▶ mise en pratique de l'EMILE ; ▶ consolidation de l'EMILE. 	<p>www.ecml.at → Ressources</p>

INSTRUMENTS	DESCRIPTION	DESTINATAIRES	UTILITÉ EN VUE D'UN CURRICULUM D'ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE	SITES INTERNET
<p>Profil de compétences linguistiques spécifiques à la profession d'enseignant de langues étrangères Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques, Office fédéral de la culture, 2014</p> <p>par Wilfrid Kuster, Mirjam Egli Cuenat, Peter Klee, Thomas Roderer, Brigitte Forster-Vosicki, Daniela Zappatore, Daniela Kappler, Gé Stoks, Peter Lenz.</p> <p>Version originale en allemand, traductions en français, italien et anglais.</p>	<p>Le document décrit les compétences langagières nécessaires pour un enseignement des langues étrangères axé sur la communication et les contenus, les stratégies d'apprentissage de langues et l'interculturalité, conforme aux objectifs de l'enseignement de langues étrangères dans les écoles publiques suisses (primaire et secondaire inférieur). Développé sur la base d'une analyse systématique des besoins, il intègre des sources diverses telles que des documents de référence nationaux et internationaux comme le PEPELF ou le CA-RAP. Les profils contiennent des descriptions de compétences langagières professionnelles spécifiques dans les domaines suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ préparer l'enseignement ; ▶ diriger l'enseignement ; ▶ évaluer, donner un <i>feedback</i> et conseiller ; ▶ établir des contacts externes ; ▶ se former et compléter sa formation continue. 	<p>Responsables du curriculum scolaire, formateurs responsables de la formation initiale et continue des enseignants en langues, (futurs) enseignants en formation initiale ou enseignants en formation continue.</p>	<p>Le profil langagier professionnel spécifique offre un cadre d'orientation pour la formation et la formation continue de personnes enseignantes du degré primaire en langues étrangères.</p> <p>Ces profils de compétences peuvent être utilisés comme base, notamment aux fins suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ établissement des buts langagiers pour la formation de base et la formation continue des personnes enseignantes ; ▶ création de cours de langues professionnels spécifiques ; ▶ autoévaluation et évaluation des besoins en formation et formation continue des personnes enseignantes ; ▶ établissement d'un certificat de compétences langagières, par exemple en combinaison avec les diplômes de langues internationaux. 	<p>Institut Fachdidaktik Sprachen, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Switzerland → http://www.phsg.ch/web/forschung/institut-fuer-fachdidaktik-sprachen/projekte/uebersicht-projekte/be-rufsspezifische-sprach-kompetenzprofile-fuer-lehrpersonen-fuer-fremdsprachen.aspx</p>

La formation de tous les enseignants à la transversalité et à l'éducation plurilingue et interculturelle

INSTRUMENTS	DESCRIPTION	DESTINATAIRES	UTILITÉ EN VUE D'UN CURRICULUM D'ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE	SITES INTERNET
<p>Modèle cadre « Compétences de base pour une éducation en langues pour toutes les personnes enseignantes »</p> <p>Rahmenmodell Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrpersonen</p>	<p>Le document se base sur le curriculum « Plurilinguisme » autrichien (<i>Curriculum Mehrsprachigkeit</i>, Krumm et Reich, 2011 ; voir ci-dessus). Il met à la disposition des institutions de formation pédagogique (universités et hautes écoles pédagogiques) autrichiennes un référentiel de compétences sous forme de socle commun, destiné aux enseignants de toutes les disciplines. Les objectifs de compétences retenus concernent le savoir à propos de l'acquisition du langage, le plurilinguisme et la dimension culturelle, les méthodes de diagnostic et d'évaluation, l'enseignement des disciplines sensible à la dimension langagière et l'encouragement ciblé des publics vulnérables.</p>	<p>Responsables de la formation des enseignants de toutes les matières, formateurs d'enseignants.</p>	<p>Ce curriculum, qui se présente sous forme modulaire, vise à la fois la transmission de savoirs et de savoir-faire et un travail sur les représentations, afin de soutenir les enseignants dans leurs activités dans des classes de plus en plus hétérogènes d'un point de vue social, culturel et linguistique.</p>	<p>www.oesz.at → Materialien und Service</p>
<p>European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching (EUILTE) Commission européenne – sans date</p> <p>par Hans-Joachim Roth et Juana Duarte, et partenaires</p> <p>Version originale en anglais, adaptation en allemand</p>	<p>Le document fournit un curriculum de base orienté vers les compétences pour la formation initiale et continue des enseignants pour un enseignement intégré, inclusif des langues de scolarisation, destiné aux enfants de parents migrants (langue de scolarisation L2). Le curriculum se focalise sur le langage académique (<i>Bildungssprache, academic language</i>) et ne tient pas seulement compte de la langue comme matière mais également des autres disciplines. Il s'agit du premier document de ce genre au niveau européen.</p>	<p>Responsables de la formation des enseignants de toutes les matières.</p>	<p>L'enseignement inclusif et intégré de la langue de scolarisation comme langue seconde demande des modifications profondes au niveau de la formation des enseignants de toutes les matières.</p> <p>L'objectif du document est de fournir une base pour la formation initiale et continue de tous les enseignants en vue de leur travail en langue de scolarisation avec les élèves de parents migrants/de minorités ethniques.</p>	<p>http://www.eucim-te.eu</p>

L'autoévaluation des compétences langagières en langue étrangère

INSTRUMENTS	DESCRIPTION	DESTINATAIRES	UTILITÉ EN VUE D'UN CURRICULUM D'ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE	SITES INTERNET
DIALANG	<p>C'est un site où il est possible à tout un chacun d'évaluer ses propres compétences langagières selon les échelles de niveaux du CECR dans cinq domaines : la lecture, l'écriture, la réception orale, la grammaire et le lexique.</p> <p>Les langues étrangères proposées pour l'autoévaluation sont au nombre de 14 (allemand, anglais, danois, espagnol, finnois, français, grec, gaélique irlandais, islandais, italien, néerlandais, norvégien, portugais et suédois).</p>	<p>Toute personne désirant évaluer ses compétences en langues étrangères à l'aune des niveaux de référence du CECR.</p>	<p>En lien avec la formation des enseignants, bien que cet outil ne concerne pas spécifiquement les compétences langagières requises par exercer la profession d'enseignant de langue étrangère dans les divers niveaux scolaires. Il pourrait permettre aux enseignants de définir leur niveau langagier global et le travail qui leur reste à réaliser pour le perfectionner.</p>	<p>www.lancs.ac.uk → Research and Enterprise Services</p>

Annexe V

Démarches et activités d'apprentissage

Cette annexe présente une liste – qui ne prétend pas à l'exhaustivité – de certaines démarches et activités d'apprentissage pouvant favoriser la mise en œuvre d'une éducation plurilingue et interculturelle. Ces démarches, souvent dites « plurielles », n'entrent pas en contradiction avec les didactiques singulières destinées à l'acquisition de chaque langue selon ses spécificités propres. Complémentaires à celles-ci, elles sont tout au contraire destinées à contribuer au renforcement de chaque langue du répertoire pluriel des apprenants. Elles se répartissent essentiellement en trois grandes catégories :

- ▶ Démarches exigeantes et complexes en termes de finalités d'apprentissage des langues et de leur emploi ainsi qu'en termes de formation des enseignants. Ce type de démarches touche généralement peu de langues, dans lesquelles elles visent l'appropriation approfondie des compétences nécessaires à réaliser de nombreuses activités langagières dans divers domaines d'activités. Les enseignements bilingues et la didactique intégrée des langues sont des exemples de ce genre de démarches.
- ▶ Démarches s'appuyant sur un nombre de langues large voire très large, selon les options, pour développer, d'un seul tenant ou séparément :
 - des compétences interculturelles ;
 - des stratégies transversales ;
 - une éducation langagière globale et englobante ;
 - des compétences partielles pouvant être (très) approfondies.

L'intercompréhension ainsi que l'éveil aux langues et l'ouverture aux cultures en sont des exemples.

- ▶ Démarches ou activités beaucoup plus simples, qui sont à conseiller pour débiter, sans rebuter, dans l'éducation plurilingue et interculturelle, comme le curriculum minimum, les activités plurilingues, l'utilisation de supports plurilingues, mais aussi certaines activités ponctuelles d'éveil aux langues et d'intercompréhension.

Les démarches et les activités de type 2 et 3 requièrent des enseignants une formation beaucoup moins exigeante que celles de type 1.

L'ensemble de ces démarches et activités – avec celles qui concernent l'enseignement de la langue de scolarisation – ainsi que leur articulation curriculaire contribuent à créer un domaine nouveau : la didactique du plurilinguisme, à laquelle l'éducation plurilingue et interculturelle fournit un cadre intégrateur.

Chaque démarche implique des activités propres qui la caractérisent et d'autres qui sont transversales et communes à d'autres démarches. Leur variété et diversité peut contribuer à diversifier les expériences d'apprentissage des apprenants (voir 3.1).

Une approche n'est pas exclusive d'une autre et, parfois, les frontières entre elles dans la pratique peuvent tendre à s'estomper, voire à disparaître. Ainsi, par exemple, une démarche visant à faire acquérir des compétences dans une ou deux langues étrangères peut aussi intégrer dans ses objectifs explicites l'acquisition de compétences transversales et interculturelles. L'apprentissage de l'intercompréhension, qui relève de la seconde catégorie, peut légitimement trouver sa place dans un enseignement relevant de la première catégorie.

Le tableau ci-dessous propose de façon synthétique un certain nombre de démarches et/ou activités en essayant de les caractériser à très grandes lignes : quelques liens permettent soit d'approfondir la connaissance de chaque démarche, soit de trouver en ligne des activités à réaliser et des matériels à utiliser en classe.

Le choix d'une ou de plusieurs démarches peut dépendre de divers facteurs :

- ▶ finalités et objectifs généraux et spécifiques qui ont été établis ;
- ▶ besoins relevés dans un établissement scolaire, dans une classe ou pour des groupes d'apprenants spécifiques ;
- ▶ disponibilité financière, surtout pour les démarches qui impliquent davantage de coûts que d'autres ;
- ▶ formation des enseignants et, surtout, leur volonté de s'impliquer dans des démarches novatrices ;
- ▶ présence de matériels didactiques facilitant la mise en œuvre en classe ;
- ▶ ...

Pour quelques suggestions à propos de l'articulation entre langue de scolarisation et d'autres langues enseignées à l'école au moyen de certaines des approches présentées ci-dessous, voir Coste D. (éd.), Cavalli M., Crișan A. et van de Ven P.-H., *Un document européen de référence pour les langues de l'éducation ?*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2007, www.coe.int/lang-plateform/fr → Langues de scolarisation → Conférence 2007

DÉMARCHES	BRÈVE DESCRIPTION	FINALITÉS	TYPE ET NOMBRE DE LANGUES IMPLIQUÉES	SITES INTERNET
<p>Immersion</p> <p>Double immersion (<i>Dual Language Education</i>), enseignement bilingue voire trilingue</p> <p>EMILE/CLIL</p> <p><i>Language Across the Curriculum</i></p>	<p>Le statut pédagogique de « langue des autres matières » (que l'enseignement des langues à proprement parler) est la dimension valorisée dans ces approches qui varient énormément entre elles :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ quant aux disciplines concernées (une, plusieurs, toutes) ; ▶ quant à l'exposition à la langue à enseigner et à son emploi, qui peut prévoir : <ul style="list-style-type: none"> - une exclusion presque totale de la première langue des apprenants (immersion) ; - l'emploi – plus ou moins ponctuel – d'une langue seconde ou étrangère dans des activités ou projets concernant les autres disciplines scolaires (CLIL/EMILE¹¹³) ; - l'alternance des langues dans l'enseignement/apprentissage d'une matière ou sur l'ensemble du curriculum ; - la succession des langues dans l'enseignement des matières au cours du temps. 	<p>Il s'agit d'enseigner et d'apprendre la langue seconde ou étrangère à travers son emploi dans l'apprentissage des autres matières. Selon les modèles adoptés, cet emploi peut être plus ou moins étendu et il peut y avoir ou non un enseignement/apprentissage parallèle de la langue seconde ou étrangère « comme matière ».</p> <p>Les modèles immersifs – qui ont recours au mode monolingue pour atteindre le bilinguisme – sont de plus en plus mis en cause dans le domaine des recherches sur le bi- et le plurilinguisme, où la tendance actuelle est de privilégier le mode bi- voire plurilingue de gestion du répertoire en vue des apprentissages linguistiques et disciplinaires autres.</p> <p>Une appropriation approfondie, parallèle et intégrée des langues et des disciplines concernées est visée dans toutes ces démarches. Toutefois, selon les orientations retenues, l'attention peut varier quant à l'équilibre à trouver entre acquisition des compétences langagières et acquisition des contenus disciplinaires. Un danger qui guette ces démarches est d'envisager les disciplines autres comme simple prétexte pour des acquisitions langagières en langue seconde et étrangère.</p>	<p>Les deux ou trois langues enseignées utilisées dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une ou plusieurs disciplines autres.</p>	<p>DUAL LANGUAGE www.cal.org/twi www.lindholm-leary.com</p> <p>CLIL www.ticllil.org http://clil-cd.ecmlat</p> <p>EMILE www.emilanguages.education.fr</p>

113. Les deux acronymes renvoient – à quelques différences près – aux mêmes types de démarches en contexte anglophone (CLIL : *content and language integrated learning*) et en contexte francophone (EMILE : enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère). L'EMILE porterait une plus grande attention à l'acquisition des contenus disciplinaires que le CLIL.

DÉMARCHES	BRÈVE DESCRIPTION	FINALITÉS	TYPE ET NOMBRE DE LANGUES IMPLIQUÉES	SITES INTERNET
<p>Didactique intégrée des langues (DIL)</p> <p>Pédagogie intégrée des langues</p>	<p>C'est une approche qui « permet d'assurer l'élaboration et la réalisation d'un curriculum linguistique unitaire, pensé et projeté comme un tout. Elle se fonde sur un juste équilibre entre la prise en compte des différences existant entre les processus d'acquisition d'une L1, d'une L2 ou d'une LE et la conscience que ces processus présentent de grandes affinités du point de vue psycholinguistique »¹¹⁴.</p> <p>Dans ce type d'approche peut également rentrer la pédagogie des langues tertiaires, c'est-à-dire des langues venant en troisième position après la langue de scolarisation et la première langue étrangère.</p>	<p>« La DIL se donne deux finalités, outre celles de la double économie [cognitive et didactique] [...] :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ faciliter les apprentissages des différents systèmes linguistiques dans une optique de renforcement réciproque en exploitant pédagogiquement leurs fondements communs (système opérationnel commun et/ou compétence commune sous-jacente) ; ▶ favoriser, anticiper dans le temps, conscientiser, rendre systématiques et automatiser, par un étayage pédagogique efficace, des processus mentaux "interlangues" qui peuvent avoir (ou ne pas avoir) lieu, spontanément et de manière inconsciente, dans l'esprit des apprenants. » <p>On vise une appropriation approfondie, cohérente et consciente des langues concernées.</p>	<p>De façon diversifiée mais systématique, cette approche devrait concerner toutes les langues enseignées et, de façon plus ponctuelle, quand cela est possible, également les langues des répertoirs des apprenants.</p>	

114. Les citations incluses dans ce tableau sont tirées de Coste et al., *Un document européen de référence pour les langues de l'éducation ?*, 2007.

DÉMARCHES	BRÈVE DESCRIPTION	FINALITÉS	TYPE ET NOMBRE DE LANGUES IMPLIQUÉES	SITES INTERNET
<p><i>Language awareness</i> or <i>Language awakening</i> (UK) Éveil aux langues (FR) Éveil et ouverture aux langues à l'école (EOLE) (CH) <i>Critical language awareness</i></p>	<p>Cette approche permet de réfléchir sur les langues, sur ce qui leur est commun et sur ce qui les différencie, sur la nature du langage humain, en utilisant des supports écrits et sonores qui portent sur toutes les langues connues et apprises mais aussi sur d'autres langues que l'école n'entend pas enseigner.</p> <p>De façon plus spécifique, le <i>critical language awareness</i> entend intégrer dans la réflexion sur les langues la dimension critique en relation avec les enjeux de domination et de pouvoir liés aux langues.</p>	<p>« C'est une approche à orientation inclusive et inter-culturelle car elle peut placer au centre de la réflexion les (variétés de) langues parlées par les enfants en les transformant d'"outils" quotidiens qu'elles sont pour eux en "objets (dignes) de réflexion" et en leur conférant ainsi une visibilité et une légitimité scolaires qui sont à la base d'une véritable valorisation. Progressivement, ce genre de réflexion s'élargit, s'enrichit, se diversifie et se complexifie, s'étendant à une plus ou moins grande variété d'autres langues, mais aussi à d'autres codes (icône, gestuel, braille, langues des signes, langage des animaux...), à d'autres alphabets que ceux qui sont connus des élèves, et s'approfondit, en touchant aux caractéristiques propres aux différentes formes de la communication humaine (différences entre l'écrit et l'oral, entre registres, entre genres textuels...) et en induisant ainsi chez les élèves des attitudes positives et une plus grande sensibilité envers le langage, les langues et leur apprentissage. Cette approche peut représenter – au niveau préscolaire et primaire – une première sensibilisation au plurilinguisme existant dans la classe [...]. Ce qui est visé n'est pas un véritable "apprentissage" linguistique dans le sens traditionnel du terme, mais plutôt une "éducation" au(x) langage(s) et aux langues et à travers le/les langage(s) et les langues. [...] Il importe donc de commencer très tôt à éduquer les enfants à la diversité linguistique et culturelle en montrant sa "normalité". »</p> <p>Cette approche a pour buts aussi bien l'acquisition de compétences interculturelles que le développement d'aptitudes, de dispositions et de stratégies favorisant le développement du plurilinguisme. On vise une sensibilisation aux valeurs du plurilinguisme, de la pluralité et de la diversité des langues ainsi qu'une valorisation des répertoires des apprenants.</p>	<p>D'une façon ou d'une autre, cette approche peut concerner toutes les langues des répertoires des enfants (si cela est possible et faisable à l'aide aussi de matériels adéquats), les langues enseignées à l'école et d'autres langues encore non enseignées et non connues ni des élèves ni des professeurs. Pour cela, il est nécessaire de disposer de matériels plurilingues avec des propositions originales d'activités (voir, à titre d'exemple, le matériel suisse EOLE, qui propose des activités sur plus de 60 langues différentes).</p>	<p>www.elodil.com/ http://edilbase.univ-lemans.fr/index.php www.ecml.at → Resources → Project JaLing www.languageawareness.org www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perregau/rech_creole_jou.html http://div.univ-lemans.fr/ www.ecml.at → Resources → Project Language Awareness – Carl James www.irdp.ch/eole www.men.public.lu → Ouverture aux langues à l'école: vers des compétences plurilingues et pluriculturelles www.oesz.at → Materialien und Service</p>

DÉMARCHES	BRÈVE DESCRIPTION	FINALITÉS	TYPE ET NOMBRE DE LANGUES IMPLIQUÉES	SITES INTERNET
Intercompréhension	<p>Cette approche entraîne l'apprenant à exploiter toutes les ressources de son répertoire langagier et à mettre en place des stratégies pour comprendre à l'écrit ou à l'oral des langues appartenant à une même famille ou même à d'autres familles de langue.</p> <p>« C'est une approche intéressante, originale et, en quelque sorte, économique pour diversifier, dans le cadre d'une éducation plurilingue, l'offre de formation en langues. [...] Elle convient [...] particulièrement aux contextes minoritaires où [...] l'offre en langues, bien que plus large que dans d'autres contextes, peut être vécue – par certains apprenants et leurs familles – comme un programme "imposé", ne laissant aucune marge aux goûts personnels des apprenants [...]. [Elle] [...] s'appuie sur les transferts de connaissances et de stratégies. »</p>	<p>« Elle vise des compétences partielles, mais en plusieurs langues : par exemple, la seule compréhension orale ou écrite en plusieurs langues appartenant à la même famille (langues romanes, germaniques...). Elle exploite, pour ce faire, les bases fournies par certaines composantes du répertoire des apprenants et, notamment, la langue de scolarisation. [...] Elle a le grand avantage de permettre, à peu de frais, en faisant valoir les ressources plurilingues déjà existantes, d'élargir les horizons langagiers des apprenants en les sensibilisant à d'autres langues, qu'ils pourraient par la suite mieux apprendre de façon autonome en dehors du cadre scolaire, au gré de leurs besoins personnels, professionnels, culturels ou autres.</p> <p>On vise l'appropriation – plus ou moins approfondie selon les options – d'une ou deux activités langagières (réception orale et/ou écrite) en plusieurs langues. »</p>	<p>Les langues d'un même groupe linguistique :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ langues romanes ; ▶ langues germaniques ; ▶ langues slaves ; ▶ langues nordiques ; ▶ ... <p>De plus en plus fréquemment, on vise également l'intercompréhension entre langues appartenant à des groupes linguistiques différents et, parallèlement à l'intercompréhension, l'interproduction.</p>	<p>www.galanet.eu http://galatea.u-grenoble3.fr/ www.eurocomprehension.eu www.culturecommunication.gouv.fr → Politiques ministérielles → Langue française et langues de France → Politiques de la langue → Multilinguisme http://www.eurom5.com/bienvenue www.unilat.org www.hum.uit.no/a/svenonius/lingua/index.html www.lett.unipmn.it/lite www.eu-intercomprehension.eu http://www.silviaklein.de/Europint/kurs/esquisse.pdf www.redinter.eu/web www.ecmlat → Resources → Franz-Joseph Meissner – <i>Modelling plurilingual processing and language growth between intercomprehensive languages</i> www.coe.int/lang → Publications and Documents → Peter Doyé – <i>Intercomprehension</i></p>

DÉMARCHES	BRÈVE DESCRIPTION	FINALITÉS	TYPE ET NOMBRE DE LANGUES IMPLIQUÉES	SITES INTERNET
Pédagogie de la rencontre	<p>Cette approche envisage la réalisation d'un projet commun entre classes de pays ou régions différents et parlant des langues différentes.</p> <p>Elle se fonde sur les principes de la réciprocité et de la réalisation en partenariat d'un projet commun.</p>	<p>Elle vise à développer des attitudes et des aptitudes liées à la rencontre de l'altérité, à une socialisation plus large faisant une place aux différences/similarités entre ses propres valeurs et celles des autres ; à une expérience authentique où les élèves apprennent à devenir autonomes.</p> <p>C'est l'activité idéale pour le développement de compétences aussi bien interculturelles que langagières.</p>	<p>Les langues enseignées à l'école ou des langues proches appartenant au même groupe linguistique.</p>	<p>www.ecml.at → Ressources → Projet PLU-RIMOBIL</p>
Mobilité virtuelle	<p>Comme ci-dessus, mais à distance, par l'emploi des TICE. Elle peut constituer une modalité de contact dans un projet d'échange (voir ci-dessus) ou, si les moyens pour une rencontre directe ne sont pas disponibles, la seule modalité pour la réalisation d'un projet commun.</p>	<p>Comme ci-dessus, avec, en plus, la prise en compte des spécificités d'une communication virtuelle.</p>	<p>Idem</p>	<p>www.etwinning.net</p>

DÉMARCHES	BRÈVE DESCRIPTION	FINALITÉS	TYPE ET NOMBRE DE LANGUES IMPLIQUÉES	SITES INTERNET
<p>Démarche interculturelle</p>	<p>La démarche interculturelle se propose de déconstruire certaines images excessivement stéréotypées des cultures pour découvrir leur complexité et pour établir un véritable dialogue interculturel à travers la prise de conscience de ses propres cadres de référence, la capacité d'assumer le point de vue de l'autre et le développement de compétences liées à la négociation interculturelle.</p>	<p>Ce type de démarche vise la capacité de décentration de l'apprenant, qui renvoie à la capacité de rejeter les préjugés, d'abandonner, pour un moment, sa propre vision du monde pour assumer celles d'autres cultures et apprendre d'autres manières de sentir, d'appréhender la réalité, de penser et d'agir.</p> <p>À travers la connaissance plus approfondie d'autres cultures, se développent des attitudes et des dispositions d'ouverture interculturelle ainsi que des savoir-faire en lien avec les dimensions culturelles.</p>	<p>Toutes les langues et toutes les disciplines.</p>	<p>www.coe.int/lang/fr → Publications et documents</p> <p><i>Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues – Une introduction pratique à l'usage des enseignants</i></p> <p>Byram M., Gribkova B. et Starkey H. (2002).</p> <p>www.coe.int/lang-autobiography/fr</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>Autobiographie de rencontres interculturelles</i> (2009) ▶ <i>Représentations de l'Autre : une Autobiographie de rencontres interculturelles par le biais des médias visuels</i> (ARIMV) (2014) <p>www.ecml.at → Resources →</p> <p><i>Comme c'est bizarre! L'utilisation d'anecdotes dans le développement de la compétence interculturelle</i>, Grima Camilleri, Antoinette (2002).</p> <p>INCA Project (Intercultural Calendar for Early Multilingual Learning) www.incaproject.eu</p>

DÉMARCHES	BRÈVE DESCRIPTION	FINALITÉS	TYPE ET NOMBRE DE LANGUES IMPLIQUÉES	SITES INTERNET
Curriculum minimum (une semaine)	C'est un curriculum – concernant une langue et une culture non enseignées – établi sur une semaine seulement.	La finalité est de rapprocher les apprenants de cette langue et de cette culture, en s'appuyant sur les connaissances qu'ils en ont déjà et en essayant de développer quelques compétences communicatives minimales.	Pour les langues les moins enseignées.	www.italianosubito.ch
Activités plurilingues	<p>Ce sont toutes les activités qui mettent en jeu les stratégies d'intercompréhension pour réaliser des activités face à des supports présentant plus d'une langue, parfois par des canaux différents, par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ regarder un film en anglais sous-titré en chinois et en faire un résumé en allemand ; ▶ lire un conte en édition bilingue et écouter l'enregistrement en une autre langue encore et en faire le récit oral en langue de scolarisation ; ▶ voir un dessin animé en une langue voisine, sous-titré en une autre langue voisine, et en faire le récit écrit en langue étrangère. <p>Ces activités peuvent prendre aussi la forme d'exercices dans des unités thématiques consacrées aux apprentissages des autres matières (voir projet Euromania).</p>	La finalité est de faire en sorte que les apprenants s'entraînent et apprennent à mobiliser toutes leurs ressources langagières, à prendre des risques et à activer des stratégies de réussite pour mener à bien une tâche linguistique et cognitive.	Toutes les langues enseignées à l'école et des langues appartenant à leurs familles.	www.euro-mania.eu
Utilisation de supports plurilingues dans des cours d'autres matières	Plus que d'une approche, il s'agit ici d'une habitude, à prendre comme enseignants et à donner aux apprenants, de se confronter à des sources et des documents plurilingues, authentiques et riches, pour développer la construction des connaissances disciplinaires.	Habituer les élèves à la présence de plusieurs langues en dehors des classes de langues leur permet de les appréhender de façon différente, comme sources d'informations variées, mais aussi comme point de vue culturel – différent ou similaire – sur un même thème disciplinaire.	Les langues enseignées, des langues voisines à la langue de scolarisation ou d'autres proches des langues étrangères étudiées.	

Annexe VI

Éléments pour la prise en compte du répertoire linguistique et culturel des élèves allophones

La prise en compte du répertoire initial de tout élève répond à des finalités éducatives centrales en vue de son inclusion scolaire et sociale. Étant donné l'importance de la langue première dans le processus de construction identitaire de tout individu, la prendre en compte et la valoriser à l'école revient à « accueillir » l'élève dans son identité première. Cet accueil est, en même temps, un message, avec d'autres plus explicites, directement adressé aux parents quant à l'ouverture de l'école et à la disponibilité de ses acteurs au dialogue. Conditions premières pour l'établissement d'un climat serein de coopération à divers niveaux (élèves-enseignants, élèves-élèves, école-famille), destiné à faciliter l'apprentissage.

Mais ces conditions premières ne suffisent pas à elles seules à assurer le succès scolaire des élèves allophones, dont l'extrême hétérogénéité a, par ailleurs, été soulignée (voir 3.7.2) : des objectifs et des actions didactiques sont également nécessaires pour que l'accueil de leurs répertoires initiaux puisse être exploité en vue de l'apprentissage fondamental de la langue de scolarisation et des langues étrangères proposées par l'école. Ce recours à la langue première permet également de faire émerger les savoirs et les compétences dans divers champs de connaissance que les élèves ont construits dans leur milieu familial ou, éventuellement, déjà dans un autre milieu scolaire. Il peut ainsi offrir la possibilité à certains élèves de conceptualiser dans leur langue première en respectant le niveau déjà atteint de maturité cognitive. Le passage ensuite à la langue de scolarisation peut être guidé soit par d'autres élèves parlant la même langue première, soit par des médiateurs, voire grâce aux moyens de traduction automatique.

L'école a tout intérêt à considérer les ressources des répertoires des élèves allophones comme des atouts, sur lesquels il est possible de prendre appui en vue des autres apprentissages langagiers et culturels : les avantages du bi-/plurilinguisme sont, en effet, réels et toujours à portée de main si l'école se donne les moyens didactiques pour les exploiter.

Pour que cela puisse se réaliser, il importe :

- ▶ que l'établissement scolaire dans son ensemble adopte des représentations adéquates quant aux répertoires bi-/plurilingues ainsi qu'une politique linguistique d'ouverture (par exemple, permettre aux élèves d'utiliser entre eux leur langue première à l'école dans les situations informelles ou les travaux de groupe) ;
- ▶ que l'école encourage les élèves – à l'occasion de l'usage de leurs langues premières dans la communication entre eux – à explorer le potentiel d'intercompréhension existant entre langues apparentées (par exemple, entre polonais, tchèque et ukrainien, ou entre roumain, français et italien) : cela aurait le double avantage d'ajouter une autre dimension encore au processus cognitif et d'augmenter la sensibilité langagière ;
- ▶ que l'école conforte et incite les parents des élèves allophones à parler la langue familiale à la maison, qu'elle offre éventuellement elle-même des cours de soutien pour cette langue ou bien qu'elle conseille aux familles de faire suivre ceux offerts par d'autres instances ;

- ▶ que des activités de sensibilisation à la diversité et à la pluralité linguistiques et culturelles soient mises en œuvre à propos de toutes les langues et cultures présentes dans la classe (voir annexe V pour des suggestions didactiques à ce propos) ;
- ▶ que des activités didactiques spécifiques soient pensées pour que les élèves allophones puissent utiliser leur langue première et leurs connaissances et expériences préalables pour aborder les tâches scolaires et les accomplir avec succès dans la langue de scolarisation ;
- ▶ afin de garantir l'équité du processus d'évaluation, que ce dernier soit adapté – dans ses exigences quant aux niveaux de compétence – à la situation effective de chaque élève allophone.

Ce sont là des mesures qui, tout en étant destinées au soutien des élèves allophones, n'en contribuent pas moins à l'éducation plurilingue et interculturelle de toute la classe. Notamment, elles se doivent d'être également appliquées aux élèves parlant des langues minoritaires et aux élèves dont la langue première est une variété – moins légitime à l'école – de la langue de scolarisation. Ce dernier cas est particulièrement délicat à traiter, car il s'agit de faire progresser les élèves dans la langue de scolarisation sans stigmatiser leur langue première. Enfin, tout élève monolingue d'une classe multilingue pourra tirer profit d'un enseignement ouvert à la diversité linguistique et culturelle et être plus motivé à l'apprentissage des langues et des cultures.

Les projets, actions, recherches et réflexions sur les façons d'accueillir et d'aider les élèves allophones à réussir sont actuellement foison. Des approches novatrices sont en train de voir le jour aussi bien en Europe qu'ailleurs. Dans ce qui suit, ne seront données à ce propos que quelques indications – qui ne prétendent nullement à l'exhaustivité – concernant des publications et des sites qui pourraient utilement orienter l'action de l'école vers de bonnes pratiques en matière d'inclusion des élèves allophones.

1. Publications et ressources du Conseil de l'Europe

1.1. Document et recommandation de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe à propos de la langue maternelle

Doc. 10837, 7 février 2006, « La place de la langue maternelle dans l'enseignement scolaire » – rapport de la commission de la culture, de la science et de l'éducation – rapporteur : M. Jacques Legendre, France, Groupe du Parti populaire européen.

Recommandation 1740 (2006) de l'Assemblée parlementaire, « La place de la langue maternelle dans l'enseignement scolaire ».

1.2. Unité des politiques linguistiques

NB : Les textes ci-dessous sont téléchargeables sur le site du Conseil de l'Europe : www.coe.int/lang/fr → Langue(s) de scolarisation.

Document d'orientation

Little D., *Intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration*, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2010.

Études et ressources

N° 1 : Lengyel D., *Le diagnostic des compétences en langues dans des contextes multilingues : un processus continu favorisant l'enseignement et l'apprentissage individualisé*, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2010.

N° 2 : Thürmann E., Vollmer H. et Pieper I., *Langue de scolarisation et apprenants vulnérables*, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2010.

N° 3 : Bertucci M.-M., *Élèves migrants et maîtrise formelle de la langue de scolarisation : variations et représentations*, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2010.

N° 4 : Castellotti V. et Moore D., *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire*, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2010.

N° 5 : Anderson J. et al., *Formation professionnelle du personnel travaillant dans les écoles multilingues*, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2010.

N° 6 : Bainski C. et al., *Coopération, gestion et travail en réseau : comment promouvoir l'intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration*, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2010.

Autres études

Gogolin I., *Diversité linguistique et nouvelles minorités en Europe*, étude de référence, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002.

Jariene R. et Razmantiene A., *L'influence de l'origine socio-économique des élèves sur les résultats en termes de compétences de lecture et d'écriture*, étude préliminaire – langues de scolarisation, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2006.

Van Avermaet P., *Élèves issus de milieux défavorisés et langues de scolarisation*, étude préliminaire – langues de scolarisation, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2006.

Migrants adultes

L'Unité des politiques linguistiques a consacré un site aux migrants adultes – Intégration linguistique des migrants adultes (ILMA) – consultable à l'adresse suivante : www.coe.int/lang-migrants/fr.

1.3. Projets du CELV autour des élèves migrants

Le CELV a lancé divers projets autour de la question des élèves allophones, qui proposent des lignes d'orientations, mais également des matériels didactiques directement utilisables ou adaptables aux contextes de travail des enseignants. Les projets suivants sont disponibles sur le site www.ecml.at → Ressources :

- ▶ Le projet MARILLE – Majority language in multilingual settings – s'est penché sur la langue de scolarisation comme lieu d'accueil des répertoires des élèves allophones. Le matériel proposé concerne des activités ponctuelles (par exemple, planification de leçons sur un point spécifique de grammaire) qui incluent toutes les langues parlées en classe, mais aussi des approches stratégiques plus globales qui impliquent les chefs d'établissement ou les parents.
- ▶ Le projet MALEDIVE – Diversité dans l'apprentissage de la langue majoritaire – Soutenir la formation des enseignants –, qui constitue une suite du projet précédent, s'est consacré à la formation des enseignants en langue de scolarisation en proposant des approches plurilingues et interculturelles leur permettant de s'appuyer sur et de construire des compétences à partir de la diversité linguistique et culturelle des classes actuelles et en promouvant la collaboration entre enseignants de langue.
- ▶ Le projet EDUCOMIGRANTS – Coconstruire l'éducation des migrants – élabore de nouvelles propositions pour l'éducation des jeunes migrants en favorisant la construction de liens entre l'école, les familles des élèves et des partenaires éducatifs locaux. La finalité est de développer les compétences de l'apprenant dans la langue de scolarisation ainsi que ses compétences plurilingues.
- ▶ Le projet DESCRIPTEURS LINGUISTIQUES – Descripteurs linguistiques pour favoriser la réussite des apprenants issus de l'immigration et des minorités dans l'enseignement obligatoire – a identifié les compétences dans la langue de scolarisation nécessaires à la réussite scolaire. Notamment, les niveaux requis en langue dans les matières scolaires – définis en lien avec les niveaux du CECR – permettent de sensibiliser les enseignants aux besoins des apprenants migrants et de langues minoritaires pour assurer leur réussite scolaire.
- ▶ Tous ces projets fournissent des ressources en ligne et des documents d'accompagnement.
- ▶ Voir aussi le projet concernant les migrants adultes : *Développer les compétences langagières des migrants sur le lieu de et pour le travail*.

2. Lectures complémentaires

2.1. Le bi-/plurilinguisme et la personne bi-/plurilingue

Les publications suivantes sont précieuses pour une réflexion approfondie sur les **représentations** du bi-/plurilinguisme comme phénomène individuel et du fonctionnement cognitif et discursif des personnes bi-/plurilingues. Cette réflexion importe d'autant plus que, si nombre d'élèves sont déjà bi-/plurilingues, tous les autres élèves sont des bi-/plurilingues en devenir, en émergence.

Grosjean F., *Life with Two Languages – An Introduction to Bilingualism*, Harvard University Press, Cambridge (Massachusetts) et Londres, 1982.

Idem, *Bilingual – Life and Reality*, Harvard University Press, Cambridge (Massachusetts) et Londres, 2010.

Idem, *Parler plusieurs langues – Le monde des bilingues*, Albin Michel, Paris, 2015.

Lüdi G. et Py, B. *Être bilingue*, Peter Lang, Berne, 2002 (1^{re} éd. 1986).

2.2. Pédagogie et didactique dans les classes multilingues et multiculturelles

Les publications suivantes proposent des modalités, des approches et des expériences diverses à partir de recherches dans des contextes différents qui peuvent inspirer **des projets et des actions en faveur du public des élèves allophones**.

Budach G., Erfurt J. et Kunkel M. (Eds), *Écoles plurilingues – Multilingual Schools : Konzepte, Institutionen und Akteure. Internationale Perspektiven*, Peter Lang, Francfort-sur-le-Main, 2008.

Blackledge A. et Creese A. (Ed.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*, Springer, New York, 2013 (éd. 2014).

Canagarajah S. (Ed.), *Literacy as Translingual Practice : Between Communities and Classrooms*, Routledge, New York, 2013 (1^{re} éd.).

Cummins J. et Early M. (Ed.), *Identity Texts : The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*, Trentham Books, Stoke-on-Trent et Sterling, Va, 2011.

García O. et Kleifgen J. A., *Educating Emergent Bilinguals : Policies, Programs, and Practices for English Language Learners*, Teachers College Press, New York, 2010.

Hélot C. et Ó Laoire M. (Ed.), *Language Policy for the Multilingual Classroom : Pedagogy of the Possible*, Multilingual Matters, Bristol, Buffalo et Toronto, 2011.

Lotherington H., *Pedagogy of Multiliteracies : Rewriting Goldilocks*, Routledge, New York, 2011.

Little D., Leung C. et Van Avermaet P. (Eds), *Managing Diversity in Education : Languages, Policies, Pedagogies*, Multilingual Matters, Bristol, Buffalo et Toronto, 2013.

May Stephen (Ed.), *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*, Routledge, New York, 2013.

Wei L. et García O., *Translanguaging : Language, Bilingualism and Education*, Palgrave Pivot, Basingstoke, 2013.

3. Recherches et expériences

À titre d'exemple d'activités se situant entre recherche et travail sur le terrain, il importe de signaler, pour la qualité des propositions :

- ▶ en France, le projet « Comparons nos langues », lancé et coordonné par Nathalie Auger de l'université de Montpellier, dont le DVD, excellent outil de documentation, est actuellement accessible sur le web (https://www.youtube.com/watch?v=_ZlBiAoMTBo) ;
- ▶ voir aussi Auger N., « Exploring the Use of Migrant Languages to Support Learning in Mainstream Classrooms in France », dans Little D., Leung C. et Van Avermaet P. (Eds), *op. cit.*, 2013, p. 206-219 ;
- ▶ en Irlande, l'école Scoil Bhríde Cailíní à Blanchardstown (www.scoilbhridec.ie), pour ses activités et projets autour de la diversité linguistique et en vue du développement des répertoires plurilingues des élèves, qui sont décrits dans les publications suivantes :
 - Kirwan D., « From English language support to plurilingual awareness », dans Little D., Leung C. et Van Avermaet P. (Eds), *op. cit.*, 2013, p. 189-203.
 - Little D. et Kirwan D., « Translanguaging as a key to educational success : the experience of one Irish primary school », dans Maryns K. *et al.* (Eds), *The Multilingual Edge of Education*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, à paraître.
 - Little D. et Kirwan D., « From plurilingual repertoires to language awareness : developing primary pupils' proficiency in the language of schooling », dans Frijns C. *et al.* (Eds), *Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe*, Mouton de Gruyter, Berlin, à paraître.

Sales agents for publications of the Council of Europe Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie Européenne -
The European Bookshop
Rue de l'Orme, 1
BE-1040 BRUXELLES
Tel.: +32 (0)2 231 04 35
Fax: +32 (0)2 735 08 60
E-mail: info@libeurop.eu
<http://www.libeurop.be>

Jean De Lannoy/DL Services
c/o Michot Warehouses
Bergense steenweg 77
Chaussée de Mons
BE-1600 SINT PIETERS LEEUW
Fax: +32 (0)2 706 52 27
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com
<http://www.jean-de-lannoy.be>

BOSNIA AND HERZEGOVINA/ BOSNIE-HERZÉGOVINE

Robert's Plus d.o.o.
Marka Marulića 2/V
BA-71000 SARAJEVO
Tel.: + 387 33 640 818
Fax: + 387 33 640 818
E-mail: robertsplus@bih.net.ba

CANADA

Renouf Publishing Co. Ltd.
22-1010 Polytek Street
CDN-OTTAWA, ONT K1J 9J1
Tel.: +1 613 745 2665
Fax: +1 613 745 7660
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

CROATIA/CROATIE

Robert's Plus d.o.o.
Marasovičeva 67
HR-21000 SPLIT
Tel.: + 385 21 315 800, 801, 802, 803
Fax: + 385 21 315 804
E-mail: robertsplus@robertsplus.hr

CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Suweco CZ, s.r.o.
Klecakova 347
CZ-180 21 PRAHA 9
Tel.: +420 2 424 59 204
Fax: +420 2 848 21 646
E-mail: import@suweco.cz
<http://www.suweco.cz>

DENMARK/DANEMARK

GAD
Vimmelskafte 32
DK-1161 KØBENHAVN K
Tel.: +45 77 66 60 00
Fax: +45 77 66 60 01
E-mail: reception@gad.dk
<http://www.gad.dk>

FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa
PO Box 128
Keskuskatu 1
FI-00100 HELSINKI
Tel.: +358 (0)9 121 4430
Fax: +358 (0)9 121 4242
E-mail: akatilaus@akateeminen.com
<http://www.akateeminen.com>

FRANCE

Please contact directly /
Merci de contacter directement
Council of Europe Publishing
Editions du Conseil de l'Europe
FR-67075 STRASBOURG cedex
Tel.: +33 (0)3 88 41 25 81
Fax: +33 (0)3 88 41 39 10
E-mail: publishing@coe.int
<http://book.coe.int>

Librairie Kléber
1 rue des Francs-Bourgeois
FR-67000 STRASBOURG
Tel.: +33 (0)3 88 15 78 88
Fax: +33 (0)3 88 15 78 80
E-mail: librairie-kleber@coe.int
<http://www.librairie-kléber.com>

GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann s.a.
Stadiou 28
GR-105 64 ATHINA
Tel.: +30 210 32 55 321
Fax: +30 210 32 30 320
E-mail: ord@otenet.gr
<http://www.kauffmann.gr>

HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service
Pannónia u. 58.
PF. 1039
HU-1136 BUDAPEST
Tel.: +36 1 329 2170
Fax: +36 1 349 2053
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu
<http://www.euroinfo.hu>

ITALY/ITALIE

Licosa SpA
Via Duca di Calabria, 1/1
IT-50125 FIRENZE
Tel.: +39 0556 483215
Fax: +39 0556 41257
E-mail: licosa@licosa.com
<http://www.licosa.com>

NORWAY/NORVÈGE

Akademika
Postboks 84 Blindern
NO-0314 OSLO
Tel.: +47 2 218 8100
Fax: +47 2 218 8103
E-mail: support@akademika.no
<http://www.akademika.no>

POLAND/POLOGNE

Ars Polona JSC
25 Obroncow Street
PL-03-933 WARSZAWA
Tel.: +48 (0)22 509 86 00
Fax: +48 (0)22 509 86 10
E-mail: arspolona@arspolona.com.pl
<http://www.arspolona.com.pl>

PORTUGAL

Marka Lda
Rua dos Correios 61-3
PT-1100-162 LISBOA
Tel: 351 21 3224040
Fax: 351 21 3224044
Web: www.marka.pt
E mail: apoio.clientes@marka.pt

RUSSIAN FEDERATION/ FÉDÉRATION DE RUSSIE

Ves Mir
17b, Butlerova ul. - Office 338
RU-117342 MOSCOW
Tel.: +7 495 739 0971
Fax: +7 495 739 0971
E-mail: orders@vesmirbooks.ru
<http://www.vesmirbooks.ru>

SWITZERLAND/SUISSE

Planetis Sàrl
16 chemin des Pins
CH-1273 ARZIER
Tel.: +41 22 366 51 77
Fax: +41 22 366 51 78
E-mail: info@planetis.ch

TAIWAN

Tycoon Information Inc.
5th Floor, No. 500, Chang-Chun Road
Taipei, Taiwan
Tel.: 886-2-8712 8886
Fax: 886-2-8712 4747, 8712 4777
E-mail: info@tycoon-info.com.tw
orders@tycoon-info.com.tw

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

The Stationery Office Ltd
PO Box 29
GB-NORWICH NR3 1GN
Tel.: +44 (0)870 600 5522
Fax: +44 (0)870 600 5533
E-mail: book.enquiries@tso.co.uk
<http://www.tsoshop.co.uk>

UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Co
670 White Plains Road
USA-10583 SCARSDALE, NY
Tel: + 1 914 472 4650
Fax: +1 914 472 4316
E-mail: coe@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

Council of Europe Publishing/Editions du Conseil de l'Europe

FR-67075 STRASBOURG Cedex

Tel.: +33 (0)3 88 41 25 81 – Fax: +33 (0)3 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: <http://book.coe.int>

L'éducation plurilingue et interculturelle répond à la nécessité et aux exigences d'une éducation de qualité: acquisition de compétences, de connaissances et d'attitudes, diversité d'expériences d'apprentissage et constructions d'identités culturelles individuelles et collectives. Il s'agit de rendre plus efficaces les dispositifs d'enseignement et d'améliorer leur contribution à la réussite des élèves les plus vulnérables ainsi qu'à la cohésion sociale.

Ce guide a pour objectif d'aider à une meilleure mise en œuvre des valeurs et principes de l'éducation plurilingue et interculturelle dans l'enseignement de toutes les langues: étrangères, régionales ou minoritaires, langues classiques ou langue(s) de scolarisation.

Service de l'éducation

Division des politiques éducatives
Politiques linguistiques
DG II – Direction générale de la démocratie
Conseil de l'Europe
www.coe.int/lang/fr

Le Conseil de l'Europe est la principale organisation de défense des droits de l'homme du continent. Il comprend 47 États membres, dont les 28 membres de l'Union européenne. Tous les États membres du Conseil de l'Europe ont signé la Convention européenne des droits de l'homme, un traité visant à protéger les droits de l'homme, la démocratie et l'État de droit. La Cour européenne des droits de l'homme contrôle la mise en œuvre de la Convention dans les États membres.

www.coe.int



<http://book.coe.int>
ISBN 978-92-871-8233-3
34 €/68 \$US

