



Languages in/for Education
Langues dans/pour l'Education
Language Policy Division
Division des Politiques linguistiques



COUNCIL CONSEIL
OF EUROPE DE L'EUROPE
Language Policy Division
Division des Politiques linguistiques

Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle

RÉSUMÉ

Document préparé pour le Forum politique *Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation*
– *Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles*

Genève, Suisse, 2-4 novembre 2010

Division des Politiques linguistiques

Direction de l'Éducation et des langues, DGIV
Conseil de l'Europe, Strasbourg

www.coe.int/lang/fr

RESUME

Le texte, dont la rédaction a été décidée lors du Forum de politique linguistique qui s'est tenu en février 2007 à Strasbourg, 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**, qu'elles soient langues étrangères, régionales ou minoritaires, langues classiques ou langue(s) de scolarisation.

L'éducation plurilingue et interculturelle répond au droit de tout individu à 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 scolaire des populations les plus vulnérables ainsi qu'à la cohésion sociale.

Les réflexions et propositions développées ici s'inscrivent dans le projet de la Division 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* »¹.

Le texte est construit en trois temps. Il offre tout d'abord 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. Puis, les deux chapitres suivants proposent un approfondissement de deux des principes posés dans le chapitre 1 : comment identifier et intégrer dans le curriculum les contenus et les objectifs spécifiques de l'éducation plurilingue et interculturelle, 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.

L'utilisation du *Portfolio européen des langues*, de l'*Autobiographie des rencontres interculturelles* ou la mise en œuvre de démarches pédagogiques de même type sont peu évoquées dans le texte même. Elles restent cependant implicites tout au long de celui-ci et devraient tout naturellement accompagner les pas accomplis vers une éducation plurilingue et interculturelle.

Le document diffusé à l'occasion du Forum de politique linguistique de Genève du 2 au 4 novembre 2010 est une première version, destinée à la consultation pour en améliorer et enrichir le contenu.

¹ www.coe.int/lang/fr

Chapitre 1 : Curriculum, compétences et éducation plurilingue et interculturelle

La conception du curriculum adoptée ici peut être caractérisée de la façon suivante² :

- 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), national/régional (macro), école (meso), niveau de la classe, du groupe 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.
- 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 spatio-temporelles, 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 interculturelle 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 individu, 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, langue étrangères vivantes ou classiques). La compétence interculturelle, elle, permet de mieux comprendre l'altérité, d'établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et toute nouvelle expérience de l'altérité, de jouer un rôle de médiateur entre les participants à deux (ou plus) groupes sociaux et leurs cultures, et de questionner des aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu.

Dans cette perspective, les objectifs lors de l'élaboration de curriculums 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

² 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).

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 ce 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 : Elaborer des curriculums pour l'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.

La démarche de constitution de curriculum doit respecter un certain nombre de principes de base :

- 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.
- La cohérence des choix 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 et des compétences et 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.

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 fixation des objectifs suppose une réflexion préalable sur le choix de la ou des langues de scolarisation qui se voit attribuer des finalités explicites, sur les langues proposées et leur ordre d'apparition dans le curriculum, le statut des langues régionales/minoritaires ou de la migration et sur les effets éventuels, parfois non désirés, de ces choix.

Le cœur de l'éducation plurilingue et interculturelle réside dans les transversalités à établir entre les « langues comme matières scolaires » : objectifs définis, au moins partiellement, au moyen de catégories identiques ou d'activités comparables (par ex., stratégies de compréhension de textes écrits, stratégies d'improvisation de textes oraux non interactifs, démarches réflexives d'observation et d'analyse des faits linguistiques) ; compétences interculturelles transférables ; activités ou tâches qui impliquent le recours aux autres langues, en particulier par des activités de comparaison.

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 spécifier, 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.

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

- Les **genres discursifs** 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 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.

- Pour les **compétences langagières**, 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 »³ 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.

- 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 le savoir s'engager (capacité à évaluer, de manière critique et sur la base de critères explicites, les points de vue, pratiques et produits d'un groupe social jusqu'ici inconnu et des groupes sociaux auxquels l'on appartient).

- 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.

³ Cf. note 1.

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 ex., l'éveil aux langues, notamment en cycles pré-primaire 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.

Pour une telle mise en œuvre, **la formation des enseignants** est cruciale. Il est souhaitable, notamment, 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.

Ce chapitre aborde enfin 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'auto-évaluation. 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 complexe. L'analyse des résultats obtenus doit 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 ».

Chapitre 3 : Éléments pour des scénarios curriculaires au service d'une éducation plurilingue et interculturelle

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** 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.

Cette réflexion doit porter notamment sur la **composante expérientielle** de tout curriculum cherchant à respecter le droit à 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 se doit, non seulement de spécifier des objectifs, des niveaux à atteindre, mais aussi de définir des types d'expériences auxquelles les apprenants seront exposés pour effectuer leur parcours dans des conditions favorables.

Ce chapitre propose une répartition chronologique de ces expériences entre les différents moments du parcours scolaire. Ainsi, pour prendre un seul exemple, il liste pour le pré-élémentaire 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 littérature 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 et 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 se doit de respecter le contexte particulier. Pour illustrer ce principe, **quatre cas prototypiques** ont été retenus et font l'objet d'ébauches de scénarios : le 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, l'enseignement des langues dans l'enseignement secondaire professionnel court, l'enseignement des langues régionales et 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 trois 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 qui informe 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 toucher 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.

Le chapitre se termine en évoquant **les élèves issus de la migration ou de milieux socio-économiques défavorisés**. Il existe en effet une large zone d'intersection entre les deux populations même s'il convient de les distinguer et de poser que 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 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 aux systèmes langagiers dans leur diversité et dans la régulation formelle de leurs usages sociaux.

Les enfants issus de la migration, quant à eux, ne constituent pas un groupe homogène ; leur situation est exemplaire de 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.