

Langues dans l'Éducation
Langues pour l'Éducation



Division des Politiques linguistiques

LANGUES DE SCOLARISATION ET DROIT À UNE ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE

Conférence intergouvernementale

Strasbourg, 8-10 juin 2009

RAPPORT

par

Mike Fleming

Division des Politiques linguistiques
www.coe.int/lang/fr

Table des matières

PREMIÈRE PARTIE : PRÉSENTATION DE LA CONFÉRENCE	5
I. L'éducation comme droit : le rôle des descripteurs	5
II. Les besoins des apprenants désavantagés	8
III. La relation entre la langue comme matière et la langue des autres matières	10
IV. Le rôle de la Plateforme	12
V. Perspectives d'avenir	13
DEUXIÈME PARTIE : EXPOSÉS PRÉSENTÉS LORS DE LA CONFÉRENCE	17
OUVERTURE	17
<i>Session I.</i> Présentation de la philosophie et des objectifs de la Plateforme, notamment la prise en compte des besoins des apprenants désavantagés	19
<i>Session II.</i> Etudes de cas concernant la place des langues de scolarisation dans certains Profils de politiques linguistiques éducatives	26
<i>Session III.</i> Rapport sur le questionnaire et exemples nationaux	31
<i>Session IV.</i> Langues de scolarisation, éducation interculturelle et rôle des descripteurs	35
<i>Session V.</i> Les curricula pour apprenants désavantagés	55
<i>Session VI.</i> Perspectives d'avenir	60
CLÔTURE	63
<i>ANNEXES</i>	
Annexe 1: Programme de la Conférence	65
Annexe 2: Liste des études préliminaires	67
Annexe 3: Liste des participants	68

PREMIÈRE PARTIE : PRÉSENTATION DE LA CONFÉRENCE

Cette manifestation s'inscrit dans le prolongement de deux conférences tenues en 2006 (Strasbourg) et 2007 (Prague), qui ont lancé le projet « Langues de l'éducation – Langues pour l'éducation » et fait le point sur son état d'avancement, notamment dans l'intention d'élaborer une « [Plateforme](#) de ressources et de références » sur le site internet. Point culminant de la première phase du projet, la conférence de 2009 a abordé des questions clés liées à la/aux langue(s) de scolarisation. Elle avait quatre objectifs :

- i) faire en sorte que l'éducation plurilingue et interculturelle soit davantage perçue comme un droit, notamment en relation avec l'emploi des descripteurs dans le contexte des langues de scolarisation et des besoins des apprenants désavantagés ;
- ii) lancer la première phase de la Plateforme, afin de soutenir le développement de l'éducation plurilingue et interculturelle ;
- iii) déterminer comment les participants pourront contribuer au développement du projet après la conférence ;
- iv) formuler des résolutions concrètes liées à la réalisation et à l'évolution future du projet.

De nombreux exposés, assortis d'études de cas et d'exemples de divers pays et régions ont été présentés lors de la conférence, ce qui, inévitablement, a limité le temps consacré au débat et à la participation, mais la diversité des contributions s'est avérée très enrichissante. Quelques thèmes clés se sont dégagés de la conférence :

- la réaffirmation du caractère central des valeurs, en mettant particulièrement l'accent sur le droit à une éducation de qualité et sur le rôle que les descripteurs peuvent jouer pour atteindre cet objectif ;
- la reconnaissance accrue de la nécessité de répondre aux besoins des apprenants désavantagés et du rôle essentiel joué par les descripteurs dans l'identification de ces besoins et dans l'amélioration de la transparence des systèmes ;
- la ferme volonté de poursuivre les travaux engagés concernant la relation entre la langue comme matière et la langue des autres matières;
- la reconnaissance de l'importance de la Plateforme en tant qu'espace de dialogue et d'échange et en tant que moyen d'apporter un soutien pratique au développement des curricula ;
- la nécessité d'échanger des idées sur les perspectives d'avenir concernant la Plateforme elle-même et les activités qui y sont associées.

I. L'éducation comme droit : le rôle des descripteurs

Le rôle central des valeurs a toujours été considéré comme un élément important dans les travaux sur les langues de scolarisation. La promotion des droits de

l'homme et de la démocratie est au cœur de la mission du Conseil de l'Europe, et le développement de compétences dans la langue de scolarisation est indispensable pour garantir le droit à l'éducation pour tous en permettant l'égalité d'accès au curriculum. La conférence a toutefois développé ces idées plus avant en examinant comment des valeurs générales pouvaient être traduites en pratiques concrètes par le biais des descripteurs. Les différents exposés, études de cas et travaux de groupe ont en effet abordé un certain nombre de questions liées aux descripteurs et notamment à leurs objectifs, leurs usages, leurs avantages, leurs écueils et leur formulation.

Les descripteurs sont traditionnellement associés à l'évaluation, et sont souvent envisagés sous la forme de standards de performance. C'est effectivement un des aspects des descripteurs, mais, d'après les conclusions de plusieurs contributions et des groupes de travail, ce n'est pas là leur unique fonction, ni nécessairement la plus importante. En effet, il convient également d'envisager les descripteurs dans leur relation avec l'enseignement, et plus précisément avec l'enseignement en salle de classe, ce qui n'est pas toujours le cas lorsque l'accent est mis exclusivement sur l'évaluation. Si la description des « standards » de performances attendues utilisés pour l'évaluation peuvent comporter des *suggestions* pour l'enseignement, établir ce lien aide à les rendre explicites. Cet aspect ressort clairement de l'exemple suivant donné lors de l'exposé fondé sur le questionnaire. Le descripteur porte sur les compétences orales et indique ce que l'apprenant devrait être capable de faire, à savoir :

« présenter les résultats d'études approfondies concernant trois thèmes choisis : un auteur, un thème littéraire et un sujet linguistique ».

Ce descripteur peut être utilisé pour *suggérer* qu'il faut inculquer à l'apprenant des compétences en matière d'exposé oral afin de satisfaire à cette exigence, mais la suggestion ne peut suffire à elle seule pour garantir le droit des apprenants d'accéder à certains types de contenus et à certaines expériences d'apprentissage et d'enseignement. Cet exemple est particulièrement pertinent, dans la mesure où les aptitudes orales relèvent souvent de l'expérience sociale acquise par les apprenants en dehors du cadre formel de l'école. Ainsi, si les élèves sont évalués sur ce qui ne leur a pas été enseigné, certains risquent d'être désavantagés et d'autres avantagés. Les descripteurs ont par conséquent un rôle important à jouer dans la clarification des droits des apprenants dans le contexte de la langue de scolarisation.

Il a aussi été reconnu que les descripteurs pouvaient être utilisés à différentes fins et par différents groupes, tels que les responsables politiques, les enseignants, les parents, les élèves et les rédacteurs de manuels. Ils peuvent être utilisés lors de la conception des curricula et des plans de cours, focalisant alors l'attention sur les compétences et les aptitudes et non pas uniquement sur les contenus et les connaissances. Ils peuvent être utiles dans l'enseignement quotidien pour donner une ampleur et un équilibre aux curricula et aider à déterminer l'ordre des activités d'apprentissage. Ils peuvent également servir de point d'appui pour les évaluations sommatives et formatives. Les élèves peuvent aussi les employer pour s'auto-évaluer et pour suivre leurs propres progrès.

Les descripteurs ont par conséquent de nombreux usages et avantages, mais plusieurs orateurs ont attiré l'attention sur leurs écueils potentiels et sur la complexité

de leur élaboration et de leur utilisation. Analyser un ensemble complexe en en dégageant ses éléments constitutifs crée inévitablement des tensions, mais une telle analyse est nécessaire malgré les risques qu'elle comporte, afin de traduire des valeurs et des principes généraux en opérations concrètes. Lors du passage d'une description large à une description plus précise des objectifs d'apprentissage, des éléments importants peuvent être perdus. En effet, des aspects qui étaient implicites dans le concept général (par exemple, prendre un réel plaisir à la lecture) peuvent se trouver ignorés, et l'enseignement peut devenir fragmentaire et mécanique. L'une des façons d'éviter cela est de faire participer les enseignants, lors de sessions de formation, à l'interprétation des descripteurs et aux discussions concernant la manière dont ils devraient être utilisés dans la pratique. Laila Aase a illustré combien il était difficile d'exprimer la complexité de la compétence en lecture dans des descripteurs brefs. Même les très jeunes lecteurs doivent accomplir des tâches complexes, dans la mesure où il ne s'agit pas seulement de combiner des sons pour former des mots, mais également d'appliquer des stratégies pour comprendre ce qui est lu en s'appuyant sur leur expérience personnelle. C'est donc là l'une des principales difficultés : les descripteurs doivent être suffisamment courts pour être utilisables, mais le danger est de simplifier excessivement les résultats et les processus d'apprentissage si leur formulation est trop brève.

Parmi les points saillants des discussions en groupe, il est apparu que si certains aspects importants de l'apprentissage de la langue comme matière et de la langue des autres matières (tels que la créativité, le plaisir de la lecture, la sensibilité esthétique) étaient plus difficiles à traduire par des descripteurs, les enseignants devaient néanmoins les garder à l'esprit dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Lors de son exposé, Gisella Langé a rappelé aux participants que 2009 était l'Année européenne de la créativité et de l'innovation, et s'est interrogée sur la question de savoir si des aspects tels que la créativité et l'innovation devaient également être pris en compte dans la formulation des descripteurs.

Il convient donc de se demander si certains aspects de l'enseignement et de l'apprentissage peuvent véritablement être formulés dans les descripteurs. Dans son exposé, Brian North a fait observer que les descripteurs pouvaient être rédigés dans différents *styles* et qu'il fallait décider délibérément, au moment de formuler les descripteurs, de la manière dont on entendait les présenter. Bien souvent, les descripteurs prennent la forme d'énoncés actionnels de type « peut faire » (voir CECR), mais il arrive parfois que des formules telles que « les élèves devraient avoir l'occasion de » soient employées. Ces différences de styles ont été illustrées par les différents exemples présentés lors de la conférence. Dans l'exposé présenté par Pilar Perez Esteve, un exemple de descripteur utilisé à la fin de l'enseignement primaire indique que les élèves devraient être capables de :

« rédiger des textes liés à la vie scolaire permettant d'obtenir, d'organiser et de communiquer des informations (questionnaires, sondages, résumés, plans, rapports, descriptions, explications, etc.) ».

Cet énoncé donne une indication intéressante sur l'éventail de textes qu'un élève devrait avoir la possibilité d'étudier. Il est cependant probable que pour des raisons pratiques, l'objet de l'évaluation soit plus restreint.

Lorsque l'on utilise des descripteurs, notamment pour identifier des standards de performances attendues, il est important de donner des exemples afin de faciliter l'interprétation de leur sens. En effet, la langue donne inévitablement lieu à différentes interprétations et à d'éventuels malentendus. L'exposé d'Oliver Maradan, basé sur le projet Harmos mené en Suisse, a montré comment des exemples de tâches demandées aux élèves étaient utilisés dans cette intention.

S'agissant de l'élaboration des descripteurs, outre les questions techniques liées à leur validation, la question de savoir qui devait participer à leur élaboration s'est posée. En principe, la conception des descripteurs devrait être confiée à différents experts, mais aussi à des formateurs d'enseignants et à des enseignants appelés à les utiliser. Dans son exposé, Ljudmila Ivšek a décrit comment en Slovénie, par exemple, des enseignants du primaire (environ huit), du secondaire (environ huit) et du supérieur (environ cinq) en exercice se sont joints à un groupe d'experts pour mettre au point des descripteurs. A cette occasion, elle a souligné que pour qu'une série de descripteurs devienne un outil dynamique et utile, il était nécessaire de former les enseignants.

Le tableau suivant illustre deux approches opposées des descripteurs. Dans une approche, l'accent est exclusivement mis sur l'évaluation, et les utilisateurs sont rarement associés à l'élaboration et à l'interprétation des descripteurs. Dans l'autre approche, l'évaluation peut être un objectif mais n'est pas le seul centre d'intérêt. L'accent est davantage placé sur les processus et sur le dialogue.

Hiérarchique	Négociée
Imposée	Interprétée
Descendante	Inclusive
Statique	Dynamique
Exclusivement axée sur l'évaluation	Garantit les droits des apprenants

II. Les besoins des apprenants désavantagés

Reconnaître les besoins des apprenants désavantagés et y répondre constitue également un thème central dans les travaux menés sur les langues de scolarisation depuis le début du projet. Le caractère positif du recours aux descripteurs, qui garantissent une progression et une transparence de l'apprentissage et permettent de définir des objectifs clairs, est encore plus manifeste dans le contexte du soutien aux apprenants désavantagés, pour lesquels il importe de définir de façon explicite quels types de compétences langagières sont nécessaires pour réussir. S'agissant de la langue de scolarisation, deux sources principales de désavantage doivent être prises en considération. Comme Jean-Claude Beacco l'a fait observer dans son exposé, l'accès à l'école n'est pas équitable si la langue première des apprenants n'y est pas enseignée comme matière et utilisée comme vecteur d'enseignement des autres matières. En outre, si leurs compétences dans la langue de scolarisation sont limitées, les élèves risquent de rencontrer des difficultés dans les différentes matières enseignées. Leur propre répertoire langagier peut être suffisant dans les contextes sociaux où ils évoluent mais ne pas leur permettre d'accéder pleinement

au curriculum. Pour certains élèves, ces deux types de désavantages peuvent se combiner, chacun renforçant l'autre et aggravant le désavantage.

Les difficultés rencontrées par les apprenants pour maîtriser la langue de scolarisation dépendent également des exigences imposées par les normes sociales (« s'exprimer correctement »), qui varient d'un système éducatif à l'autre, mais sont toujours présentes. Certains apprenants peuvent souffrir d'une forme d'insécurité linguistique et, de fait, se sentir étrangers au contexte scolaire ou utiliser des tactiques pour éviter de s'investir pleinement dans l'apprentissage. Comme nous l'avons déjà indiqué, trop souvent, les compétences langagières qui contribuent à la réussite de certains et à l'échec des autres ne sont en réalité pas acquises au sein de l'école mais dans des contextes sociaux extérieurs à l'école. Les apprenants qui débutent leur scolarité avec un désavantage peuvent se trouver encore plus désavantagés si on leur refuse l'accès au curriculum parce qu'ils ne maîtrisent pas la langue. C'est dans de telles situations que l'emploi de descripteurs peut s'avérer positif, en ce qu'il peut aider à déterminer les besoins particuliers des intéressés, à définir le type de progression requise et, chose importante, le type de mesures à prendre.

La façon dont les descripteurs sont utilisés dans la pratique peut avoir une forte influence sur la manière dont les apprenants désavantagés sont considérés et soutenus dans le contexte scolaire. Si les descripteurs ne sont utilisés que pour faire ressortir leurs points faibles, on se trouve alors dans un modèle négatif (*deficit model*) où l'accent est essentiellement mis sur ce que l'apprenant ne *peut pas* faire plutôt que sur ce qu'il *peut* faire. Lorsque les descripteurs sont utilisés à des fins d'évaluation avec des apprenants désavantagés, comme avec tous les apprenants, ils devraient comporter des objectifs aussi bien formatifs que sommatifs. Il convient avant tout de mettre en valeur les réussites et porter ensuite l'attention sur les points à approfondir et à améliorer. Un élève peut avoir de faibles compétences dans la langue dominante de scolarisation, mais maîtriser parfaitement une ou plusieurs autres langues. Ces acquis doivent être reconnus. Cette analyse suggère une nouvelle fois qu'il convient de prêter attention à la manière dont les descripteurs sont utilisés et non pas simplement à la manière dont ils sont élaborés.

Il est également important de reconnaître que lorsque les descripteurs prennent la forme de standards de performance, cela peut avoir des conséquences négatives involontaires et imprévues pour les apprenants désavantagés. Cet aspect a été mis en lumière par Daniel Coste. Certains pourraient en effet supposer que dès lors que des standards de performance ont été identifiés, cela suffit à assurer la progression. Cependant, définir des niveaux attendus de performance à des âges déterminés sous la forme de points de référence est autre chose que d'apporter le soutien et les ressources nécessaires aux élèves pour qu'ils fassent des progrès. Dans certains cas, les écoles peuvent être sanctionnées pour n'avoir pas fait en sorte que les élèves atteignent les niveaux requis, exacerbant ainsi les problèmes et les désavantages.

Il importe de ne pas considérer que les apprenants désavantagés ont par nature des besoins différents de l'ensemble des autres apprenants. Cet aspect a été mis en lumière par Machteld Verhelst dans son exposé sur le cadre de référence pour l'acquisition précoce d'une langue seconde. Selon cette dernière, le terme

« acquisition d'une langue seconde » ne doit pas donner l'impression que des objectifs différents ou inférieurs devraient être fixés pour les enfants issus de l'immigration. Il faut cependant absolument prendre conscience de l'urgence qu'il y a à répondre aux besoins des apprenants précoces, dans la mesure où, lorsque des retards sont pris, il est très difficile de rattraper le terrain perdu. Par exemple, les enfants d'âge préscolaire qui ne comprennent pas suffisamment la langue de scolarisation peuvent rencontrer des difficultés dès les toutes premières étapes de leur développement. Ils peuvent se voir contraints d'abandonner certaines matières essentielles, ce qui peut avoir des conséquences négatives sur leur évolution ultérieure.

De même, Else Ryen, dans son exposé sur les dispositions adoptées en faveur des minorités linguistiques pouvant avoir besoin d'un enseignement spécial en norvégien a fait observer que l'enseignement spécial devait être envisagé en relation avec l'enseignement dispensé dans les autres matières et avec le curriculum pour le norvégien. L'objectif est d'aider les élèves à développer le plus vite possible leurs compétences langagières en norvégien en mettant au point des stratégies d'apprentissage efficaces et en leur donnant des points de repère par rapport à l'apprentissage de leur propre langue.

L'exposé de David Little sur le curriculum pour le romani a mis l'accent sur la façon dont un cadre pouvait être adapté à des contextes spécifiques et à des apprenants particuliers. Dans ce cas précis, le Cadre européen commun de référence a servi de base à l'élaboration du curriculum, mais son contenu a été tout particulièrement conçu pour susciter l'intérêt des apprenants. Ainsi, l'exposé a illustré comment, lorsque l'on élabore un curriculum destiné à des apprenants particuliers, un cadre peut être utilisé comme support sans pour autant s'imposer comme un modèle rigide. Ce constat vaut également pour la Plateforme, pour laquelle la nécessité d'adapter les exemples et les cadres aux contextes locaux et aux besoins spécifiques des apprenants doit aussi être reconnue.

III. La relation entre la langue comme matière et la langue des autres matières

L'importance de la relation entre la langue comme matière et la langue des autres matières s'est imposée comme un thème récurrent lors des conférences successives. La reconnaissance du fait que tous les enseignants avaient un rôle important à jouer dans l'acquisition de la langue a été bien établie. L'idée complémentaire selon laquelle les enseignants des autres disciplines devaient tenir compte du fait que la langue jouait un rôle central dans l'enseignement et l'apprentissage d'une matière a aussi été pleinement acceptée. La présente conférence est toutefois allée plus loin en définissant comment les descripteurs pouvaient être utilisés pour mettre plus spécifiquement l'accent sur les exigences langagières inhérentes à l'apprentissage d'une matière. Auparavant, l'expression « langue d'enseignement des autres disciplines » était utilisée pour exprimer cette notion, mais elle a été remplacée par celle plus appropriée de « langue des autres matières ». Cette expression témoigne mieux de l'évolution des travaux actuels depuis l'adoption du concept de « langue d'enseignement des autres disciplines » par certains pays dans les années 1970 et reflète mieux l'imbrication entre apprentissage de la langue et apprentissage des autres matières.

La reconnaissance de l'importance de la langue dans les autres matières découle en partie de la volonté d'assurer l'égalité d'accès de tous au curriculum et est donc manifestement liée à la prise en compte des besoins des apprenants désavantagés. En effet, le temps passé par les élèves en cours de langue comme matière ne représente qu'une faible proportion du temps qu'ils passent à l'école. Ce temps ne suffit pas pour définir leurs besoins et y répondre si, dans les autres matières, les élèves ont des difficultés à accéder au curriculum pour des raisons langagières. C'est pourquoi une approche globale de la langue et des langues de scolarisation est nécessaire.

Un parallèle intéressant peut être établi entre la manière dont la langue/le discours employé dans les autres matières et l'apprentissage des langues étrangères apportent différents éclairages sur le monde. Cette remarque nous permet de souligner le lien qui existe entre les langues de scolarisation et l'éducation interculturelle. Mike Byram a employé le terme de « multiperspectivité » pour décrire ce phénomène. L'enseignant peut être considéré comme le médiateur d'un discours spécifique à une matière et l'apprenant comme l'interprète du discours des matières (dans les limites de la sphère scolaire). Il peut s'agir d'un discours scientifique, historique, artistique, etc. On peut ainsi établir un parallèle entre le fait d'être initié à une autre langue et d'acquérir de nouvelles perspectives (par exemple le français et le langage/discours d'une autre matière (par exemple la géographie). Les écoles enseignent la langue de toutes les matières (langue comme matière /géographie/biologie, etc.) et facilitent l'identification à des matières (par exemple, la physique) et à des groupes sociaux (par exemple, la nation).Elles développent chez les élèves la capacité de comprendre la langue et la perspective des autres personnes en utilisant des aptitudes et des savoirs qui relèvent de la compétence interculturelle.

Les exemples fournis par Pilar Perez Esteve concernant des descripteurs spécifiques à des matières utilisés en Espagne ont montré que ces derniers comportaient inévitablement des éléments propres à la langue. En mathématiques, par exemple, on attend des élèves qu'ils « évaluent différentes stratégies et persévèrent dans la recherche de données et de solutions exactes, aussi bien dans les formules que dans la résolution du problème » et surtout, qu'ils « expliquent le processus suivi, tant oralement que par écrit, d'une manière claire et organisée ». De même, en musique, on attend des élèves qu'ils « présentent un avis personnel et critique sur différents types de musiques et de manifestations musicales en s'appuyant sur des informations tirées de différentes sources : livres, publicités, programmes de concerts, critiques, etc. ». La question essentielle est de savoir si les enseignants considèrent ces exigences langagières comme allant de soi ou non.

Dans leur exposé, Helmut Vollmer et Irene Pieper ont mis l'accent sur la manière dont la compréhension de l'écrit, l'expression orale, la compréhension de l'oral et l'expression écrite entraînent en jeu dans l'enseignement de la langue comme matière et de la langue des autres matières. Une place différente est toutefois accordée aux différents modes de communication et certains sous-éléments sont privilégiés. Ainsi, la réflexion sur la langue sera davantage mise en avant dans la langue comme matière (mais pas exclusivement), tandis qu'une plus large place sera accordée au contenu dans la langue des autres matières. Ces « domaines d'activité communicationnelle » (expression orale, compréhension de l'oral, compréhension de

l'écrit et expression écrite) sont liés à différents genres de discours qui doivent être compris et produits et auxquels les apprenants doivent participer. Les genres de discours reposent sur un ensemble d'opérations cognitives et linguistiques ancrées dans des contextes sociaux (dont l'école fait partie), que l'on pourrait appeler des *fonctions discursives* : elles se combinent différemment selon les genres.

La notion de « fonctions discursives » occupe et occupera une place centrale dans les travaux actuels et à venir dans ce domaine. Elles décrivent et désignent des actions/activités cognitives fondamentales et leur réalisation/expression langagière (par exemple, nommer, décrire, raconter, expliquer, argumenter, évaluer, négocier). La reconnaissance de ces éléments permet d'envisager les descripteurs non pas uniquement de manière verticale (pour décrire la progression des élèves) mais également de manière transversale, pour dégager les similitudes et les différences existant entre les exigences langagières des diverses disciplines. De l'avis général des participants à la conférence, les travaux qui analysent les exigences langagières sous cet angle pourraient servir d'instruments concrets pour élaborer des curricula. La notion d'*apprentissage et d'enseignement attentif à la langue* a été imaginée pour exprimer en termes généraux ce qui était nécessaire au sein des disciplines. Le projet pourrait permettre de développer et d'expliquer cette notion de manière concrète.

IV. Le rôle de la Plateforme

Les sessions relatives au rôle de la Plateforme ont porté aussi bien sur sa finalité générale que sur des aspects techniques plus spécifiques liés à son utilisation. L'une de ses principales finalités est d'offrir une vision globale des langues de l'éducation, symbolisée par le schéma de la Plateforme avec ses différents liens. Il s'agit de faire en sorte que les différentes dimensions représentées par les différentes boîtes (l'apprenant et les langues présentes à l'école / langues régionales, minoritaires et de la migration / langues étrangères, vivantes et classiques / langues de scolarisation, notamment la langue comme matière et la langue des autres matières) et leurs sous-sections soient mieux comprises et envisagées dans leur globalité, dans leurs relations les unes avec les autres et non en tant qu'éléments disparates. C'est de cette manière que l'on pourra avancer dans la réalisation des objectifs unificateurs de l'éducation plurilingue et interculturelle.

Les différences entre la Plateforme actuelle et le CECR ont été mises en évidence par Daniel Coste : elles sont symbolisées par les termes de « cadre » et de « Plateforme ». Dans chaque cas, l'optique est différente. Le CECR était axé sur l'apprentissage des langues étrangères et l'un de ses objectifs était d'offrir un cadre permettant la comparaison entre différentes formes de certification. Il visait à favoriser l'harmonisation de l'enseignement des langues étrangères entre les pays afin de faciliter la mobilité. Dès lors que l'accent est placé sur la langue de scolarisation, l'intention doit être différente et un cadre commun n'est plus l'objectif essentiel.

La Plateforme a été délibérément conçue en tant que ressource électronique plutôt qu'en tant que document papier, afin de créer un espace dynamique de dialogue et d'échange. Par ailleurs, l'importance du contexte a été soulignée dans de nombreux exposés et lors des discussions plénières. En effet, tenter d'imposer des solutions

universelles sans tenir compte du contexte comporte des risques. Cependant, cela ne signifie pas que les pratiques et les idées ne puissent pas être adaptées puis utilisées. Dans son exposé, Irena Mašková, qui a présenté des exemples de descripteurs employés en République tchèque, a montré comment les documents curriculaires nationaux, à savoir les Programmes scolaires cadres, étaient complétés par les programmes scolaires que chaque école devait élaborer au niveau local en s'appuyant sur les exigences et les principes énoncés dans les Programmes scolaires cadres.

Il est à espérer que le schéma représentant la Plateforme acquerra une sorte de force symbolique, emblématique, et ne reflètera pas seulement les aspects fonctionnels de cet instrument, mais aussi les valeurs clés qui en constituent le cœur. Il y a un certain symbolisme à placer les langues de scolarisation au centre du schéma, mais avec toutes les autres dimensions clairement reliées entre elles. Ces relations sont indiquées visuellement par l'utilisation de liens dans le schéma. Il s'agit de montrer que chaque section de la Plateforme sera mieux comprise si elle est envisagée dans sa relation avec les autres éléments. La forme plurielle « langues » a été choisie pour indiquer que dans la plupart des contextes, il y aura probablement plus d'une langue de scolarisation.

Dans leurs exposés, Mike Byram et Philia Thalgott ont expliqué concrètement comment on pouvait accéder à la Plateforme et naviguer entre ses différentes sections. Chaque section de la Plateforme ou « boîte » comporte un résumé de son contenu et une présentation des documents relatifs à cette section. Il est possible de naviguer de différentes manières entre les différents niveaux et documents. La Plateforme contient de nouveaux documents, mais aussi des documents produits par le passé, notamment dans la section relative aux langues étrangères.

Le questionnaire d'évaluation a apporté des informations utiles sur l'emploi de la Plateforme. Ainsi, à la question « Comment vous et les personnes que vous représentez utiliserez-vous la Plateforme ? », les délégués présents à la conférence ont répondu qu'ils l'envisageaient comme une source d'information précieuse, qui inciterait les utilisateurs à réfléchir à leurs propres curricula en vue de les actualiser. La Plateforme pourrait être plus particulièrement utilisée pour élaborer les politiques linguistiques, afin de s'assurer que les besoins linguistiques des enfants issus de diverses origines soient pris en compte. Elle pourrait être utilisée aussi bien au niveau des politiques que de la pratique et constituer un outil puissant de diffusion d'informations et de bonnes pratiques pour de nombreuses parties prenantes (notamment les enseignants et les formateurs d'enseignants). Les informations relatives aux politiques linguistiques appliquées dans d'autres pays pourraient constituer une source d'inspiration précieuse. La Plateforme pourrait également remplir une fonction de réseau, permettant de trouver des partenaires pour mener des recherches ou constituer des groupes de travail. Certains répondants ont fait observer que de nombreux enseignants et formateurs se sentaient très isolés et que la Plateforme de ressources et de références pourrait contribuer à « légitimer » leur pratique. D'autres ont indiqué que la Plateforme pourrait être utile à d'autres groupes concernés, tels que les chercheurs de troisième cycle, les concepteurs de tests et les personnes intéressées par les programmes d'enseignement bilingues.

V. Perspectives d'avenir

S'agissant des possibilités d'évolution future, une réflexion a été menée sur la manière dont la Plateforme pourrait fonctionner à l'avenir et sur les activités connexes qui pourraient être organisées. Une nouvelle fois, les réponses des délégués à la question « Comment vous et les personnes que vous représentez pourriez contribuer à la Plateforme à l'avenir ? » ont constitué une source d'information précieuse. L'idée a été avancée qu'il pourrait être intéressant de confier des tâches précises aux Etats membres et d'indiquer quelles contributions pourraient être utiles. Parmi les types de contributions proposées, on peut citer les suivantes :

- participer à des débats par le biais de la Plateforme (par exemple, sur les droits à l'éducation pour tous les enfants, notamment les enfants en situation d'échec scolaire) ;
- communiquer des informations sur les matériels disponibles ;
- élaborer des descripteurs et les expérimenter dans différents contextes ;
- présenter des séries de descripteurs (élaborés au niveau national ou par les écoles) en vue de leur publication sur la Plateforme ;
- traduire des documents (points essentiels) ;
- envoyer différents types de matériels en vue de leur publication sur la Plateforme ;
- transmettre des rapports sur les séminaires (plusieurs participants ont évoqué l'idée d'organiser des séminaires nationaux avec l'aide d'experts du CdE) ;
- décrire les évolutions nationales, en insistant particulièrement sur les facteurs contextuels ;
- fournir des données, des études, des documents de recherche – ou leurs résumés (notamment les résultats des travaux organisés dans le cadre du présent projet) ;
- dresser une liste de mots clés ou de coordonnées de personnes à contacter concernant des articles ou des ouvrages traitant de sujets ayant un lien avec la Plateforme ;
- diffuser des exemples de bonnes pratiques, dans le domaine de la langue comme matière et de la langue des autres matières, du travail avec les enfants issus de minorités et de l'immigration, du travail avec les apprenants désavantagés, de la mise en œuvre du plurilinguisme ;
- fournir des exemples de curricula nationaux/régionaux (traduits en anglais).

Parmi les domaines possibles d'activités à développer en relation avec la Plateforme, figure l'approfondissement des travaux sur les Profils de politiques linguistiques éducatives. Gisella Langé a attiré l'attention sur l'intérêt présenté par ces profils, qui ont encouragé le développement de curricula en Lombardie. Edmée Besch a fourni un témoignage similaire concernant l'intérêt présenté par le processus au Luxembourg.

Les actuels Profils de politiques linguistiques éducatives permettent aux Etats membres d'analyser leurs politiques et pratiques actuelles (et passées) et de définir des voies d'évolution possibles pour l'avenir. L'établissement d'un Profil n'a rien à voir avec une quelconque forme d'audit et les experts ne sont pas des évaluateurs ;

ils jouent davantage un rôle de catalyseurs pour stimuler la réflexion et l'analyse. L'ensemble du processus tient compte de la situation et des besoins spécifiques d'un pays, d'une région ou d'une ville, ainsi que du contexte européen et des changements sociaux et politiques.

Un document de réflexion diffusé avant la conférence a examiné comment mettre davantage l'accent sur les langues de scolarisation dans les Profils de politiques linguistiques éducatives et a présenté d'autres propositions d'activités connexes. Ce point a également été abordé par Joe Sheils dans son exposé. Les langues de scolarisation comptent parmi les divers domaines que l'on peut aborder lors de l'élaboration d'un Profil de politiques linguistiques éducatives. Il n'est donc pas proposé d'appliquer l'approche très détaillée et complète des Profils à ce seul domaine, mais éventuellement d'en faire l'axe principal des Profils, en tenant compte des priorités fixées par les autorités éducatives nationales ou régionales/locales. La Division des Politiques linguistiques, avec l'accord du Comité directeur de l'éducation (mars 2009), a proposé d'accorder une attention accrue aux langues de scolarisation et de développer son approche, afin d'y inclure diverses activités et objectifs possibles, pouvant aller de la simple inclusion de questions relatives aux langues de scolarisation dans le futur Profil général à des activités plus ciblées (échanges portant sur ce domaine en particulier et séminaires régionaux sur les langues de scolarisation).

Trois méthodes de travail ont été envisagées :

1. L'adaptation des Profils de politiques linguistique éducatives : tout en conservant les langues étrangères comme point de départ d'une approche globale recouvrant toutes les langues, l'attention accordée aux langues de scolarisation pourrait être accrue dans le cadre du concept de *Langues de l'éducation/Langues pour l'éducation*. Une autre solution consisterait à faire des langues de scolarisation le point de départ d'un *Profil* dans le cadre plus vaste du concept de *Langues de l'éducation/Langues pour l'éducation* ;

2. Des visites d'experts ciblées : le concept de *Langues de l'éducation/Langues pour l'éducation* pourrait constituer la toile de fond d'une approche de type profils plus ciblée, dans laquelle l'assistance d'experts serait proposée aux pays ou aux régions pour leur auto-évaluation et la planification de leur politique dans un ou plusieurs domaines prioritaires ;

3. Des séminaires thématiques : des séminaires thématiques régionaux, voire européens, pourraient être organisés pour certains groupes cibles et sur des thèmes touchant éventuellement à la Plateforme. Joe Sheils a fourni une liste de possibilités pouvant être envisagées ;

Plusieurs participants ont demandé des précisions sur les possibilités de fonctionnement interactif de la Plateforme et souhaité savoir dans quelles langues les matériels pourraient être téléchargés. Pendant la session plénière, la question de la gestion de la Plateforme et de la nécessité de sélectionner son contenu a été soulevée.

La conférence a connu un succès indéniable. Bien que le nombre considérable de contributions ait limité le temps consacré à la discussion, une multiplicité d'exemples d'approches de différents pays et régions ont pu être présentés. Les délégués présents à la conférence ont par ailleurs défendu sans réserve le projet et l'intérêt de la Plateforme, et ont formulé des propositions précieuses pour son développement futur.

DEUXIÈME PARTIE : EXPOSÉS PRÉSENTÉS LORS DE LA CONFÉRENCE

Cette partie contient une sélection d'exposés présentés lors de la conférence et des résumés des propos tenus lors des travaux de groupes et des discussions plénières. Les documents publiés préalablement à la conférence sur les principaux thèmes abordés sont disponibles auprès du Conseil de l'Europe et peuvent être téléchargés sur le site www.coe.int/lang/fr (voir Annexe 2). De nombreux orateurs ont donné des exemples précis de descripteurs qui n'ont pas tous été inclus dans le présent rapport mais qui figurent dans les documents PowerPoint publiés sur le site internet de la Division des Politiques linguistiques (Voir Programme de la conférence – annexe 1).

OUVERTURE

Ouverture officielle par G. Battaini-Dragoni, Directrice générale, DG IV

Je suis très heureuse de voir que tant de participants sont venus à cette conférence. Je sais pourtant qu'en ce moment, les ministres de l'Éducation et les établissements éducatifs sont très occupés et que, bien sûr, le climat économique est difficile. Compte tenu de ces obstacles potentiels, votre présence ici montre que la coopération européenne vous tient à cœur lorsqu'il s'agit de promouvoir une éducation de qualité pour tous.

L'éducation est essentielle au développement du type de société dans laquelle nous souhaitons vivre ; elle est absolument centrale si l'on veut créer une société fondée sur les valeurs communes du Conseil de l'Europe et imprégnée de ces valeurs. Cette société ne peut reposer que sur le droit de tous les citoyens à une éducation de qualité.

Le prochain programme de la Direction de l'éducation, intitulé Education à la compréhension interculturelle, aux droits de l'homme et à la culture démocratique 2010-2014, s'attachera à promouvoir ce droit de tout un chacun, car une éducation de qualité est une condition préalable à l'exercice des autres droits de l'homme.

Nous sommes pleinement conscients du rôle incontournable que joue l'éducation, dans le renforcement de l'inclusion et de la cohésion sociale, dans les domaines essentiels du développement personnel, de la culture et des valeurs, de la construction de l'identité, de l'appréciation de la diversité et de la pensée critique, et enfin dans la construction d'une base solide pour l'apprentissage tout au long de la vie.

Nous souhaitons soutenir nos États membres dans leurs efforts pour aider les jeunes à acquérir les valeurs et les compétences nécessaires pour vivre ensemble en tant que citoyens actifs et responsables dans nos sociétés modernes, complexes et diverses.

La Déclaration de la Conférence permanente des ministres européens de l'Éducation tenue à Istanbul en mai 2007 nous a invités à veiller tout particulièrement à

« analyser et à développer les compétences essentielles à une culture démocratique et à la cohésion sociale, telles que la capacité de se comporter en citoyen responsable, l'aptitude à vivre dans un milieu interculturel et plurilingue, l'engagement social, un comportement solidaire et la faculté de percevoir les problèmes selon de nombreux points de vue différents ».

Dans cette perspective, nos travaux sur l'éducation aux langues visent à mettre à la disposition des Etats membres des lignes directrices admises par tous et des outils de référence communs pour l'éducation plurilingue et interculturelle, fondés sur une vision large de ce que constitue un enseignement de qualité – un enseignement recouvrant à la fois des valeurs et des compétences.

Nous savons que l'on ne peut accéder à un enseignement de qualité si l'on ne possède pas les compétences langagières nécessaires dans la langue de scolarisation. La Division des politiques linguistiques veille donc tout particulièrement à ce que la possibilité soit donnée aux apprenants d'acquérir ces compétences et de bénéficier des expériences d'apprentissage essentielles à l'exercice de leur droit à l'éducation.

Dans nos activités visant à promouvoir le droit à une éducation de qualité, nous nous appuyons sur l'« acquis » du Conseil de l'Europe en matière de droit à l'éducation, ceci dans une perspective transversale et multidisciplinaire. Les travaux de la Division des politiques linguistiques sont soutenus et complétés par :

- le *Centre européen pour les langues vivantes (CELV)* de Graz, qui met en œuvre la politique du Conseil de l'Europe dans le cadre d'un accord partiel élargi regroupant 34 Etats membres, par le développement et la diffusion de bonnes pratiques et d'innovations dans le domaine de l'éducation aux langues ;
- la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*, une convention du Conseil de l'Europe sans équivalent pour protéger et promouvoir la diversité linguistique ;
- le *Centre européen Wergeland*, récemment créé à Oslo, dont les travaux portent essentiellement sur l'éducation à la compréhension interculturelle et aux droits de l'homme, sur la sensibilisation à la culture démocratique et sur la promotion du dialogue interculturel entre les professionnels dans tous les domaines de l'éducation.

S'agissant du principal sujet de cette importante conférence, les descriptions d'objectifs éducatifs et de compétences dans les langues de scolarisation que vous allez partager et examiner contribueront au développement d'une source de référence sans équivalent pour l'ensemble de nos Etats membres. Il s'avèrera très utile à ceux qui élaborent des curricula et des standards d'examen, dans la mesure où aucun instrument de référence européen de ce type n'existe pour le moment. C'est pourquoi, je suis très impatiente de voir ce projet se développer.

Je crois savoir que de nombreux progrès ont été accomplis depuis la dernière conférence, qui avait été généreusement accueillie par les autorités éducatives tchèques à Prague. Je saisis cette occasion pour remercier toutes les personnes qui ont participé aux travaux préparatoires de cette conférence, notamment les membres

du groupe de travail et les auteurs des textes destinées à la nouvelle Plateforme électronique.

Il est très encourageant que de si nombreux experts donnent si généreusement de leur temps, et je tiens à rendre tout particulièrement hommage au dévouement de Mme Cavalli et de MM. Beacco, Byram, Coste et Fleming, qui ont veillé à la qualité des documents finaux. Je remercie également tous ceux qui ont pris le temps d'analyser leurs curricula et de répondre aux questionnaires, qui seront très utiles pour l'ensemble des participants.

Enfin, et surtout, je tiens à rendre hommage au professionnalisme de mes collègues du Secrétariat de la Division des politiques linguistiques, Johanna Panthier et Philia Thalgott, qui n'ont pas ménagé leurs efforts pour que cette conférence soit une réussite. Je vous laisse à présent entre de bonnes mains.

Session I. Présentation de la philosophie et des objectifs de la Plateforme, notamment la prise en compte des besoins des apprenants désavantagés.

Trois exposés ont porté sur (i) la perspective plurilingue et interculturelle qui sous-tend la Plateforme, (ii) l'approche adoptée pour présenter et structurer le contenu de la Plateforme et (iii) l'importance de la Plateforme au regard des besoins des apprenants désavantagés.

Philosophie et objectifs éducatifs de la *Plateforme de ressources et références pour une éducation plurilingue et interculturelle* - Daniel Coste

On proposera ici, brièvement, une simple comparaison entre le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) et la *Plateforme de ressources et de références pour une éducation plurilingue et interculturelle* (PRREPI). Comparaison justifiée «historiquement», puisque la question s'est posée, au début du projet devenu «Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation», d'un éventuel *Cadre de référence pour les langues de scolarisation/éducation*.

1. Des différences significatives d'intitulés

- «plateforme» et non «cadre»: un changement de support, mais aussi un changement de positionnement;
- «commun» disparaît: prise en compte d'une diversité qui n'a pas toujours été perçue par les usagers du CECR ?
- «européen» va sans dire, mais serait-ce mieux en le disant? ou bien voit-on plus large?
- «ressources» est nouveau dans l'intitulé de la PRREPI, mais le CECR comporte nombre de ressources (autres que les descripteurs), qui n'ont pas toujours été activement utilisées;
- «références» est désormais au pluriel et, là aussi, le changement est significatif.
- on a affaire à une plateforme numérique évolutive, riche de contributions d'origines diverses, mutualisées ; le CECR, document papier, est aussi plus figé, moins ouvert à des apports et renouvellements venus d'ailleurs.

2. Une extension et une focalisation

- Extension: plus seulement les langues vivantes étrangères, mais aussi les langues de minorités, régionales, de la migration et les langues officielles/nationales de scolarisation.
- Distinction entre ces différentes catégories, mais approche globale, voire intégratrice, soulignant les interrelations, et même l'interdépendance entre ces langues, en contexte (importance des «Profils de politique linguistique éducative» et du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*)
- Focalisation sur la/les langue(s) de scolarisation comme centre de gravité, pivot de cet ensemble (plus ou moins) intégré; et cela sous une double espèce: langue comme matière / langue(s) des autres matières

3. Un projet éducatif explicite

- Pas seulement «enseigner, apprendre, évaluer» des langues, comme pour le CECR, mais «éduquer». Selon deux axes majeurs:
 - une éducation qui est plurilingue (et on pose que toutes les langues de et dans l'école - enseignées ou non - sont des langues de l'éducation ; ainsi, les langues étrangères ne sont pas des suppléments « à la marge », des disciplines instrumentales comme elles l'ont été souvent historiquement, mais bien des composantes du projet éducatif majeur ; et, de même, la langue de scolarisation participe pleinement du projet d'éducation plurilingue et interculturelle et ne reste pas à côté et à part ;
 - une éducation qui est dans le même mouvement interculturel: dans et entre des sociétés
 - constitutivement multiculturelles,
 - formées d'individus pluriculturels à des degrés divers
 - et marquées par des circulations transculturelles souvent inégales et asymétriques,il est besoin d'une dimension interculturelle du projet éducatif pour que les jeunes deviennent des acteurs sociaux avertis et responsables dans les sociétés multiculturelles où ils s'inscrivent et entre lesquelles ils circulent ;

4. Un acteur social en devenir

- A l'entrée et à la sortie – si l'on peut dire - de la plateforme, il y a l'apprenant, l'élève, le jeune comme acteur social en devenir, avec son répertoire langagier déjà là et en développement, que l'école va enrichir, contribuer à modeler et à diversifier.
- Ce jeune est porteur de droits à une éducation de qualité, dont des droits linguistiques et notamment des droits touchant à sa maîtrise progressive des variétés que présente la langue de scolarisation, comme matière et comme langues d'autres matières, parce que toute construction de connaissance passe par du langagier et développe les capacités langagières, et parce que toute éducation prend aussi la forme d'une éducation langagière.

Mécanismes et contenu de la Plateforme - Mike Byram

Cet exposé a fourni des informations concrètes sur les manières dont on pouvait accéder à la Plateforme et naviguer entre ses différentes sections¹. Il est à espérer que le schéma de la Plateforme deviendra très familier aux personnes intéressées. Le schéma peut être considéré comme un modèle représentant le projet et, comme tous les modèles, il simplifie forcément une réalité complexe. Le modèle est organisé de manière hiérarchique, les questions liées aux principes et à la structure générale étant situées à son sommet.

Chaque section de la Plateforme ou « boîte » comporte un résumé de son contenu et une présentation des documents relatifs à cette section. Il est possible de naviguer de différentes manières entre les différents niveaux et documents. La Plateforme contient de nouveaux documents, mais aussi des documents produits par le passé, notamment dans la section relative aux langues étrangères.

Il y a un certain symbolisme à placer les langues de scolarisation au centre du schéma, mais avec toutes les autres dimensions clairement reliées entre elles. C'est là un aspect important de la philosophie qui sous-tend la Plateforme, ces relations étant indiquées visuellement par des liens dans le schéma. La forme plurielle « langues » a été utilisée pour indiquer que dans la plupart des contextes, il y aura probablement plus d'une langue de scolarisation. L'expression « langue des autres matières » a été utilisée pour exprimer ce que l'on désignait auparavant par « langue d'enseignement des autres disciplines ».

La Plateforme de ressources et de références pour une éducation plurilingue et interculturelle et les groupes « vulnérables » - Jean-Claude Beacco

Comme on l'indique dès sa présentation liminaire, cette *Plateforme* est un nouvel instrument de la Division des politiques linguistiques qui, englobant le CECR, est destiné à permettre aux Etats membres d'élaborer leurs programmes relatifs aux langues de scolarisation et à tous les autres enseignements de langues, en fonction de finalités comme leur contribution à la cohésion sociale et au développement de la citoyenneté démocratique et interculturelle. Cet instrument est tout aussi technique que politique, tout comme le CECR lui-même, puisqu'il est au service d'un projet éducatif de qualité pour l'Europe, qui a déjà été défini : l'éducation plurilingue et interculturelle.

La perspective qui structure celle-ci est celle des [droits de tous à une éducation langagière](#). L'on y définit le curriculum comme un parcours expérientiel d'apprentissage proposé aux apprenants. Sa visée majeure est de faire en sorte que les apprenants reconnaissent et valorisent le répertoire des langues et de discours dont ils disposent et qu'ils l'étendent à une maîtrise plus ample de genres de discours et de textes, dans des langues déjà connues ou à acquérir: langues de scolarisation, langues autres enseignées comme matière scolaire, langues et discours utilisés pour les savoir faire disciplinaires, autres usages sociaux des

¹ L'accès se fait à partir de la page d'accueil du site de la Division des politiques linguistiques www.coe.int/lang/fr

langues et de leurs variétés linguistiques que ceux qu'ils utilisent. Ceci pour assurer leur autonomie de développement et leur pleine participation sociale.

Groupes vulnérables

Toute la société est concernée par le rôle et les résultats de l'éducation, puisque la formation de la personne, l'accès aux connaissances et la réussite scolaire dépendent largement de compétences en langues. Mais les éléments de cette *Plateforme* relatifs aux langues de scolarisation concernent plus particulièrement des apprenants jeunes, puisqu'elle est relative à la scolarité obligatoire et aux enseignements secondaires. Or les enfants sont considérés comme faisant partie des groupes potentiellement « vulnérables » dans la terminologie du Conseil de l'Europe. Les textes du Conseil de l'Europe se réfèrent à des personnes, citoyens ou groupes *vulnérables* qui sont désignés comme tels par des nombreuses Recommandations : par exemple, la R (90) 22 du Comité des Ministres relative à la protection de la santé mentale concerne explicitement *certains groupes vulnérables de la société*, comme les enfants, les minorités ethniques, les victimes de catastrophes et les personnes âgées. Plus largement, l'ouvrage *Elaboration concertée des indices de cohésion sociale. Guide méthodologique*² considère comme groupes vulnérables : les minorités, les migrants, les enfants, les personnes âgées, les personnes handicapées et les femmes. Leur vulnérabilité se définit comme leur faible intégration dans la société et la cohésion sociale, étant la « capacité de la société à assurer de façon durable le bien être de tous ses membres ». La cohésion sociale est identifiable à quatre critères (ouv. cit. p. 23) :

- l'accès équitable aux ressources disponibles (non discrimination) ;
- le respect et la dignité qui naissent de la reconnaissance par autrui³ ;
- l'autonomie personnelle et collective, garante du développement (*Bildung*) de chacun ;
- la participation responsable et, en particulier, la capacité à s'organiser pour défendre ses intérêts.

La minoration des groupes ou des personnes en situation de vulnérabilité peut s'exercer par toutes formes de violences, d'intimidation ou de mauvais traitements⁴ ou par des dispositifs d'exclusion *de facto* diffus et ne recourant que peu à la contrainte ou à la force. Et elle agit dans de nombreux domaines de vie comme la santé, l'habitation, l'emploi et l'éducation.

Vulnérabilité linguistique

Il importe, à ce point, de caractériser la nature de ce que pourrait être une vulnérabilité linguistique (ou dans la communication par le langage) de certains enfants. Celle-ci peut prendre des formes diverses. L'accès à l'Ecole n'est pas équitable si la langue première des apprenants n'y est pas enseignée comme matière et comme vecteur d'enseignement des autres disciplines, ce qui est le cas

² Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2005.

³ Voir A. Caillé (dir.) (2007) : *La quête de la reconnaissance. Nouveau phénomène social total*, Editions de la Découverte, Paris.

⁴ H. Brown (2004) : *Violence contre les groupes vulnérables*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

des enfants migrants nouvellement arrivés ou des enfants issus des minorités autochtones dans des espaces politiques où leur langue régionale n'est pas reconnue. Le déficit de reconnaissance est possible pour toutes les langues qui n'ont pas de statut officiel ou dominant, qu'elles soient régionales /minoritaires ou étrangères. Cette exclusion des langues de l'Autre peut prendre la forme de l'intolérance linguistique, fondée sur des représentations sociales négatives (qui abondent pour les langues autres que la sienne), du rejet, de l'interdiction (dans l'espace scolaire, dans la vie sociale) ou du déni d'existence. Ces phénomènes d'ethnocentrisme, potentiellement apparentés au racisme ou qui en sont une manifestation sont bien répandus et en font ainsi une des attitudes essentielles à gérer au sein d'une éducation plurilingue et interculturelle.

Ces formes de discrimination, qui peuvent s'accompagner d'une certaine violence effective ou symbolique, par exemple dans le cas de la négociation des identités, ne concernent pas que les langues visiblement autres, celle des étrangers. Elles jouent aussi dans le cas de variétés des langues officielles/nationales. Deux concepts de sociolinguistique sont alors à évoquer, en celui d'insécurité linguistique et celui dit rapidement du *déficit linguistique* abusivement attribué à B. Bernstein et assimilé à l'opposition *code restreint/code élaboré*. Ceux-ci ont fait l'objet d'amples débats qu'il n'y a pas lieu de reprendre ici. Nous nous limiterons à rappeler quelques éléments d'analyse de ces concepts centraux.

Parmi les nombreuses définitions avancées de l'insécurité linguistique, nous retiendrons celle de M. Francard qui conçoit comme « *manifestation d'une quête non réussie de légitimité [...résultant] d'un conflit entre la langue légitime et une forme non légitime ou dépréciée de cette même langue* »⁵. Dans une enquête antérieure (menée en Wallonie du sud), il montrait que les sujets les plus insécures ne sont pas les dialectophones et les moins bons francophones) mais les plus scolarisés : « [...] *leur scolarité leur a permis de prendre la mesure du fossé qui sépare la légitimité des usages linguistiques attestés dans leur communauté – et qu'ils pratiquent sans se l'avouer- et celle du « bon usage » véhiculé par l'institution scolaire. Par l'école, ils sont devenus porte-parole d'un ostracisme qui les frappe eux-mêmes* »⁶. Spécifiant une distinction entre insécurité statutaire et insécurité formelle proposée par L.-J. Calvet, D. Coste⁷ souligne, pour sa part, que l'insécurité linguistique comporte des implications identitaires et ne se limite pas à la capacité des locuteurs à utiliser une langue autre et à leur représentation de ces compétences. Ainsi « il y a apparition de l'insécurité à cause d'une infériorité ressentie, représentée, intériorisée, incorporée qui s'est mise en place »⁸. Cette insécurité, construite sur une auto-évaluation mais produite dans et par les interactions sociales peut finir par n'être plus perçue comme relative à des situations mais comme intrinsèque au locuteur. D'autant que l'adaptation aux normes sociales de la communication verbale devient complexe avec la multiplication des instances de socialisation (famille, école, groupes de pairs,

⁵ M. Francard (éd.) (1993 et 1994) : *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques* Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain-la-Neuve, vol. 1 et vol. 2.

⁶ M. Francard (1989) : Insécurité linguistique de diglossie, le cas de l'Ardenne belge, *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée* 1989 p. 133-163

⁷ Coste, D., Compétence bi/plurilingue et (in)sécurité linguistique, *Atti del Convegno Valle d'Aosta regione d'Europa : l'Educazione bi/plurilingue, ponte verso la cittadinanza europea*, 4 settembre 2001, Centro Congressi, Saint-Vincent A cura di Viviana Duc, Ufficio Ispettivo Tecnico In collaborazione con la rivista, *L'École Valdôtaine*, (supplément au n. 54) <http://www.scuole.vda.it/Ecole/Atti/05.htm>.

⁸ D. Coste, *ouv. cit.*

médias...) qui peuvent se caractériser par des normes langagières non convergentes. Il est facile de comprendre comment ce sentiment d'insécurité est marginalisant en ce qu'il porte atteinte aux capacités de développement de chacun et au respect de soi.

Les remarques précédentes ont permis d'évoquer le rôle stratégique de l'institution scolaire dans l'exposition aux standards et dans l'intériorisation de l'incapacité de certains apprenants à se les approprier. Or cette relation aux standards linguistiques considérées comme appropriées se construit aussi dans les familles comme l'ont mis en évidence les travaux de B. Bernstein⁹. Ceux-ci ont mis en évidence des différences systématiques dans le comportement langagiers des enfants de familles aisées et de ceux de la classe ouvrière, caractérisés par des degrés différents de complexité du code linguistique (code élaboré/restreint) dans la communication sociale. Ce terme de *code* a sans doute beaucoup nui à la compréhension de B. Bernstein dans la mesure où, fondé sur des données lexicales et morphosyntaxiques, il semble figer des capacités expressives non susceptibles d'évolution, accréditant ainsi une lecture de ces différences comme déficit/handicap transmis et acquis. Or ce n'est pas tant de ressources linguistiques non disponibles qu'il s'agit avec le code restreint, qui est approprié seulement dans certains contextes d'emploi, alors que le code élaboré est transversal à de plus nombreuses situations de communication. On devrait sans doute interpréter le code restreint non comme des ressources linguistiques absentes mais comme absence de mobilisation de moyens linguistiques qui deviennent dans certains cas hors de portée, parce que précisément peu ou non sollicités. Ce n'est pas tant le code linguistique qui caractérise des différences de complexité du langage dans les activités de communication que de l'expérience de la diversité des situations de communications (et de leurs règles/standards/conventions propre) et de la conscience de la variabilité de celles-ci, là où le code restreint peut sembler partout approprié. B. Bernstein ne dit pas autre chose : « les types de familles offrent des choix de rôles différents (1975 : 31) et « un système de rôles ouvert tend à encourager l'expression de significations nouvelles et l'exploration d'un domaine conceptuel complexe tandis qu'un système de rôles fermé décourage l'invention et limite le domaine conceptuel explore (1976 : 199).

Education plurilingue et interculturelle : répertoires discursifs ouverts/fermés

Dans les termes de cette *Plateforme*, on pourrait dire que les différences dans les prestations langagières des enfants (et des adultes) ont pour origine des différences dans les opportunités de gérer des situations de communications variées (= répertoire ouvert) : cette expérience, limitée par rapport à celles d'autres locuteurs, conduit à la constitution de répertoires de discours (et de langues) limités à ceux qui ont cours dans les instances de socialisation proche (famille, voisinage, pairs). Une des finalités clairement affichée de EPI est

- de faire droit aux apprenants dans leur besoin d'élargir leur expérience de la communication verbale et de leur répertoire des langues /de genres de discours ;
- de les rendre conscient de la variabilité situationnelle/sociale de ces formes discursives, en passant d'une perspective fondée sur des normes absolues (*bien/mal parler*), fondatrice de la discrimination sociale rampante, à celle de

⁹ B. Bernstein 1977 (trad. fr.): *Langage et classes sociales*, Editions de Minuit, Paris.

appropriété sociale contextuelle et culturelle, variable d'une communauté de communication à une autre .

Ce droit à l'expérience de la diversité des genres discursifs, non assimilée à celle de la négation de la norme intrinsèque d'une langue, est particulièrement pertinent pour certains publics scolaires (en particulier les enfants et jeunes migrants et les élèves appartenant à des milieux défavorisés) dont on peut estimer qu'il maîtrisent des répertoires « restreints » en ce qu'ils ne les prépare pas à percevoir les spécificités et à utiliser de manière correcte (au regard des normes intrinsèques) et appropriée les formes discursives de langue de scolarisation.

Sans entrer dans ces discussions linguistiques, capitales au demeurant, on citera par exemple des analyses plus larges, comme celle R. Jariene et A. Razmantiene (2006) : *L'influence de l'origine socio-économique des élèves sur les résultats en termes de compétences de lecture et d'écriture*. Cette enquête nationale portant sur l'évaluation des acquis scolaires a été lancée en Lituanie depuis 2002. Elle vise surtout à découvrir les principaux facteurs qui influent sur les résultats et les acquis des apprenants, en particulier en ce qui concerne la langue de scolarisation principale (le lituanien), en réception écrite et production écrite. On a retenu comme hypothèse l'influence du statut socio-économique de la famille des enfants, qui a été modélisé par des indicateurs comme : le nombre de livres disponibles à la maison, le nombre de ces livres appartenant en propre à l'élève, les ressources éducatives (encyclopédies, dictionnaires, ordinateurs, accès à Internet), le montant de l'argent de poche donné par les parents par semaine ; le fait de bénéficier du petit déjeuner gratuit à l'Ecole (prévu pour les enfants de familles pauvres et socialement défavorisées) ; la situation des parents au regard de l'emploi et leur niveau d'instruction... La conclusion générale est celle d'une assez forte corrélation entre le milieu socio-économique d'un élève et le niveau qu'il atteint en lecture et écriture : ceux qui viennent d'un milieu favorisé obtiennent de meilleures résultats.. L'analyse de régression linéaire des variables du modèle montre que le facteur socioéconomique peut expliquer environ 12 % des résultats obtenus en lecture et en écriture par un élève.

Ce souci pour les enfants défavorisés et vulnérables est central dans cette *Plateforme*. Par exemple, on peut lire dans *Ecrire* :

Les avis divergent quant aux méthodes à employer pour renforcer au mieux les compétences d'un enfant en écriture. Les partisans d'une approche intuitive, fondée sur le développement naturel, affirment que la lecture facilite automatiquement l'appréhension de la forme et du genre dans l'écriture, dès lors que l'apprenant est encouragé à construire ses propres idées. D'autres arguent qu'une approche intuitive favorise les apprenants issus de milieux favorisés qui ont déjà une connaissance implicite des diverses formes textuelles.

[...]

Dans certains milieux, la socialisation de l'enfant passe sans effort par un usage scolaire du langage; dans des groupes vulnérables, les enfants ne peuvent comprendre et acquérir le large spectre des codes culturels associés à l'usage formel du langage que dans le contexte scolaire. Dans ce dernier

cas de figure, les programmes centrés sur la participation et l'accès ne peuvent pas fonctionner s'ils n'incluent pas l'acquisition de la notion de langage au sens large et de ses multiples finalités.

[...]

Dans des groupes homogènes, l'enseignement de l'écriture se fonde souvent sur des connaissances implicites attendues dans le domaine des textes et des codes culturels. En revanche, pour enseigner l'écriture dans des genres variés à des groupes minoritaires, il faut en premier lieu transformer rapidement l'implicite en explicite. Dans certaines minorités, les traditions diffèrent parfois en matière de genres, de finalités et de styles d'écriture ; les apprenants issus de ces groupes devront se familiariser avec les conventions culturelles d'écriture appliquées à l'intérieur et à l'extérieur de l'Ecole.

Pour leur apprendre à écrire, il faudra donc porter une attention spéciale à ces groupes, de même qu'à d'autres groupes vulnérables. Il convient toutefois de souligner que le fait d'être issu d'un milieu culturel différent ne constitue pas toujours un problème pour l'individu apprenant ou pour la classe. En effet, l'étude comparée de diverses traditions liées aux genres et de textes de différentes sociétés peut améliorer les compétences multilingues de l'élève appartenant à une minorité et du groupe majoritaire.

Toute entreprise de clarification des objectifs d'enseignement sous forme d'explicitation des résultats implicitement attendus qui sont centraux pour des évaluations équitables des acquis ne peut que contribuer à la démocratisation de l'Ecole, puisqu'elle ne pourrait plus être accusée d'évaluer des savoirs et des compétences qu'elle n'enseigne finalement pas et qui se transmettent socialement dans d'autres instances qu'elle. Plus que d'être d'indispensables points de référence pour des évaluations formatives crédibles, des descripteurs permettant d'organiser l'éducation plurilingue et interculturelle comme un parcours d'expériences discursives et langagières et comme la totalisation d'acquisitions réflexives de compétences adaptables devraient permettre de mieux prendre en charge les publics vulnérables et tous les autres apprenants.

Session II. Etudes de cas concernant la place des langues de scolarisation dans certains Profils de politiques linguistiques éducatives

L'une des activités de la Division des Politiques linguistiques est d'aider les pays, les régions ou les villes à évaluer leurs politiques linguistiques au moyen des Profils linguistiques.

Deux pays ont été invités à présenter leur expérience du Profil en mettant l'accent sur la place de la langue de scolarisation dans le processus. Dans les deux cas, l'exposé a été présenté par un représentant du pays, épaulé par un expert du Conseil de l'Europe ayant contribué au Profil. Daniel Coste, qui a participé à l'établissement de plusieurs Profils, a ensuite formulé quelques remarques sur l'intérêt du processus.

La Lombardie – Gisella Langé, avec des commentaires de Mike Byram

Cette présentation a fourni des informations sur l'expérience des Profils linguistiques dans une région précise. Le processus a été mis en œuvre à un moment de changement, où la réflexion sur l'action des pouvoirs publics était particulièrement importante. Le processus a été soutenu par les autorités italiennes. Il est ressorti du Profil que les politiques et les curricula devaient être mis en relation avec les contextes locaux, régionaux et nationaux. Le Profil a été à l'origine d'une nouvelle manière d'envisager l'éducation aux langues dans la région. Le terme de « plurilinguisme » est devenu un maître-mot, à l'instar du mot « cohérence ». La qualité et les améliorations qualitatives ont également représenté des thèmes clés. Cette réflexion a débouché sur l'élaboration de curricula et de plans de cours, en coopération avec un groupe d'enseignants et de représentants d'université. Un nouveau département a été créé au sein des instances éducatives de la région de Lombardie.

S'agissant de l'apprentissage des langues étrangères, des modèles communs de curricula de langue ont été élaborés. Par ailleurs, des mesures ont été prises pour prêter davantage attention aux langues d'origine. L'arabe est désormais enseigné dans les écoles primaires et le roumain dans les écoles primaires et secondaires. Des efforts concertés ont été déployés pour développer l'apprentissage précoce des langues. L'apprentissage de l'anglais est désormais obligatoire dès six ans dans le primaire, mais une deuxième langue étrangère est également enseignée dans certaines écoles primaires. L'accent a aussi été mis sur l'amélioration du processus d'apprentissage des langues étrangères, en insistant sur la nécessité de proposer des contenus intéressants et en encourageant *l'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère* (EMILE) ou les classes bilingues. La compréhension des liens existant entre les curricula s'est également développée. L'enseignement en tandem a été favorisé et les enseignants de langues et les enseignants des autres matières qui travaillent ensemble ont été encouragés à réfléchir sur ce qu'est la langue et sur ce que signifie enseigner une langue.

L'utilisation du Portfolio européen des langues s'est également révélée très intéressante. Jusqu'en 2006, le curriculum ne prévoyait que cinq cours de langues étrangères, à savoir l'anglais, le français, l'allemand, l'espagnol et le russe, mais depuis, l'arabe, le chinois et le japonais ont été ajoutés. Des descripteurs de compétences ont été élaborés pour l'italien comme matière et l'italien comme langue étrangère.

Depuis la réalisation du Profil, un débat public permanent a été entretenu au travers de conférences, de tables rondes, d'articles, etc. Davantage d'attention est désormais accordée à l'intégration linguistique des immigrés, qu'ils soient jeunes ou adultes. De nombreux projets ont été développés par l'administration régionale à cet égard et ont eu un impact sur l'élaboration des curricula, sur l'évaluation des groupes vulnérables (enfants d'immigrés) et sur les institutions. Le prochain projet qui sera mis en œuvre en Lombardie portera probablement sur les langues de scolarisation. 2009 est l'Année européenne de la créativité et de l'innovation et son slogan est « Imaginer, créer, innover ». Gardant ces aspects à l'esprit, la Plateforme pourrait inspirer et jouer un rôle clé dans les futurs travaux sur le développement langagier.

Le Luxembourg – Edmée Besch, avec des commentaires de Francis Goullier

Cette présentation a mis l'accent sur la complexité de la situation linguistique du Luxembourg, qui est due à son contexte géographique et politique. Le Profil linguistique a servi de source d'inspiration pour adopter des changements. Jusqu'il y a cinq ans, le Luxembourg ne possédait pas d'université et les étudiants devaient se rendre en France, en Belgique, en Allemagne ou au Royaume-Uni pour leurs études – il était donc important pour eux d'avoir une très bonne connaissance d'autres langues. La langue nationale du Grand Duché est le luxembourgeois. Pour les étrangers qui intègrent le système éducatif, l'apprentissage précoce de la langue nationale constitue une aide pour leur scolarité future. Au Luxembourg, les classes sont très hétérogènes, avec plus de 40 % d'élèves étrangers.

A partir de six ans, les élèves apprennent l'alphabet, qui est enseigné en allemand afin que la langue de scolarisation soit correcte. L'allemand reste la langue d'enseignement pour toutes les matières jusqu'au baccalauréat technique. Le français devient la langue de scolarisation à partir de l'enseignement secondaire pour de nombreuses matières. Chaque année, environ 100 élèves immigrés intègrent le système d'enseignement secondaire. Ils commencent par des classes d'immersion en français.

61 % de la population scolaire est composée de Luxembourgeois parlant le luxembourgeois et l'allemand avec une relative aisance – ils s'intègrent très bien dans le système. 14 % des élèves sont d'origine étrangère et viennent souvent de pays de langue romane – notamment du Portugal. Ces derniers s'adaptent mieux à l'emploi du français. Il s'est agi, dans le cadre du Profil, de maintenir le multilinguisme national tout en enrichissant les compétences linguistiques des élèves. Un Profil de la politique linguistique éducative a été élaboré en mars 2004 et un plan d'action en mars 2007. L'accent a été placé sur la réorganisation de l'enseignement des langues et non sur la réforme. A cette occasion, des niveaux de compétences en langues devant être atteints par l'ensemble des élèves à différentes étapes ont été mis en place.

Le Profil a créé une réelle dynamique. Le Luxembourg est un bon exemple de la manière dont fonctionne le concept de langues de scolarisation dans le cadre du Profil, dans la mesure où les langues de scolarisation y sont aussi des langues étrangères.

Remarques transversales sur les relations entre Profils et langues de scolarisation - Daniel Coste

A partir en particulier des Profils établis pour l'Estonie, l'Irlande, la Lituanie, la Norvège, la République slovaque.

- Dans quasiment tous les cas, sauf l'Estonie (encore en cours), la demande initiale et l'entrée majeure concernent les langues étrangères enseignées, avec des questions portant sur la diversification des langues proposées par le système scolaire, la continuité / discontinuité entre les cycles d'études, la mise en œuvre des niveaux de référence du Cadre européen commun de

référence, l'organisation du curriculum, etc. Seule l'Irlande évoque le besoin d'une stratégie d'ensemble.

- Dans tous les cas, il y a aussi en fait des circonstances particulières qui concernent la ou les langue(s) de scolarisation :
 - deux variétés du norvégien (bokmål et le nynorsk) et présence territoriale de variétés du sámi ;
 - autres langues de scolarisation pour certaines minorités en Lituanie (polonais et russe), en Estonie (essentiellement russe), en Slovaquie (essentiellement, mais pas seulement, hongrois) ;
 - langue officielle nationale (gaélique) distincte de la langue majeure de scolarisation (anglais) en Irlande.

- Dans tous les cas, le statut de la langue de scolarisation a à voir, ne serait-ce qu'historiquement, avec d'autres langues présentes dans le pays :
 - clair pour l'Irlande dans la relation entre irlandais et anglais ;
 - évident pour l'Estonie, la Lituanie, la Slovaquie dans le rapport au russe et/ou au polonais ou au hongrois : toutes ces autres langues ont été des langues de la domination et ont, à des degrés divers, minorisé la langue aujourd'hui nationale et de scolarisation majeure ; s'agissant de la Slovaquie, on doit aussi tenir compte du voisinage du tchèque et du souci, de part et d'autre, de souligner des spécificités que l'on tendait à moins mettre en avant du temps de l'entité hybride tchécoslovaque ;
 - autre mais clair aussi pour la Norvège où la coexistence bokmål/nynorsk est le produit d'un long processus ayant abouti à une sorte de compromis historique, y compris dans la mise à distance du danois.

Ces situations pourraient toutes paraître particulières, mais il faut plutôt, méthodologiquement, les voir comme relevant de cet « effet de loupe » qui est révélateur de fonctionnements et relations de portée beaucoup plus générale, à savoir qu'il y a toujours interdépendance, dans un contexte donné, entre l'ensemble des langues qui s'y trouvent, d'une manière ou d'une autre, en contact.

On peut ainsi poser :

- que, quel que soit le contexte, la langue de scolarisation ne peut être considérée en elle-même et pour elle-même, indépendamment de celles qui coexistent avec elle ; écologiquement, elle a à voir avec son environnement multilingue et les évolutions de celui-ci ; pour ne prendre qu'un exemple, il suffit de noter que, dans bon nombre de pays européens aujourd'hui, l'accueil scolaire d'enfant d'immigrants pour lesquels la langue de scolarisation est seconde affecte en profondeur ou à tout le moins interroge les pratiques d'enseignement de la langue de scolarisation ;
- que donc, dans les choix de politique linguistique éducative, la situation de la langue de scolarisation ne peut être posée comme complètement distincte et en quelque sorte réglée ;
- que des effets de voisinage peuvent s'observer dans les deux sens : ainsi, en Lituanie, la volonté de restauration, de consolidation, de développement et de normalisation du lituanien a eu pour conséquence, à de hauts niveaux de responsabilité, des résistances à l'enseignement d'une langue étrangère aux jeunes enfants du primaire et une méfiance à l'encontre de

- formes d'enseignement bilingue, CLIL ou EMILE ; mais à l'inverse, si l'on peut dire, il n'est pas rare que les méthodes actives et parfois ludiques utilisées pour les langues étrangères (et tout particulièrement pour l'anglais) soient comparées par les élèves avec les pratiques plus normatives, perçues comme formelles ou puristes, de l'enseignement de la langue de scolarisation comme matière et entraînent une baisse de motivation, voire une désaffection pour l'apprentissage de cette dernière ;
- qu'une même langue n'est pas la même dans des contextes différents : la position du russe n'est pas en Estonie celle qu'il a en Lituanie, et cela non simplement pour des raisons de pourcentage de la population et d'évolution démographique, mais aussi parce qu'en Lituanie les questions touchant à la minorité polonophone sont plus vives et plus visibles que celles touchant à la minorité russophone ; de manière peut-être plus étonnante, même l'anglais, partout désigné comme langue à part dans son statut de première langue étrangère « écrasant » les autres, ne provoque ni le même type d'attraction ni les mêmes inquiétudes en Norvège qu'en Lituanie.
 - que la question des rapports entre langue de scolarisation comme matière et langue de scolarisation dans les autres matières est à la fois omniprésente et très souvent peu conscientisée, peu conceptualisée, voire passée sous silence, ou encore soulevée sous l'angle des choix de politique linguistique plus qu'en termes éducatifs et de gestion de l'apprentissage.

Ce dernier point mérite d'être développé et le sera au cours de la Conférence. Paradoxalement ou non, c'est dans le cadre des enseignements bilingues « classiques » de type CLIL/EMILE que la question a été – relativement - le plus travaillé. Mais elle se pose évidemment dans tout contexte de scolarisation. On relèvera surtout, en rapport direct avec certains des Profils évoqués, les cas de prise de relais entre scolarisation en langue de minorité et scolarisation partielle ou totale en langue nationale / officielle de majorité : passage d'un enseignement d'une langue comme matière à l'utilisation de cette même langue pour la poursuite de la construction de connaissances qui ont d'abord été installées dans une autre langue.

La plupart de ces situations sont de gestion délicate et restent assez mal étudiées. On voit bien ici en quoi l'existence de descripteurs (en partie indépendants de telle ou telle langue naturelle) est de nature à faciliter ces passages ou du moins à mieux les éclairer.

Pour conclure et en revenir aux évolutions possibles des futurs Profils, deux types de voies semblent se dessiner:

- conserver une perspective globale et prendre explicitement et pleinement en compte dès le départ dans les démarches « classiques » de Profil de politique linguistique éducative le rôle et l'importance de la langue de scolarisation ;
- avoir toujours une vision d'ensemble et décroisonnée, mais se donner des entrées d'analyse plus réduites et plus pointues ne portant, par exemple, que sur tel ou tel aspect de la langue comme matière ou des langues des autres matières, ou sur des relations entre langue de scolarisation et

langues étrangères ou sur des aspects transversaux de la formation des enseignants à des formes d'éducation plurilingue et interculturelle, etc.

Session III. Rapport sur le questionnaire et exemples nationaux

Un rapport a été établi sur les résultats d'un questionnaire détaillé (axé essentiellement sur les descripteurs) distribué à un petit nombre de pays avant la Conférence. Les représentants de deux des pays ayant répondu au questionnaire ont présenté des exemples de descripteurs spécifiques tirés de leurs différents contextes. Une discussion plénière portant sur les liens existants entre la langue comme matière et la/les langue(s) des autres matières s'est ensuite tenue.

Analyse des données rassemblées au moyen du questionnaire conçu pour le Recueil de descripteurs de compétences par l'auto-analyse des curricula scolaires - Marisa Cavalli

Dans le cadre de son élaboration, le questionnaire a été examiné par des experts puis expérimenté. Aux fins de la présente étude, six pays et une région ont été invités à répondre au questionnaire. Les domaines analysés étaient la langue comme matière, la langue des autres matières et la relation entre les deux. Il s'agissait de déterminer : dans quelle mesure le modèle proposé par le CECR était présent dans les curricula de la langue de scolarisation, les curricula actuels prenaient-ils en compte la dimension « langue des autres matières », existait-il une politique globale d'éducation aux langues, qui soit notamment interdisciplinaire et transdisciplinaire et quels types de descripteurs étaient utilisés et quelles en étaient les caractéristiques ?

Il a été fait observer que les exemples de descripteurs recueillis par le biais du questionnaire avaient été sortis de leur contexte, ce qu'il fallait garder à l'esprit lors de leur interprétation. Le questionnaire a demandé de donner des exemples de trois descripteurs pour chaque domaine.

Il est ressorti du questionnaire que toutes les activités langagières prévues par le CECR pour les langues étrangères étaient plus ou moins présentes dans les curricula et utilisées plus ou moins fréquemment. La médiation était l'activité langagière la moins souvent utilisée. L'interaction orale était plus présente dans les curricula du primaire, tandis que l'expression orale en continu semblait davantage s'imposer vers la fin de l'enseignement obligatoire. Les exemples de descripteurs ont montré que les nouvelles technologies étaient largement prises en compte. Dans le contexte de l'éducation multilingue et interculturelle, la médiation mériterait sans doute davantage d'attention, dans la mesure où cette activité langagière se trouve à l'intersection de la langue et des autres activités et peut aider à mieux les exprimer ; elle est aussi à la croisée des chemins entre les langues et les autres matières. Les descripteurs relatifs aux activités d'expression écrite tendent à être plus nombreux que ceux touchant à l'expression orale. Les dimensions de la langue prises en compte varient d'un curriculum à un autre. Les genres de discours produits sont nombreux et divers : récits, poèmes, lettres, questionnaires, enquêtes, résumés, rapports, plans, descriptions et explications.

Parfois, l'accent a été mis sur l'autonomie de l'apprenant dans les descripteurs relatifs à l'expression écrite. Les descripteurs analysés présentent certaines similarités avec les descripteurs identifiés dans le CECR, notamment en ce qui concerne les genres de discours et les situations décrites.

Les exemples de descripteurs tirés du questionnaire seront présentés sur la Plateforme.

Présentation de quelques descripteurs de compétences : Norvège – Laila Aase

Cette présentation a fourni des exemples de compétences en compréhension de l'écrit et en expression écrite tirées du curriculum norvégien. Elle a cherché à répondre à deux principales questions : comment exprimer la complexité des compétences en compréhension de l'écrit dans des descripteurs brefs ? Comment assurer la progression des compétences en compréhension de l'écrit tout au long de la scolarité ? Ces deux problèmes sont étroitement liés, dans la mesure où la compréhension de l'écrit reste une activité complexe des premières années jusqu'à la fin des treize années de scolarité.

Que faut-il entendre par complexité ? Il nous faut prendre en compte différents aspects lorsque nous examinons ce qui entre en jeu dans la compréhension de l'écrit : c'est une aptitude (décodage de signes), qui suppose de reconnaître des mots, de comprendre, de construire un sens et d'interpréter un texte. C'est aussi un processus qui suppose de combiner différentes compétences culturelles. C'est enfin une pratique sociale.

Les compétences en compréhension de l'écrit demandées aux débutants témoignent de cette complexité : Niveau 2 (7 ans)

- est conscient de la relation existant entre, d'une part, les sons et les lettres et d'autre part le langage parlé et écrit ;
- combine des sons pour former des mots ;
- lit des textes simples de manière cohérente en les comprenant ;
- utilise des stratégies simples pour comprendre ce qu'il est en train de lire ;
- utilise ses connaissances et ses expériences personnelles pour comprendre et commenter le contenu des textes qu'il est en train de lire.

Les compétences suivantes illustrent la progression : Niveau 4 (9 ans)

- lit couramment de la littérature pour enfants et des textes factuels avec une compréhension cohérente du contenu ;
- tire des conclusions fondées sur la compréhension des rapports entre les parties d'un texte et le tout ;
- applique des stratégies de lecture spécifiquement prévues pour l'apprentissage ;
- dans des textes multimodaux, trouve des informations en associant les mots aux illustrations ;
- reconnaît et utilise des figures littéraires, telles que la répétition, l'opposition et la métaphore.

Il s'agit également de savoir quelles tâches sont adaptées à un niveau donné. Prenons un exemple dans le domaine de l'expression écrite : « organise les textes de manière chronologique et selon leur thème et crée une cohésion et une cohérence entre les phrases et les paragraphes ». Cette compétence suppose d'être capable de maîtriser deux types de structure : la structure narrative (récits) et la structure thématique (textes argumentatifs et textes plus factuels).

Ainsi, avant de définir des descripteurs pour les compétences en compréhension de l'écrit et en expression écrite, nous devons donc nous interroger sur :

- la façon dont nous comprenons ce que recouvrent ces compétences ;
- la façon dont nous comprenons comment fonctionne la progression ;
- notre connaissance de ce que les enfants sont capables de maîtriser à un certain niveau.

Présentation de quelques descripteurs de compétences : Espagne – Pilar Pérez Esteve.

Cette présentation a fourni des exemples de descripteurs de compétences tirés du contexte espagnol, relatifs à des sujets linguistiques et non linguistiques, dans le cadre d'un tour d'horizon des curricula du primaire et du secondaire. Les compétences de base prises en compte sont : les compétences linguistiques, les compétences en mathématiques, l'interaction avec le monde physique et sa connaissance, le traitement des données et les compétences numériques, les compétences interpersonnelles et civiques, l'expression culturelle, la capacité d'apprendre à apprendre, l'autonomie et l'esprit d'entreprise.

Une comparaison a été établie entre la manière dont les compétences étaient structurées en langue et littérature espagnole et dans les langues étrangères afin de faire apparaître les similitudes et les différences. Pour la langue et la littérature espagnole, l'ordre des compétences est le suivant : 1. compréhension de l'oral, expression orale et interaction. 2. compréhension de l'écrit et expression écrite (y compris la compréhension et la composition de textes écrits). 3. littérature et 4. connaissance de la langue. Pour les langues étrangères, l'ordre est le suivant : 1. compréhension de l'oral, expression orale et interaction. 2. compréhension de l'écrit et expression écrite. 3. connaissance de la langue (y compris connaissance linguistique et réflexion sur l'apprentissage) et 4. aspects socioculturels et prise de conscience interculturelle.

Des exemples de compétences liées à la composition de textes écrits ont été fournis. Par exemple, à la fin de l'enseignement primaire :

« composer des textes liés à la vie scolaire permettant d'obtenir, d'organiser et de communiquer des informations (questionnaires, sondages, résumés, plans, rapports, descriptions, explications, etc.) ».

A la fin de l'enseignement secondaire obligatoire :

« composer, sous format papier ou numérique, des textes scolaires, notamment des essais, des textes explicatifs et argumentatifs fondés sur des informations tirées de

différentes sources, en utilisant des cartes heuristiques et des résumés et en élaborant des plans et des comptes rendus concernant les tâches et l'apprentissage ».

D'autres exemples de descripteurs relatifs à la littérature et à la langue des autres matières pour la fin de l'enseignement primaire ont été fournis. Ces exemples montrent que les descripteurs spécifiques à des disciplines comportent des exigences langagières.

Matières littéraires : « Recherche, sélectionne et organise des informations relatives à des modes d'expression artistique issus de son propre patrimoine culturel ou d'autres cultures, à des événements, à des créateurs et à des professionnels dans le domaine des arts plastiques et de la musique ».

Mathématiques : « Entrevoit une solution raisonnable à un problème simple et recherche la procédure mathématique la mieux adaptée pour aborder le processus de résolution. Évalue différentes stratégies et persévère dans la recherche de données et de solutions précises, aussi bien dans les formules que dans la résolution du problème. Explique le processus suivi, tant oralement qu'en utilisant des méthodes écrites, d'une manière claire et organisée ».

Études environnementales, sociales et culturelles : « présente des exposés (sous format papier ou numérique) sur des problèmes ou des situations simples. Recueille des informations à partir de différentes sources (directes, livres, Internet). Établit un plan de travail et formule des conclusions ».

Sciences sociales – Histoire et géographie : « Utilise diverses sources (graphiques, croquis, cartes thématiques, bases de données, images, sources écrites) pour obtenir, relier et traiter des informations concernant des faits sociaux et communique ses conclusions de manière organisée et intelligible, ceci à l'aide des TIC ».

Mathématiques : « Imagine et utilise des processus de raisonnement et des stratégies de résolution des problèmes, tels que l'émission et la justification d'hypothèses ou de principes généraux et présente verbalement, de façon précise et rigoureuse, un raisonnement, des relations quantitatives et des informations incorporant des éléments mathématiques, en évaluant l'utilité et la simplicité du langage mathématique utilisé dans ce processus ».

Musique : « présente un avis personnel et critique sur différents types de musiques et de manifestations musicales en s'appuyant sur des informations tirées de différentes sources : livres, publicités, programmes de concerts, critiques, etc. ».

L'accent a été mis sur l'importance de la formation des enseignants pour les aider à faire face aux difficultés que comporte la mise en œuvre de ces différentes compétences.

Session IV. Langues de scolarisation, éducation interculturelle et rôle des descripteurs

Cette session a comporté plusieurs étapes. Deux exposés ont d'abord été présentés sur les langues de scolarisation et l'éducation interculturelle, et sur les relations entre les descripteurs utilisés dans les curricula pour la langue comme matière et la/les langue(s) des autres matières. Les comptes rendus des travaux de groupe ont ensuite mis l'accent sur un ensemble de questions liées aux descripteurs, afin de mieux comprendre comment ils sont utilisés et formulés et quelles sont leurs relations mutuelles. Après les comptes rendus relatifs aux travaux de groupe, un tour d'horizon des diverses questions théoriques et pratiques soulevées par l'emploi des descripteurs a été présenté. Cet exposé a été suivi par la présentation d'exemples de différentes méthodes d'élaboration des descripteurs.

Langues de scolarisation et éducation interculturelle – Mike Byram

Afin de mieux comprendre les liens existant entre les langues de scolarisation et l'éducation interculturelle, prenons pour point de départ une image représentant un arc-en-ciel. Un arc-en-ciel est un phénomène naturel et familier, mais il peut être abordé et compris de différentes manières. Les sciences physiques tendront à employer des termes comme « réfraction » et « vagues de lumière » et pourront évoquer l'importance de la vitesse de la lumière dans les théories de la relativité. Mais le même phénomène peut également être abordé en utilisant le langage de l'art ou de la sociologie. De même, la photographie d'un cours d'eau de Strasbourg peut donner lieu à l'utilisation d'un langage géographique pour évoquer l'importance des cours d'eau, historique pour réfléchir au rôle de Strasbourg dans l'histoire franco-allemande ou artistique si l'on souhaite mettre l'accent sur la perspective. Le concept de « multiperspectivité » peut être employé pour décrire la manière dont le langage/discours des « autres matières » offre différentes perspectives. L'enseignant peut ainsi être considéré comme le médiateur d'un discours scientifique/géographique/esthétique et l'apprenant comme un interprète dudit discours (dans les limites de la sphère scolaire).

Un exercice bien connu dans l'enseignement des langues étrangères consiste à demander à un élève d'utiliser la langue étrangère pour décrire par exemple une image en se basant sur des instructions. Mais la simple instruction de dessiner un arbre peut être interprétée différemment selon les contextes culturels (Neuner). Ainsi, la connotation associée à « arbre » peut être celle d'un palmier ou d'un conifère. Les connotations peuvent donc être différentes selon les contextes et sont liées aux identifications nationales et locales des personnes. Elles ont toutes les chances d'être partagées lorsque les personnes font partie du même groupe et possèdent une culture commune. Un parallèle peut être établi entre la façon dont interagissent les personnes ayant différentes identifications langagières (un Français parlant à un Allemand) et disciplinaires (un physicien parlant à un artiste). On peut faire un rapprochement entre le fait de parler une « autre langue » (par exemple, le français) et le fait d'employer un « autre langage/discours » (par exemple le langage géographique). En enseignant la langue de toutes les matières (langue comme matière/géographie/biologie, etc.), les écoles facilitent l'identification à des disciplines (par exemple, la physique) et à des groupes sociaux (par exemple, la nation). Elles développent chez les élèves la capacité de comprendre la langue et le point de vue

des autres personnes en utilisant des aptitudes et des savoirs qui relèvent de la compétence interculturelle. Au final, il s'agit de faire en sorte que le linguiste « tolère/respecte » le physicien et que le Français « tolère/respecte » l'Allemand.

Quelle pourrait être la fonction de la Plateforme dans l'éducation interculturelle ? La Plateforme aura notamment pour rôle d'expliquer ce que recouvrent les notions de « langues », de discours et d'identité, notamment en relation avec les langues de scolarisation (fonction de référence). Elle proposera également des descriptions de différents langages/discours – pour les langues de scolarisation et les autres langues (par exemple, descriptions de niveaux de référence et/ou descripteurs) (fonction de ressource).

La relation entre les descripteurs utilisés dans les curricula pour la langue comme matière et dans les curricula pour la/les langue(s) des autres matières – Irene Pieper et Helmut Vollmer

Cet exposé a examiné la relation existant entre les descripteurs utilisés dans les curricula pour la langue comme matière et dans les curricula pour la/les langue(s) des autres matières.

Il existe différentes approches en matière de la formulation de descripteurs, tant pour la langue comme matière que pour la langue des autres matières. Par exemple, les descripteurs peuvent être généraux ou plus précis. Lorsque l'on élabore des descripteurs, il convient de se demander quel degré de précision dans la description des compétences ou des résultats souhaités est nécessaire et adapté à l'objectif visé.

S'appuyant sur l'analyse de curricula relatifs à différentes disciplines de divers Etats membres, l'exposé a examiné la relation existant entre les objectifs/exigences linguistiques de la langue comme matière et les objectifs/exigences linguistiques de la langue des autres matières. Les deux domaines reposent sur les mêmes activités de communication : expression orale, compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit et expression écrite (mais en leur accordant une importance différente et en privilégiant différents sous-éléments). La réflexion sur la langue (dans la langue comme matière) et/ou sur les méthodes et la pertinence du contenu (dans la langue des autres matières) est souvent considérée comme un domaine à part entière. Les domaines d'activité communicationnelle sont liés à différents genres de discours qui doivent être compris et produits et auxquels les apprenants doivent participer. Ils constituent le principal niveau de référence stratégique pour la planification de l'enseignement et de l'apprentissage à l'école, tant dans la langue comme matière que dans la langue des autres matières.

Les genres de discours reposent sur un ensemble d'opérations cognitives et linguistiques ancrées dans des contextes sociaux (dont l'école fait partie), que l'on pourrait appeler des *fonctions discursives* : elles se combinent différemment selon les genres.

L'exposé a fourni un ensemble d'exemples précis de descripteurs, a soulevé différentes questions au sujet des exigences langagières transversales et a mené aux conclusions sommaires suivantes :

1. Les domaines d'activité linguistique et communicationnelle sont les mêmes pour les langues comme matière et pour les langues des autres matières, à savoir la compréhension écrite, la compréhension orale, l'expression orale (discours continu), l'expression orale combinée à la compréhension orale (participation interactive + négociation), l'expression écrite et, éventuellement la médiation (« traduire » la langue de tous les jours dans la langue des disciplines scolaires et vice-versa). Tous trouvent leur expression dans des genres de discours.
2. La langue comme matière introduit à une large variété de genres, sur lesquels elle mène une réflexion. En comparaison, dans la langue des autres matières, les genres de discours sont plus spécifiques et limités à la langue de la discipline. Dans la langue des autres matières, les genres de discours sont généralement tenus pour acquis et on ne cherche pas à les remettre en question (sauf peut-être afin d'éclaircir un sujet ou pour mieux communiquer, par exemple dans l'argumentation).
3. La langue comme matière est moins encadrée par un système d'opérations mentales et/ou linguistiques (fonctions discursives), mais dans la langue des autres matières, le choix des opérateurs verbaux n'est pas toujours systématique et n'est pas clairement lié à un système de cognition et/ou à des fonctions langagières.
4. Dans la langue des autres matières, le *contenu occupe une place centrale*, et découle d'une action mentale et linguistique ; dans la langue comme matière, c'est la forme linguistique ou la langue elle-même qui est le centre d'intérêt. Cependant, la langue comme matière possède également un discours spécifique à la discipline dans le cadre de la réflexion sur la langue et la littérature et l'analyse littéraire.
5. La langue des autres matières accorde moins d'intérêt à la diversité des formes discursives/linguistiques, dès lors que les genres utilisés (et offerts par la langue comme matière) sont valides, pratiques et fondés sur des conventions communément admises. Une réflexion sur ces diverses formes est donc d'autant plus improbable dans la langue des autres matières. MAIS : la langue des autres matières devrait contribuer au développement de la sensibilité à la langue en menant une réflexion sur la langue utilisée en relation avec le contenu/sens exprimé, en vue de l'améliorer (par exemple, lors de la préparation d'un texte pour la publication).
6. La langue des autres matières dépend de la définition, de la modélisation et de la pratique basique de genres spécifiques dans le cadre de la langue comme matière. Mais la langue des autres matières doit les vérifier en tant que modules, les développer plus avant et/ou les préciser dans son intérêt et établir des liens horizontaux en entretenant un dialogue avec d'autres disciplines (y compris la langue comme matière) au sujet de ces genres et de ces discours sous-jacents.
7. La langue comme matière et la langue des autres matières possèdent un large répertoire de descripteurs de compétences langagières, allant des plus générales aux plus spécifiques, au risque d'un fractionnement excessif (risque de technicité excessive). Il serait nécessaire d'examiner quels descripteurs sont utiles dans quel objectif et pourquoi. Toutes les approches utilisées pour décrire les compétences (globale, axée sur les sous-composantes, privilégiant les indicateurs concrets de performance) ont leur légitimité.

8. L'expression écrite ou le discours écrit tendent, semble-t-il, à être délaissés dans la langue des autres matières, notamment dans leur fonction épistémologique (« écrire pour penser et apprendre »). Pourtant, la forme écrite ne doit pas être sous-estimée : elle aide à clarifier les pensées et permet de les exprimer correctement.

9. La langue comme matière permet de présenter différentes stratégies pour la compréhension/réception et la production de textes et de réfléchir à leur utilisation. En revanche, la réflexion critique sur la langue des autres matières se limite généralement à des questions de contenu, de méthodes ou d'utilité sociale : cela ne suffit pas. Un apprentissage et un enseignement d'une matière attentif à la langue doivent également s'intéresser à la question de savoir en quoi la langue participe de la production de SENS, comment elle contribue à la clarté ou à la confusion.

10. Les enseignants des autres matières ne sont pas des professeurs de langue et ne doivent pas chercher à l'être, mais ils doivent être plus attentifs à la langue dans leur enseignement.

Perspectives

- A ce jour, nous nous sommes interrogés sur les questions suivantes : quel est véritablement le lien entre la langue comme matière et la langue des autres matières ? Une possibilité de réponse : les fonctions discursives et les genres communs.
- Nous avons partiellement réfléchi aux questions suivantes : par quoi pourraient ou devraient-elles être liées ? Par des valeurs telles que le droit de chaque élève à utiliser et à bénéficier durablement du curriculum. Cela nécessite une coopération entre les enseignants des différentes matières et une politique globale d'apprentissage et d'enseignement des langues étendue à l'ensemble de l'école.
- Nous n'avons PAS abordé les questions suivantes : comment ces liens peuvent être effectivement établis et matérialisés dans les curricula et les réalités institutionnelles de l'école ? Quels sont les obstacles et comment pouvons-nous les surmonter dans l'intérêt des apprenants, et non pas uniquement des apprenants désavantagés ?

Les travaux portant sur les descriptions ou les descripteurs des droits linguistiques de compétences linguistiques gagneraient à ce que la relation entre la langue comme matière et la langue des autres matières soit plus clairement définie au sein de l'approche des langues de scolarisation. Il serait par conséquent souhaitable de poursuivre les travaux comparatifs.

Comptes rendus des travaux de groupe

La séance de travail en groupes a essentiellement porté sur les types de descripteurs, sur leurs liens horizontaux et verticaux (entre disciplines et d'un secteur éducatif à l'autre), sur leur adéquation et leurs limites, sur leurs niveaux, etc.

Compte rendu du Groupe 1

Les discussions tenues au sein du Groupe 1 ont mis l'accent sur la nécessité d'adopter une approche large des descripteurs, qui puisse nous aider à les relier aux

objectifs de l'enseignement, de sorte que les élèves en retirent un avantage, pour leur épanouissement personnel et pour devenir des acteurs responsables de la société.

Les principaux points abordés ont été les suivants :

1. Pourquoi avons-nous besoin de descripteurs ? Mot clé : orientation. Dans la mesure où chaque pays a des priorités et des besoins différents, les descripteurs peuvent avoir une fonction d'orientation : il s'agit de créer un langage commun et une compréhension commune des descripteurs et d'établir quelle pourrait être leur contribution à la *Bildung*. Les descripteurs peuvent par ailleurs aider à prendre de meilleures décisions lors de l'élaboration des politiques éducatives ou dans le cadre du processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation dans différentes disciplines concernant différents groupes d'apprenants.

2. Comment résoudre les problèmes relatifs à l'utilisation des descripteurs lorsque l'on travaille avec différents groupes ? En effet, il y a différents types d'apprenants : les locuteurs natifs et non natifs, les minorités, les immigrés, les personnes socialement désavantagées, les enfants ayant des besoins spéciaux et les élèves suivant un enseignement EMILE. Ces différents apprenants peuvent avoir besoin de différentes approches de la langue, mais ils ont tous le même droit de développer leurs compétences linguistiques, communicationnelles ou culturelles.

3. Comment mettre l'accent sur les liens existant entre la langue comme matière et la langue des autres matières en ce qui concerne les compétences linguistiques ? En adoptant une double perspective, nous pouvons déceler : 1) un lien horizontal (correspondant aux genres et aux fonctions discursives) en tentant d'établir comment les descripteurs fonctionnent dans une discipline donnée et comment ils peuvent être mis en relation avec les descripteurs utilisés dans d'autres matières (aucun consensus ne s'est dégagé sur la manière de formuler les descripteurs : soit de manière générale, soit de manière plus précise) ; 2) un lien vertical, correspondant à la progression résultant du développement cognitif et linguistique des élèves. Ce point est également problématique, surtout pour la langue seconde, qui est enseignée à partir de différents niveaux/âges.

4. Quels aspects doivent être pris en compte lors de la formulation des descripteurs destinés aux enseignants des autres matières ? Les participants ont indiqué que plusieurs aspects pouvaient être importants : les compétences linguistiques, la conscience de la langue, les connaissances psychologiques, les connaissances interculturelles et les attitudes des enseignants.

5. Quel est le rôle des différents types de descripteurs ? Nous devons combiner d'une certaine manière différents types de descripteurs correspondant à différents niveaux de scolarisation : les descripteurs relatifs aux connaissances, les descripteurs relatifs aux procédures, les descripteurs relatifs au jugement critique, les descripteurs relatifs à la réflexion et les descripteurs relatifs à la compréhension. Les descripteurs relatifs à la compréhension ne peuvent donner lieu à des énoncés de type « peut faire », mais il importe de définir des critères observables pour formuler des descripteurs à la fois qualitatifs et quantitatifs. Il est évident que certains aspects importants de l'apprentissage (tels que la créativité, le plaisir de la lecture, la

sensibilité esthétique, dans la langue comme matière) ne pourront pas être formulés dans des descripteurs. Les enseignants doivent néanmoins les garder à l'esprit dans les processus d'enseignement et d'apprentissage.

6. Quels aspects le questionnaire a-t-il révélés ? Le questionnaire s'est avéré un bon exercice pour ceux qui y ont répondu, dans la mesure où il leur a permis de découvrir certaines insuffisances dans leurs curricula et d'adopter de nouveaux angles de vue. Il leur a aussi permis de prendre conscience de la nécessité de ménager un équilibre entre, par exemple, les descripteurs axés sur les compétences et les descripteurs axés sur les connaissances, et d'analyser la relation existant entre les descripteurs relatifs à la langue utilisés dans la langue comme matière et dans la langue des autres matières.

7. Propositions pour la Plateforme. Compte tenu de la fonction d'orientation des ressources de la Plateforme, les participants ont indiqué qu'il était nécessaire de mettre au point une série de descripteurs pour les personnes chargées de l'élaboration des curricula pour la langue comme matière et pour la langue des autres matières, et de créer une banque de descripteurs destinée aux enseignants, qui les guiderait dans le processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Ils ont également formulé des propositions concernant la manière dont les descripteurs pourraient être utilisés pour différents groupes ou disciplines. Les autres groupes susceptibles d'être intéressés par les descripteurs sont les suivants : les responsables politiques, les inspecteurs, les concepteurs de tests, les auteurs de manuels scolaires, les formateurs d'enseignants et les apprenants. Il serait intéressant pour la Plateforme que chaque pays apporte sa contribution, en fournissant des exemples d'utilisation de descripteurs dans différents contextes et dans différents objectifs. Les descripteurs pourront être publiés sur la Plateforme après validation de chaque pays.

Conclusions : des questions et des doutes subsistent concernant certains aspects de la compréhension et de l'utilisation des descripteurs, et la Plateforme aidera à y répondre en facilitant le dialogue et les échanges de points de vue. La principale idée ayant fait l'unanimité est la suivante : les descripteurs sont nécessaires, mais ne doivent pas être utilisés de façon trop mécanique et restrictive. Il faut donc s'efforcer de mettre les descripteurs en relation avec les droits des apprenants et avec la notion de qualité de l'enseignement : telle a été la principale devise du groupe.

Compte rendu du Groupe 2

Ce groupe n'est pas parvenu à un accord unanime sur tous les points – différents points de vue et avis ont été exprimés. Le compte-rendu a porté sur trois thèmes principaux : les descripteurs, les fonctions, l'universalité.

Les participants se sont accordés à reconnaître qu'un instrument serait utile pour aider à mieux comprendre quelles étaient les responsabilités de chacun dans la réussite ou l'échec d'un élève lorsque la langue de scolarisation entrait en jeu. Il a été fait observer que les exigences en termes de réussite étaient très élevées. Les descripteurs pouvaient favoriser la prise de conscience, notamment chez les enseignants des autres matières, mais aussi chez les apprenants eux-mêmes.

Il convient de faire une distinction entre les descripteurs utilisés en tant que standards et normes et les descripteurs utilisés pour élaborer des curricula. La limite entre les deux est très mince et l'objectif d'évaluation peut prendre le pas sur l'objectif de description des curricula. C'est pourquoi il ne faut pas oublier d'insister sur les valeurs : les descripteurs sont placés tout au bas du schéma de la Plateforme, alors que les valeurs se trouvent à son sommet. Cet ordre ne doit pas être renversé.

Les descripteurs nationaux, lorsqu'il en existe, devraient être conçus en coopération avec les responsables de la formation des enseignants. En effet, ils seront inutiles s'ils sont uniquement conçus par des experts et s'ils ne sont pas utilisés au niveau de la formation. De plus, sans une telle coopération, il ne peut pas y avoir de sentiment de responsabilité partagée. Le deuxième sujet abordé a concerné la mise en relation des descripteurs avec le contexte. Il a été convenu que les descripteurs correspondaient à des réalités très différentes et devaient être interprétés dans leur contexte. Il était vain de rechercher des descripteurs « parfaits ». Les descripteurs faisaient partie d'un processus visant à améliorer le système éducatif et ne devaient pas être considérés comme des outils statiques à insérer tels quels dans le système.

La question s'est alors posée de la marge de manœuvre accordée aux personnes qui utilisaient les descripteurs – dans quelle mesure les enseignants pouvaient-ils interpréter le cadre ? Lorsque l'on applique un cadre, il convient de tenir compte des élèves auxquels on a affaire – quel est leur âge, le groupe est-il homogène ? Il faut également prendre en considération l'aide que pourra apporter l'enseignant.

La notion de transversalité a aussi été abordée, c'est-à-dire l'utilisation de la langue comme instrument dans les autres matières. Nous devons adopter une approche transversale à l'égard des formes de langages utilisées dans les écoles. Les descripteurs sont l'occasion d'attirer l'attention sur la question de la transférabilité ou de l'universalité. Il convient de mettre en place un cadre de recherche assez général, davantage axé sur les processus que sur les descripteurs envisagés comme standards.

Lorsque nous parlons des descripteurs, nous devons nous demander si nous parlons de la même chose. Nous devons également nous demander comment améliorer la qualité en utilisant les descripteurs. Il nous faut aussi reconnaître l'importance de la formation des enseignants. L'élaboration de descripteurs peut constituer en soi un bon exercice de formation et participer à leur conception peut également aider à comprendre leur utilisation.

Compte rendu du Groupe 3

Ce groupe s'est posé la question de savoir qui était susceptible d'utiliser des descripteurs. Il peut notamment s'agir d'enseignants, d'apprenants, d'auteurs de manuels, de concepteurs de curricula, de jurys d'examen, de responsables politiques et des formateurs d'enseignants. Il y a donc de multiples utilisateurs potentiels. Les apprenants peuvent utiliser les descripteurs en tant qu'outils de métacognition, pour réfléchir à leur apprentissage et pour mieux apprécier leur propre progression. Les enseignants peuvent y recourir pour élaborer leur enseignement, à titre d'évaluation sommative, à titre d'évaluation formative et pour mesurer les progrès des

apprenants. Ils peuvent les utiliser dans un souci de transparence et en tant que cadre de référence. Les descripteurs peuvent aussi être mal employés s'ils ne servent qu'à juger les enseignants ou les écoles et s'ils se fondent sur des conceptions étroites de l'apprentissage de la langue et de la littérature.

Quels types de descripteurs sont souhaitables ? Faut-il prendre les descripteurs spécifiques à des disciplines pour point de départ ? L'accent doit-il être mis sur les standards européens généraux ? Lorsque l'on prend les descripteurs spécifiques à des disciplines pour point de départ, quelles matières doivent être considérées comme des domaines d'apprentissage intégrant différentes matières ? Lors de leur utilisation ou conception, les descripteurs peuvent être envisagés de deux manières : soit comme des prescriptions à respecter, dans une optique normative, soit comme un cadre de référence destiné à favoriser la collaboration entre les enseignants.

Un cadre de référence peut être adapté aux contextes locaux dans différentes matières. La formulation des descripteurs peut s'avérer trop générale ou trop précise. Dans les deux cas, cela les rend inopérants. La question de la progression est délicate. En effet, il est très difficile de décider à quel moment une compétence est entièrement maîtrisée. Si nous formulons des descripteurs spécifiques à des disciplines, ils peuvent s'avérer inadaptés pour les pays qui n'enseignent plus certaines matières en tant que disciplines distinctes ou qui les ont intégrées à des domaines d'apprentissage transversaux.

Différentes approches des descripteurs de compétences – Mike Fleming

Cet exposé vise à présenter certains problèmes soulevés par l'emploi des descripteurs. Il est fondé sur une étude plus détaillée, qui a été rédigée pour la Plateforme.

Il est erroné de concevoir le langage comme un outil simple et transparent servant à exprimer un sens. En effet, la langue a des significations, des connotations et des nuances différentes selon les contextes. Elle peut être interprétée différemment de ce qui était escompté, selon le contexte, l'expérience antérieure ou les attentes de l'auditeur ou du lecteur. Les descripteurs seront d'autant plus utiles qu'ils décriront clairement et de manière intelligible les objectifs et les résultats attendus de l'apprentissage. Cependant, le fait qu'il faille, pour des raisons pratiques, les formuler de manière simple et brève, peut faire qu'ils soient, en raison de la nature même du langage, sujets à différentes interprétations, limitant ainsi leur intérêt pratique.

Il y a toujours des problèmes lorsque l'on tente de réduire des ensembles cohérents et complexes à leurs parties constitutives, mais il est nécessaire de le faire.

Il existe différents usages du mot « compétence », et passer par inadvertance d'un emploi à l'autre peut être source d'erreur, notamment dans le contexte de l'enseignement. Il en va de même pour les « descripteurs », qui peuvent prendre une forme spécifique convenant uniquement à une tâche d'évaluation donnée : par exemple, « le rédacteur identifie précisément le problème et présente des arguments en faveur d'au moins une solution ». Le terme « descripteurs de niveau » est parfois utilisé, non pas pour décrire des résultats précis et détaillés à atteindre, mais pour donner une indication générale de ce qu'il est nécessaire d'apprendre pour parvenir

à un niveau donné. Ainsi, le terme de « descripteur », s'il renvoie généralement à des descriptions fragmentaires de capacités effectives ou visées, est aussi employé pour désigner des énoncés plus larges et plus exhaustifs.

Il est généralement admis que pour évaluer et enseigner, il est nécessaire de décomposer des notions très générales, afin d'en dégager les éléments constitutifs. Cependant, la question est de savoir jusqu'où aller dans la déconstruction, ce qui est souvent source de conflit. En effet, passer d'une description large à une description plus analytique d'objectifs d'apprentissage précis comporte des risques : des aspects important qui étaient implicites dans le concept général peuvent être perdus et l'enseignement peut, si l'approche est trop fragmentaire, manquer de continuité et devenir mécanique. Dans la pratique, l'enseignement d'une langue doit répondre à une démarche cohérente.

Dans un descripteur tel que « est capable de rédiger une lettre », par exemple, il n'est pas précisé si l'on attend de l'apprenant qu'il emploie un style formel ou informel, s'il doit écrire sur un sujet familier ou non ou si l'objectif visé est essentiellement la communication pragmatique ou la « correction » de la langue. L'une des solutions partielles à ce problème consiste à complexifier et à nuancer davantage les énoncés d'objectifs d'apprentissage (« peut écrire une lettre informelle à un ami sur un sujet familier, avec un niveau de correction qui n'inhibe pas la communication », par exemple). Néanmoins, adopter cette solution pour tous les descripteurs les rendrait trop complexes et pourrait limiter leur utilité pratique. Il convient donc de trouver un compromis entre la brièveté et la simplicité d'une part, et le développement et la complexité d'autre part.

Prenons par exemple l'énoncé « peut écrire une simple carte postale », qui pourrait être l'un des éléments d'une série de descripteurs relatifs à la production écrite. L'activité en soi, décrite si sommairement, peut en fait s'avérer une tâche d'écriture relativement difficile (« envoyer une carte postale à la maison qui trahit imperceptiblement le mal du pays »). À première vue, cela peut nous amener à nous interroger sur le niveau de transparence de ce court descripteur. Toutefois, la plupart des gens savent ce que signifie « écrire une carte postale », en particulier si cette activité est décrite comme un exercice de production écrite de niveau élémentaire. Il existe en effet des présupposés culturels, des indices contextuels et un niveau de compréhension implicite, qui aident à interpréter le sens sous-jacent des descripteurs ; les difficultés d'interprétation ne devraient donc pas être surestimées.

Le projet « Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation » repose notamment sur le principe selon lequel la langue comme matière devrait être envisagée comme un élément de la notion plus vaste de « langues de scolarisation ». Par conséquent, les descripteurs relatifs à la langue comme matière devraient de préférence être élaborés en tenant compte des descripteurs relatifs à la langue des autres matières. C'est là toute la difficulté.

Dans le cadre des examens, il est important de pouvoir s'appuyer sur des descriptions détaillées des niveaux de compétences, afin de garantir une fiabilité suffisante des appréciations émises. Compte tenu de l'importance des enjeux, les procédures nationales et internationales d'examen doivent être assez élaborées.

Sachant que les objectifs de certaines matières scolaires sont difficiles à exprimer sous la forme d'objectifs d'évaluation, il pourrait être nécessaire de définir préalablement l'objet testé (la compétence en lecture, par exemple) et de reconnaître les limites de la démarche d'évaluation. Des éléments de réponse correspondant à l'objet à tester doivent également être imaginés.

En tant que support de l'enseignement et de l'apprentissage, la définition de descripteurs dans les langues de scolarisation peut permettre de mieux cibler les activités et de les rendre plus constructives. Ils peuvent aussi permettre de rappeler qu'il est nécessaire d'acquérir des savoir-faire et des compétences au-delà des connaissances superficielles. Ils peuvent rendre le processus d'apprentissage plus transparent pour les élèves et aider ainsi à définir des objectifs et des attentes. Pour les matières qui ne sont pas considérées comme essentiellement fondées sur la langue, les descripteurs peuvent permettre d'identifier des éléments langagiers importants, qui seraient autrement ignorés. Ils peuvent aussi, s'ils sont présentés dans un ordre vertical, aider à définir les progrès que les élèves doivent accomplir dans une matière au fil du temps. Il n'existe cependant pas de méthodes simples, une fois les descripteurs définis et adoptés, pour traduire ces derniers en véritables pratiques de classe. Les enseignants doivent faire appel à leur sensibilité et à leur connaissance du contexte pour déterminer à quel moment il convient d'exprimer clairement des objectifs et des attentes de résultats particuliers.

La nature de la langue est telle que toute liste de descripteurs doit être envisagée non pas comme une fin en soi, mais comme le point de départ d'un processus d'interprétation, d'application et de compréhension partagée. Le *processus* (à savoir la manière dont les descripteurs sont utilisés dans la pratique, soit pour l'évaluation, soit comme support d'apprentissage en classe) est tout aussi important que la liste des descripteurs eux-mêmes. La difficulté qu'il y a à réduire des ensembles cohérents et complexes à leurs parties constitutives apparaît de manière évidente dès lors que l'on tente de formuler des descripteurs ; ils jouent cependant un rôle important, aussi bien dans l'évaluation de l'enseignement que dans la promotion de l'idée selon laquelle l'éducation représente un droit. Dire que les jeunes ont droit à une « éducation aux langues » ne donne pas d'informations suffisantes sur ce que recouvre ce droit. C'est pourquoi, tant qu'ils auront un impact positif sur l'évaluation et l'enseignement, des descripteurs plus détaillés seront nécessaires.

Présentation de quelques exemples concrets de procédures de production :

a. Le cadre de référence pour l'acquisition précoce d'une langue seconde – Machteld Verhelst

Dans le cadre du volet linguistique de sa politique sociale, la *Nederlandse Taalunie* a lancé, en 2001, un projet visant à définir un cadre de référence commun fixant des objectifs pour l'acquisition précoce d'une langue seconde par les enfants immigrés d'âge préscolaire. La nécessité de commencer par définir des objectifs pour améliorer la qualité de l'enseignement d'une langue seconde a été justifiée par les arguments suivants : « tant que le but à atteindre n'est pas clair, il est pratiquement impossible de décider des méthodes d'enseignement à adopter. Une fois que les objectifs sont clairs, que l'on a défini quels sont les apprentissages nécessaires, il faut alors réfléchir aux moyens de stimuler cet apprentissage ».

Le présent projet a été motivé par les mauvais résultats obtenus par les enfants issus de l'immigration dans nos systèmes éducatifs, et par le rôle joué par l'acquisition de la langue dans cette situation. Les objectifs du cadre de référence concernent donc en premier lieu les enfants immigrés d'âge préscolaire. Les objectifs doivent constituer des lignes directrices claires, qui devront être suivies en priorité par toutes les personnes concernées par l'enseignement dans et de la langue de scolarisation aux enfants immigrés d'âge préscolaire.

Cependant, cela ne signifie pas que le cadre de référence ne soit pas intéressant ou utile pour définir des objectifs d'enseignement destinés à des enfants d'âge préscolaire non issus de l'immigration. Bien au contraire : les objectifs définis dans le cadre de référence sont applicables à tous les enfants. Après tout, il s'agit de ce que les enfants doivent être capable de faire avec la langue pour assurer leur plein épanouissement et éviter de se trouver dans une situation de handicap social ; or ces considérations valent pour tous les enfants d'âge préscolaire, quelle que soit leur couleur de peau ou leur origine.

Les discussions menées sur le terrain tout au long du projet ont révélé un consensus très fort à ce sujet parmi les experts interrogés. Selon les experts, le terme « acquisition d'une langue seconde » dans l'intitulé du cadre de référence ne doit absolument pas donner l'impression que des objectifs différents ou inférieurs devraient être fixés pour les enfants issus de l'immigration. Cette expression a simplement été conservée parce qu'elle reflète la réalité sociale qui a motivé la création de ce cadre de référence, et évoque à la fois sa nécessité et son utilité. En effet, les enfants issus de l'immigration, proportionnellement à leur nombre, accusent très tôt un retard par rapport aux autres enfants. C'est pourquoi le présent cadre de référence, et tout ce qui peut en découler en termes d'amélioration des pratiques d'enseignement, est absolument indispensable pour de très nombreux enfants, notamment lorsqu'ils sont d'origine étrangère.

1) La première phase de l'élaboration du cadre de référence a consisté en une analyse des documents pertinents. A cette fin, tous les documents locaux présentant un certain intérêt au regard des objectifs de l'acquisition précoce d'une langue seconde ont été examinés et comparés. Les matériels disponibles pour organiser l'enseignement envisagé ont également été analysés.

2) En s'appuyant sur ces sources d'inspiration, une vaste campagne de communication a été menée aux Pays-Bas et en Flandre, en collaboration avec des acteurs de terrain : il s'agissait de faire en sorte que le cadre de référence final soit utilisé le plus possible par les principaux intéressés, de façon à accroître son impact potentiel.

3) Dans le même temps, le dialogue avec les acteurs de terrain a également permis de rassembler les innombrables connaissances disponibles en la matière. La campagne de communication a notamment pris la forme d'enquêtes écrites et de rencontres entre experts et pédagogues, concepteurs de matériels, formateurs d'enseignants, conseillers d'éducation, inspecteurs, responsables politiques, enseignants et gestionnaires.

Un certain nombre de choix ont dû être faits lors de la détermination des objectifs minimum à atteindre pour l'acquisition précoce d'une langue seconde. Devraient-ils être plutôt concrets ? Plutôt généraux ?

L'une des difficultés, dans la formulation des objectifs, est en effet de définir le degré de précision ou de généralité souhaité. Les objectifs concrets présentent l'avantage d'être très tangibles et vérifiables. Ils offrent de nombreuses possibilités d'adaptation dans la pratique. Mais des objectifs concrets peuvent également présenter des inconvénients : le risque est d'accorder une attention trop importante aux détails et de perdre de vue les orientations générales. Les objectifs concrets ont également tendance à devenir rapidement très nombreux, au risque de décourager les enseignants.

À l'inverse, les objectifs généraux présentent l'avantage de définir de grandes orientations à mettre en œuvre au travers d'activités concrètes. Ils peuvent être de meilleurs guides pour les enseignants lorsqu'il s'agit de fixer les principales priorités. En revanche, ils présentent l'inconvénient d'exiger un effort supplémentaire des enseignants pour les traduire en activités concrètes, processus au cours duquel ils risquent de perdre de leur pertinence.

Pour le présent cadre de référence, il s'est agi de trouver un juste milieu : le cadre fixe des objectifs suffisamment concrets pour faciliter leur traduction (et leur adaptation) dans la pratique, mais assez généraux pour que leur nombre ne devienne pas impossible à maîtriser et que les grandes orientations demeurent visibles. La dimension concrète est également assurée par le fait que chaque objectif formulé est assorti d'un exemple tiré de la pratique de classe.

Les objectifs sont décrits à trois niveaux : macro (domaines), méso (actions et tâches langagières) et micro (éléments). Ces trois niveaux reflètent la même réalité, mais sous des angles différents.

1. Les compétences linguistiques au niveau macro : ce niveau correspond aux principaux domaines dans lesquels les enfants immigrés d'âge préscolaire doivent comprendre et produire la langue de scolarisation pendant la période visée. Théoriquement, on peut distinguer trois domaines pertinents en relation avec notre groupe cible :

- le domaine scolaire : par « scolaire », il faut entendre toute situation se produisant dans la sphère éducative et visant à stimuler le développement de l'enfant ;
- le domaine extra-scolaire : les relations sociales avec les amis, les membres de la famille et les connaissances ;
- le domaine des rapports avec les médias : par exemple, regarder la télévision ou jouer à des jeux vidéos dans la langue de scolarisation.

Ces trois domaines ne sont pas à envisager sur le même plan lorsque l'on s'intéresse aux problèmes de retard scolaire. Par exemple, pour les enfants de cinq ans, le domaine scolaire et le développement des compétences langagières dont ils ont besoin pour évoluer en son sein ont une importance primordiale. Les enfants d'âge préscolaire qui ne comprennent pas suffisamment la langue de scolarisation et qui ne parviennent pas à s'exprimer correctement en classe risquent d'être

confrontés à des problèmes dès les toutes premières étapes de leur développement. Dans le pire des cas, ils risquent de ne pas pouvoir suivre les premiers cours de lecture et d'arithmétique, ce qui, à long terme, peut compromettre leur scolarité toute entière. Pour ces enfants, l'école peut perdre très tôt sa fonction émancipatrice. La littérature scientifique insiste de plus en plus sur le fait que si les retards scolaires ne sont pas traités très rapidement, voire anticipés, l'enfant risque d'être pris dans un cercle vicieux dont il lui sera toujours plus difficile de sortir. L'acquisition de « compétences dans la langue de scolarisation » à un stade précoce est donc essentielle à l'épanouissement global de l'enfant.

Une attention doit, à l'évidence, être accordée aux deux autres domaines d'utilisation de la langue précités (le domaine extrascolaire et celui des rapports avec les médias), mais ils jouent un rôle moins important dans la mesure où ils ne sont pas aussi étroitement liés aux problèmes de retards d'apprentissage à l'âge préscolaire. En effet, ce n'est pas sur les terrains de jeux, lorsqu'ils jouent au football ou lorsqu'ils essaient de comprendre les dialogues des émissions de télévision pour enfants que se manifestent principalement les problèmes de langue susceptibles de faire prendre du retard aux élèves. Ces domaines n'ont donc pas à figurer parmi les premières préoccupations de l'éducation préscolaire.

2. *Les compétences linguistiques au niveau méso* : ce niveau correspond aux situations spécifiques d'utilisation de la langue dans les domaines décrits ci-dessus qui sont jugées importantes pour les enfants d'âge préscolaire et aux tâches langagières qui doivent être réalisées dans cette optique. Contrairement aux domaines du niveau *macro*, qui sont décrits en termes assez généraux, un certain nombre de paramètres doivent ici être définis pour avoir une vision claire des tâches langagières vraiment essentielles. Le choix de ces paramètres se fonde sur un paradigme fonctionnel : les enfants d'âge préscolaire veulent comprendre et produire des messages linguistiques pour atteindre un but qu'ils considèrent utile et intéressant pour eux.

3. *Les compétences linguistiques au niveau micro* : ce niveau correspond aux éléments linguistiques nécessaires (au minimum) pour réaliser les tâches langagières évoquées ci-dessus dans les domaines indiqués. La description des éléments linguistiques du niveau micro peut s'inspirer des « disciplines » traditionnelles de la linguistique :

- la phonologie : description de la mesure dans laquelle les enfants d'âge préscolaire doivent pouvoir reconnaître ou produire certains sons ;
- le lexique : description du vocabulaire que les enfants d'âge préscolaire doivent acquérir pour accomplir les tâches du niveau méso ;
- la morphologie/syntaxe : description des règles morphologiques et syntaxiques devant être assimilées ;
- la pragmatique et la sociolinguistique : description des conventions et des compétences conversationnelles liées au registre que les enfants d'âge préscolaire doivent acquérir.

Relations entre les trois niveaux

Il est important de souligner que les trois niveaux – micro, méso et macro – sont étroitement liés. Ils ne doivent pas être considérés comme trois « programmes » ou

« ensembles d'objectifs » distincts sur lesquels il faudrait travailler. Il s'agit plutôt de trois différents angles d'observation pour examiner la même chose, à savoir ce que les enfants doivent être capables de faire sur le plan langagier dans certains contextes de communication.

Il n'est donc pas souhaitable, par exemple, d'envisager, voire de mettre en œuvre le niveau micro indépendamment des autres niveaux : il est toujours essentiel de le mettre en relation avec les niveaux méso et macro. Après tout, les enfants n'apprennent pas des mots pour le plaisir des mots, mais pour communiquer quelque chose (méso) dans un domaine donné. C'est d'ailleurs toujours, en définitive, le lien entre le niveau micro et les deux autres niveaux qui permet d'évaluer si un enfant a répondu correctement, en termes de communication, à une situation donnée, et donc s'il maîtrise la langue. Par exemple, un enfant qui doit demander ou dire quelque chose à son enseignant y parvient souvent avec des phrases incomplètes ou en quelques mots. En revanche, s'il doit communiquer le même message au directeur de l'école ou à un nouvel enseignant, il devra s'exprimer de manière plus explicite : il devra utiliser davantage de mots, établir des relations syntaxiques plus claires ou produire des phrases plus complètes, du moins si le directeur ou le nouvel enseignant ne sont pas capables d'interpréter son premier message.

En d'autres termes, lorsque l'on définit, décrit ou évalue des objectifs, les trois niveaux doivent toujours être envisagés conjointement, pour la bonne raison qu'ils sont toujours présents ensemble dans la communication et s'influencent mutuellement. L'enfant d'âge préscolaire doit combiner ces trois niveaux afin de communiquer comme il convient dans les situations considérées. Par « communiquer comme il convient », il faut entendre la mesure dans laquelle l'enfant est capable, d'une part, d'interpréter et de comprendre les messages qui lui sont adressés conformément aux intentions de leur auteur et, d'autre part, de transmettre des messages à un interlocuteur, de manière à ce qu'ils soient compris.

Le cadre de référence offre de nombreuses applications possibles. Il peut aider les enseignants des établissements préscolaires et leur hiérarchie à analyser leurs méthodes d'enseignement de la langue et à définir des politiques linguistiques, les concepteurs de matériels à développer des matériels de lecture pour l'enseignement de la langue seconde, les inspecteurs à évaluer l'enseignement de la langue seconde dans les écoles, les auxiliaires d'enseignement, les formateurs d'enseignants, les pédagogues et les concepteurs de programmes éducatifs extrascolaires à réfléchir à l'enseignement de la langue seconde et à élaborer leur enseignement, les responsables politiques à prendre des mesures pour promouvoir et évaluer l'enseignement de la langue seconde et les concepteurs de tests à créer des outils d'évaluation des compétences linguistiques.

b. République tchèque – Irena Mašková

Les descripteurs linguistiques – exemples de procédures de production

Parmi les documents curriculaires développés au niveau national figurent les Programmes scolaires cadres. Chaque école doit également élaborer ses propres programmes scolaires en s'appuyant sur les prescriptions et les principes énoncés dans les Programmes scolaires cadres.

Les Programmes scolaires cadres définissent tout ce qui est commun aux écoles ; les contenus éducatifs et les résultats attendus sont décrits comme découlant de procédures (ils sont à la fois fondés sur des connaissances et sur des compétences). Les descripteurs utilisés ne sont pas des standards d'évaluation. L'évaluation des performances et des résultats tient compte de la réalisation de tâches spécifiques et réalistes et du développement individuel des élèves.

A la différence des Programmes scolaires cadres, les Programmes scolaires des écoles ne tiennent compte que de la situation d'une école donnée, à savoir sa taille, son personnel pédagogique, ses apprenants, sa situation géographique, ses relations internationales, ses relations avec la population locale, etc. Ils sont l'occasion pour chaque école de définir leur propre profil. Les résultats attendus définis par les Programmes scolaires cadres doivent être répartis par les Programmes scolaires des écoles en niveaux individuels ou en segments temporels. Les Programmes scolaires des écoles doivent définir les contenus des matières enseignées et l'organisation de l'enseignement, ainsi que les stratégies permettant de développer les principales compétences des élèves.

Les descripteurs linguistiques dans les Programmes scolaires cadres – Compétences

Bien qu'ils ne soient pas explicitement désignés en tant que descripteurs linguistiques, il existe manifestement un lien direct entre les descripteurs et les compétences langagières décrites dans la liste des objectifs prioritaires de l'enseignement élémentaire. Ce lien apparaît très clairement dans la définition des résultats attendus de l'enseignement élémentaire désignés comme les six compétences clés :

1. Compétences d'apprentissage :

- le résultat est décrit comme la capacité à rechercher et à trier des informations (les compétences en compréhension de l'écrit et de l'oral sont mentionnées) ;
- de la même manière, les résultats attendus décrits comme la capacité à travailler avec des expressions, des signes et des symboles couramment utilisés correspondent également à des descripteurs linguistiques.

2. Compétences de résolution des problèmes :

- la définition « recherche des informations permettant de résoudre les problèmes, identifie les similitudes, les ressemblances et les différences entre les informations, utilise les connaissances acquises pour découvrir/définir différentes manières de résoudre les problèmes » est liée aux descripteurs linguistiques ;

3. Compétences en communication (les descripteurs linguistiques sont ici largement représentés) :

les définitions d'objectifs souhaités renvoient directement à certaines compétences langagières, par exemple :

- formule et exprime ses idées et opinions dans un ordre logique ;
- son expression orale ou écrite est bien choisie, cohérente et riche ;

- écoute ce que disent les autres ;
 - comprend et répond de manière adéquate ;
 - participe efficacement aux débats ;
 - défend son point de vue et utilise des arguments appropriés ;
 - comprend différents types de textes, d'enregistrements, de matériels visuels, de gestes couramment utilisés et de sons, ainsi que d'autres informations et moyens de communication, les examine, y réagit et en fait un usage créatif pour son propre développement et dans le cadre des relations sociales ;
4. Compétences sociales et personnelles :
- participe aux discussions en petits groupes et aux débats en classe ;
5. Compétences civiques (pas de lien direct avec les descripteurs linguistiques) ;
6. Compétences de travail (pas de lien direct avec les descripteurs linguistiques).

Le domaine éducatif « Langue et communication par le langage » occupe une place centrale dans le processus éducatif. Son contenu est appliqué à la langue et littérature tchèque et aux langues étrangères.

Il convient de noter que si les domaines éducatifs peuvent être davantage différenciés et divisés par thèmes dans les Programmes scolaires des écoles, ils ne constituent pas nécessairement une version plus détaillée des Programmes scolaires cadres, du moins en ce qui concerne les descripteurs linguistiques. Par conséquent, les descripteurs linguistiques utilisés dans les Programmes scolaires des écoles sont très souvent similaires ou emploient les mêmes formulations que les descripteurs utilisés dans les Programmes scolaires cadres, même si les premiers sont parfois plus développés que les seconds.

Différents exemples de descripteurs ont été présentés et peuvent être consultés sur le document PowerPoint.

Quelques observations générales :

- 1) Toutes les compétences linguistiques – lexicales, grammaticales, sémantiques, phonologiques, orthographiques et orthoépiques – ainsi que les compétences sociolinguistiques et pragmatiques, sont explicitement mentionnées dans le curriculum de la langue tchèque, pour les niveaux 1 et 2 de la CITE ;
- 2) Pour les matières non linguistiques de niveau CITE 1, les descripteurs linguistiques renvoient essentiellement à des ensembles lexicaux propres aux sujets traités, aux compétences en compréhension de l'écrit, aux compétences orthographiques et aux compétences pragmatiques ;
- 3) Pour les matières non linguistiques de niveau CITE 2, les descripteurs linguistiques renvoient essentiellement aux compétences pragmatiques, notamment aux compétences discursives et fonctionnelles :
 - a) les descripteurs linguistiques employés dans les matières et les domaines éducatifs relatifs aux « sciences exactes » (mathématiques, chimie,

physique, TIC) sont principalement définis en utilisant les termes suivants : décrire, expliquer, comparer, identifier, démontrer (en utilisant des exemples), justifier, appliquer, évaluer, distinguer, observer, effectuer, nommer, donner des exemples, déterminer, mesurer, prévoir, évaluer, étudier, utiliser un schéma, relier, différencier, reconnaître, observer, situer, etc.

b) les descripteurs linguistiques employés dans les domaines éducatifs liés aux « lettres » (histoire, géographie et domaines transversaux, tels que la citoyenneté, l'éducation multiculturelle) sont essentiellement définis en utilisant les termes suivants : évaluer d'un œil critique, démontrer, décrire, expliquer, être capable de lire et d'appliquer, distinguer, réagir, associer, etc.

c. Slovénie – Ljudmila Ivšek

Cet exposé a commencé par présenter les critères utilisés pour choisir et formuler les descripteurs. Les domaines suivants ont été identifiés : 1. Compréhension de l'oral 2. Compréhension de l'écrit 3. Interaction orale (dans une situation de dialogue) 4. Reproduction orale (description, présentation, narration, etc.) 5. Expression écrite (compte rendu, article, etc.) 6. Médiation (résumé, compte rendu, traduction, etc.) (bien que la médiation en tant que telle ne soit pas explicitement abordée dans le curriculum pour l'enseignement du slovène comme matière).

La structure du curriculum est établie en fonction des objectifs généraux, des compétences souhaitées, du contexte, des résultats attendus, des relations entre les matières et de l'évaluation des performances des élèves.

Le curriculum a été récemment renouvelé. Les descripteurs de résultats attendus du nouveau curriculum ont été élaborés par un groupe d'experts et d'enseignants en exercice issus du primaire, (environ huit), du secondaire (environ huit) et du supérieur (environ cinq). Le projet de curriculum a été examiné dans le cadre de groupes d'étude avec l'ensemble des enseignants dans les écoles et leurs commentaires ont été pris en compte pour élaborer le curriculum final. Les enseignements ont donc eu une forte influence sur la formulation des descripteurs. Le curriculum a été conçu à la fois pour l'enseignement du slovène comme matière et du slovène comme langue seconde. Les descripteurs combinent à la fois objectifs et résultats attendus. Des résultats attendus sont fixés pour chaque cycle et pour chaque niveau scolaire. Dans le cadre d'un projet de recherche et de développement mené en 2005 et 2006 et intitulé « Une nouvelle culture de la connaissance », des enseignants ont participé à l'élaboration de descripteurs pour différentes matières et à leur évaluation dans la pratique.

L'une des critiques que l'on pourrait formuler à l'égard du projet est que les élèves n'ont pas été suffisamment associés au processus d'élaboration des descripteurs. Quels aspects particuliers et supplémentaires ont été pris en compte dans la formulation des descripteurs ? Premièrement, il s'est agi de prêter tout particulièrement attention à la compréhension des attentes des principaux intéressés, à savoir les enseignants. Ces derniers souhaitent généralement que les descripteurs soient présentés de manière analytique. Deuxièmement, les lignes directrices utilisées pour élaborer les descripteurs étaient pour la plupart fondées sur

les objectifs et les résultats attendus du curriculum. Troisièmement, les aptitudes des élèves (âge, classe et niveau moyen de connaissances exigées et non pas minimum ou maximum) ont été systématiquement prises en compte.

Quelques lacunes : il est apparu que les descripteurs n'étaient pas assez orientés vers le développement et que des études empiriques pourraient aider à les modifier. Deuxièmement, il manque une approche globale pour aborder certains sujets dans des matières précises (activités telles que la compréhension de l'écrit, la compréhension de l'oral, l'expression orale et l'expression écrite).

D'autres exemples de descripteurs pour les niveaux CITE 1 et 2 ont été présentés lors de l'exposé et peuvent être consultés sur le site internet de la Division des Politiques linguistiques (voir « [programme incluant les présentations](#) dans la section « [Événements 2009](#) »).

d. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) – Brian North

L'élaboration des descripteurs

Cet exposé a présenté le processus d'élaboration des descripteurs en détail, en mettant l'accent sur les étapes suivantes :

Conceptualisation : clarifier le construct pour déterminer ce qui est décrit, recueillir des exemples pertinents, décider des catégories à intégrer dans le schéma descriptif, éclaircir les principales questions. Éclaircir les principales questions peut supposer de définir la relation avec les standards de contenu et les qualifications européennes.

Construction : créer un fonds de descripteurs, retravailler, rédiger, compléter les lacunes dans la description.

Validation : validation qualitative, en organisant fréquemment des ateliers avec les enseignants.

Validation quantitative, par l'étalonnage IRT de leur utilisation dans l'évaluation.

Interprétation : fixer des seuils entre les niveaux, résumer ce que signifie développer des compétences.

Les descripteurs du CECR renvoient à des résultats observables et fonctionnels – les descripteurs de « compétences » renvoient aussi essentiellement à des compétences observables. Formuler des descripteurs pour la langue comme matière constitue une tâche plus complexe que lorsqu'il s'agit des langues vivantes, ceci pour diverses raisons : la présence d'aspects linguistiques et non linguistiques, l'accent placé sur le discours, les genres, les compétences cognitives et le lien avec la croissance cognitive. Les connaissances en matière d'élaboration et d'utilisation de descripteurs sont par ailleurs beaucoup moins étendues en ce qui concerne la langue comme matière qu'en ce qui concerne les langues vivantes. Il faut reconnaître que le CECR est le résultat de très importants travaux préparatoires menés pendant plusieurs années.

Il est à noter que les descripteurs peuvent être rédigés dans différents styles et qu'il faut décider délibérément, pendant le processus d'élaboration, de la manière dont on entend les formuler. Ils doivent aussi être analysés et interprétés. Par exemple, le

descripteur simple « peut formuler une réclamation » peut être associé à un niveau de compétence élémentaire ou élevé selon que l'on envisage la réclamation comme devant aboutir ou non. Les descripteurs peuvent être larges et généraux ou détaillés et précis.

Le processus de validation répond à une démarche qualitative et quantitative. La validation qualitative comporte les opérations suivantes : faire analyser des compétences par des enseignants (montrer une vidéo de deux apprenants – lequel est le meilleur ? Pourquoi ? Justifiez votre choix, analyse à l'aide d'une grille-répertoire des catégories que les enseignants utilisent pour comparer la qualité), faire classer une pile de soixante descripteurs (maximum) par catégories, sur un ensemble de quatre enveloppes (maximum) étiquetées selon les catégories définies, faire cocher celles qui sont claires, pertinentes et utiles, faire classer une pile de quinze descripteurs (maximum) en niveaux de la même catégorie, sur un ensemble d'enveloppes indiquant six niveaux du CECR, faire cocher celles qui sont claires, pertinentes et utiles).

La validation quantitative consiste à créer une échelle de descripteurs pour le « construct central », à relier les séries de descripteurs étalonnés aux catégories qui s'avèrent moins centrales, à déterminer ou à confirmer à quel niveau appartient chaque descripteur, à identifier les descripteurs qui ne fonctionnent pas, à confirmer la possibilité d'une interprétation commune des descripteurs entre les langues, les régions, les pays, les systèmes et les secteurs éducatifs. Le processus de validation quantitative comporte les étapes suivantes :

1. identifier les bons/meilleurs descripteurs du fonds à l'issue de la validation qualitative ;
2. confirmer le « niveau » supposé de ces descripteurs ;
3. créer une série de listes de contrôle présentant des éléments communs et recouvrant 50 descripteurs (comme les listes de contrôle du PEL), chaque liste de repérage étant axée sur un « niveau » ;
4. définir une échelle d'évaluation : Oui/Non, 0-4 pour les descripteurs ;
5. identifier les classes qui se situent à peu près au bon niveau pour chaque liste de repérage;
6. prévoir une évaluation et/ou une auto-évaluation des enseignants à l'aide des listes de repérage;
7. tirer au moins 150 exemples de chaque liste de repérage;
8. utiliser le modèle IRT de Rasch (« analyse de l'échelle d'évaluation ») pour créer une échelle ;
9. Eliminer les descripteurs qui se situent à + 80 % et à - 20 % (problème de Rasch).

e. HarmoS – Olivier Maradan

Cet exposé a présenté le projet Harmos, mené en Suisse en vue d'harmoniser les systèmes éducatifs des 26 cantons. Les principaux points abordés ont été les suivants : le contexte linguistique et politique, le Cadre européen commun de référence comme source d'inspiration, l'élaboration d'un modèle de compétences, la

formulation de standards de performances de base (standards de base) et diverses questions relatives à la problématique des langues dans/pour l'éducation.

Le contexte est celui d'un pays multilingue, comptant 7,6 millions d'habitants, dont 1,6 million sont d'origine étrangère. La part de la population étrangère dans la catégorie des moins de 15 ans y est plus élevée que dans de nombreux pays européens. Afin de préserver la qualité du système éducatif, une harmonisation s'imposait. L'harmonisation porte sur les structures, la durée de la scolarité, les objectifs des niveaux d'enseignement et la mise en place d'un système commun de classification pour faciliter le passage d'un niveau à l'autre et la mobilité. Le processus d'harmonisation a connu différentes étapes.

Les standards de base devront être atteints par presque tous les élèves d'un niveau scolaire donné : à la fin de la 4^e, de la 8^e et de la 11^e année scolaire pour la langue de scolarisation, les mathématiques et les sciences et à la fin de la 8^e et de la 11^e année scolaire pour les langues étrangères. Ces standards seront intégrés aux nouveaux curricula intercantonaux de l'enseignement obligatoire dans les cantons francophones et germanophones. En s'appuyant sur les standards de base, les curricula définiront également des niveaux plus élevés afin de couvrir l'ensemble des niveaux scolaires.

Un objectif principal : recueillir des informations sur l'ensemble du système éducatif suisse (efficacité, efficience, participation). Ces informations serviront de base aux décisions de pilotage. Un système de contrôle permettant de vérifier si les standards nationaux de formation sont atteints fera partie intégrante du suivi du dispositif. En cas de résultats insuffisants, des mesures de soutien devront être prises.

Le CECR a été une source d'inspiration pour la définition des objectifs d'apprentissage et des plans d'études correspondant aux différents niveaux d'exigence, pour le choix des instruments d'auto-évaluation et d'évaluation externe et pour le développement de modèles de compétences.

Une approche nationale (supra-régionale) a été adoptée pour l'élaboration des modèles de compétences. L'accent a d'abord été mis sur quatre disciplines, offrant une base pour la définition des plans d'études et de l'enseignement, mais aussi pour l'évaluation. Une procédure scientifique a été mise en place pour l'élaboration et la validation. Les paramètres suivants sont pris en compte dans le modèle de compétences : les compétences, les domaines et les niveaux. Dans le contexte des langues de scolarisation, les activités langagières comportent différents aspects, qui sont traduits par les verbes : situer, planifier, réaliser, réparer et évaluer. Ces différents aspects sont appliqués à des activités langagières spécifiques : la compréhension orale, la compréhension écrite, la conversation, l'expression orale en continu, l'écriture, l'orthographe et la grammaire. Le modèle a été soumis à un processus de validation, qui a fait appel à un éventail de procédures, dont l'analyse statistique.

Le processus de validation est décrit en détail dans la présentation PowerPoint disponible en ligne (voir « [programme incluant les présentations](#) » dans la section « [Evénements 2009](#) » du site (www.coe.int/lang/fr) qui comprend également des exemples de niveaux rapportés aux tâches demandées aux élèves.

Session V. Les curricula pour apprenants désavantagés

Deux exposés ont fourni des exemples précis de curricula spécialement conçus pour répondre aux besoins des apprenants désavantagés.

Les curricula de langues de scolarisation pour apprenants désavantagés : le Cadre de référence pour l'enseignement du romani – David Little

Le Conseil de l'Europe a été créé pour défendre les droits de l'homme, la démocratie parlementaire et la primauté du droit. Il attache une grande importance à l'apprentissage des langues, en vue de préserver les identités linguistiques et culturelles, d'améliorer la communication et la compréhension mutuelle et de lutter contre l'intolérance et la xénophobie. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) a été élaboré pour soutenir son action en offrant « une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe » (CECR, page 1). Le Cadre curriculaire pour l'enseignement du romani a été conçu dans le même esprit et est appelé à remplir la même fonction pour le romani. Il a été mis au point en collaboration avec un groupe d'informateurs roms et est inspiré du CECR.

Le CECR définit six niveaux de compétences, organisés en trois degrés : A1 et A2 (utilisateur élémentaire), B1 et B2 (utilisateur indépendant), C1 et C2 (utilisateur expérimenté). Nous pouvons utiliser ces niveaux communs de référence comme point de départ pour élaborer les plans de cours, définir les grandes lignes du curriculum, concevoir les matériels pédagogiques, définir les activités et évaluer les résultats d'apprentissage.

L'approche pragmatique du CECR part du principe que la langue nous sert à accomplir des actes sociaux, à faire que des choses soient faites. C'est pourquoi les niveaux de compétence successifs sont définis en termes de « capacité à faire » des apprenants dans la langue seconde/étrangère qu'ils connaissent ou sont en train d'apprendre. Par exemple, Niveau A1 – Compréhension de l'écrit : « Peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire ». Les niveaux communs de référence ne se limitent toutefois pas à des échelles de descripteurs de « capacité à faire » : la description actionnelle des compétences en langue seconde/étrangère est complétée par des échelles décrivant les aspects qualitatifs de l'utilisation et la langue et les compétences stratégiques. Le Cadre curriculaire pour l'enseignement du romani se limite pour sa part à des descriptions étalonnées du comportement communicationnel.

Le Cadre curriculaire pour l'enseignement du romani s'inspire de l'approche pragmatique du CECR et de ses niveaux communs de référence pour développer un outil destiné : aux planificateurs de l'enseignement, aux concepteurs de curricula/plans de cours, aux auteurs de manuels, aux concepteurs de matériels, aux enseignants, aux formateurs d'enseignants et aux examinateurs. Cependant, le cadre curriculaire n'est pas un outil pédagogique.

Lorsque nous avons commencé à réfléchir à ce cadre, nous avons considéré qu'il devait répondre aux besoins de trois catégories d'apprenants : ceux pour qui le romani est le vecteur de l'enseignement, ceux qui entendent le romani à la maison mais ne le parlent pas et ceux pour qui le romani n'est pas la langue parlée à la maison. Il devait en outre s'adresser à trois groupes d'âge : les 3-6 ans, les 6-10 ans et les 10-14/15 ans.

Compte tenu de ces considérations, il a été décidé que le Cadre curriculaire pour l'enseignement du romani s'inspirerait des quatre premiers niveaux du CECR :

A1 – Premier niveau de compétence identifiable : les apprenants peuvent utiliser des phrases simples ou des mots isolés pour répondre aux questions ou pour donner des informations élémentaires sur des sujets très familiers.

A2 – Les apprenants peuvent communiquer et réagir de façon élémentaire dans des situations quotidiennes familières.

B1 – Les apprenants peuvent communiquer dans divers contextes et faire face à des situations plus complexes bien que toujours ordinaires.

B2 – Les apprenants connaissent beaucoup mieux la langue et ont la capacité et l'assurance nécessaires pour maîtriser des situations de communication.

Plusieurs aspects ont été pris en compte lors de la conception du cadre :

- le cadre doit être facile à utiliser : pas trop long, pas trop complexe et explicite.
- il doit être pratique et immédiatement utilisable pour les planificateurs de l'enseignement, les concepteurs de plans de cours, les rédacteurs de manuels, les enseignants et les examinateurs ;
- il doit être graduel afin de refléter la progression de l'apprentissage ;
- il doit porter sur les compétences en compréhension de l'oral, en compréhension de l'écrit, en interaction orale, en production orale et en expression écrite ;
- il doit être organisé autour de thèmes/contextes/situations présentant un intérêt particulier pour la culture rom (déterminés en consultation avec un groupe d'experts roms).

Les thèmes/contextes/situations choisis avec les experts roms sont les suivants :

L'identité personnelle (moi et ma famille, la maison/caravane et ses activités).

La vie quotidienne (ma communauté, l'école, l'alimentation, les vêtements).

Les expériences vécues (festivals et fêtes, voyages et transports, etc.).

Thèmes d'intérêt éducatif général (le temps, les saisons, la météorologie, la nature et les animaux).

Patrimoine et culture (artisanat et métiers roms, loisirs, art).

Pour chaque thème/contexte/situation, une grille de descripteurs de « capacité à faire » définit les compétences à acquérir à quatre niveaux en relation avec cinq activités : la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, l'interaction orale, l'expression orale en continu, l'expression écrite (générale et spécifique aux Roms).

Ces grilles sont accompagnées de listes de contrôle décrivant ce que les apprenants peuvent faire (« je peux »), organisées par niveau et par compétence.

Les listes de repérage décrivent aussi des possibilités d'activités de classe et ne sont pas divisées en descripteurs généraux et descripteurs spécifiques aux Roms. Elles peuvent être utilisées par les enseignants et les apprenants pour définir des objectifs d'apprentissage, suivre les progrès réalisés et relever les résultats d'apprentissage.

Les listes de repérage occupent une place centrale dans les deux Portfolios européens des langues conçus pour accompagner la mise en œuvre du Cadre curriculaire pour l'enseignement du romani.

Le curriculum pour l'enseignement du norvégien comme langue seconde – *Else Ryen*

Cet exposé a essentiellement porté sur un curriculum destiné aux élèves dont le norvégien est la deuxième langue, c'est-à-dire sur le Curriculum pour l'enseignement élémentaire du norvégien aux minorités linguistiques.

La loi relative à l'éducation garantit le droit pour les élèves dont la langue maternelle n'est pas le norvégien ou le sâme de bénéficier d'un enseignement spécial en norvégien jusqu'à ce qu'ils maîtrisent suffisamment cette langue pour suivre l'enseignement ordinaire. Si nécessaire, ces élèves ont également droit à un enseignement de leur langue maternelle ou à un enseignement bilingue, ou les deux. Les droits sont exactement identiques pour les élèves de l'enseignement obligatoire et pour les élèves de l'enseignement secondaire. Seule l'autorité responsable de l'enseignement change : l'administration municipale pour les premiers et l'administration du comté pour les seconds. Au sein du curriculum national, deux curricula sont prévus pour mettre en œuvre ces droits : le Curriculum pour l'enseignement élémentaire du norvégien aux minorités linguistiques et le Curriculum pour l'enseignement de la langue maternelle aux minorités linguistiques. (Les deux curricula sont consultables sur la Plateforme).

L'enseignement fondé sur le Curriculum pour l'enseignement élémentaire du norvégien vise à garantir le droit des minorités linguistiques à bénéficier d'une instruction spéciale en norvégien. L'enseignement doit par ailleurs être envisagé en relation avec l'enseignement dispensé dans les autres matières et avec le curriculum pour l'enseignement du norvégien. Il s'agit d'aider les élèves à développer le plus vite possible leurs compétences linguistiques en norvégien en mettant au point des stratégies d'apprentissage efficaces et en acquérant des points de repère par rapport à l'apprentissage de leur propre langue.

Le principal objectif du Curriculum pour l'enseignement de la langue maternelle est de renforcer les capacités d'apprentissage des élèves en développant leurs compétences élémentaires en compréhension de l'écrit et en expression écrite et en améliorant leur vocabulaire et leur compréhension des termes et des concepts dans leur langue maternelle, en vue d'acquérir par la suite une maîtrise du norvégien.

Le Curriculum pour l'enseignement élémentaire du norvégien fait partie du Curriculum national pour la promotion du savoir et présente la même structure que les autres curricula, mais n'est pas axé sur les niveaux, n'est pas lié à l'âge et ne repose pas sur un système de notation. Il s'agit d'un programme de transition.

L'enseignement doit aider les élèves à :

- acquérir une confiance et une assurance sur le plan linguistique ;
- développer de bonnes stratégies d'apprentissage et acquérir des points de repère par rapport à l'apprentissage de leur propre langue ;
- enrichir leur vocabulaire et saisir des concepts relatifs à divers sujets ;

L'enseignement doit également favoriser la compréhension interculturelle et les expériences acquises par les élèves dans l'apprentissage de la langue précédente devraient être prises comme point de départ.

Le curriculum s'inspire largement du Cadre européen commun de référence pour les langues. Les objectifs de compétences sont divisés en trois niveaux et s'inspirent largement des niveaux A1 à B2 du CECR.

Les objectifs de compétences dans la matière principale du curriculum ne correspondent en revanche pas à celles du cadre curriculaire.

Pour le norvégien élémentaire, les principales matières sont les suivantes :

Compréhension de l'oral et expression orale ;
Compréhension de l'écrit et expression écrite ;
Apprentissage de la langue ;
Langue et culture.

Les objectifs de compétences des deux premiers domaines définissent ce que l'élève sera capable de faire dans la langue cible, alors que les objectifs liés aux autres domaines concernent les connaissances et la conscience du processus d'apprentissage de la langue et de l'importance culturelle de la langue.

Cinq compétences élémentaires sont prises en compte :

Etre capable de s'exprimer oralement ;
Etre capable de s'exprimer par écrit ;
Etre capable de lire ;
Maîtriser le calcul ;
Etre capable d'utiliser les outils numériques.

Dans le curriculum, des objectifs de compétences sont définis pour trois niveaux et quatre matières et sont formulés de la manière suivante : *L'enseignement a pour but de permettre aux élèves de...*

Il existe de nombreuses similitudes entre le Curriculum pour l'enseignement du norvégien comme langue seconde et le Curriculum pour l'enseignement élémentaire du norvégien. Cependant, certains objectifs présents dans le second ne le sont pas dans le premier et certains objectifs ne sont pas exprimés de façon aussi explicite.

Le Curriculum pour l'enseignement du norvégien comme langue seconde vise à permettre aux élèves :

- de comprendre des messages simples ;

- de participer à des conversations simples, de demander comment s'appellent différentes choses et ce que signifient différents mots, de faire savoir qu'ils ne comprennent pas et de demander de l'aide ;
- de comprendre et d'utiliser des mots et des expressions clés pour répondre à leurs besoins essentiels à l'école et pendant leurs loisirs ;
- de comprendre et d'utiliser les formules de politesse ;
- de produire les sons de la langue norvégienne : les voyelles, les consonnes, les combinaisons de consonnes et les diphtongues.

La plupart de ces objectifs vont de soi lorsque le norvégien est la première langue.

Une place importante est également accordée à la première langue des élèves dans le Curriculum pour l'enseignement élémentaire du norvégien et dans le Curriculum pour l'enseignement de la langue maternelle. Par exemple :

Dans le Curriculum pour l'enseignement élémentaire du norvégien :

- utiliser leurs propres expériences pour décrire les points communs et les différences existant entre le norvégien et leur langue maternelle ;
- décrire et évaluer leurs progrès dans l'apprentissage du norvégien ;
- identifier les points communs et les différences existant entre le norvégien et leur langue maternelle ;
- réfléchir à leur maîtrise des différentes langues et à ce que cela représente pour leur apprentissage des matières et des langues ;

Dans le Curriculum pour l'enseignement de la langue maternelle :

- utiliser leurs propres expériences pour décrire les différences et les points communs existant entre leur langue maternelle et le norvégien ;
- décrire et évaluer leurs progrès dans l'apprentissage de leur langue maternelle ;
- donner des exemples de structures linguistiques existant dans leur langue maternelle et les comparer avec celles du norvégien ;
- réfléchir à la relation existant entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement du norvégien.

Les mesures prévues par l'actuel plan stratégique (L'égalité de l'enseignement en action : stratégie pour mieux enseigner aux minorités linguistiques et accroître leur participation dans les écoles maternelles, les écoles et les autres établissements éducatifs 2007-2009) visent à faire mieux connaître les minorités linguistiques dans les écoles maternelles, les écoles et les autres établissements éducatifs et à renforcer la coopération entre les écoles maternelles, les centres de santé publique, les écoles, les établissements d'enseignement pour adultes, les établissements d'enseignement supérieur et les structures de la vie active. Il s'agit essentiellement d'améliorer les performances scolaires des élèves issus de minorités linguistiques dans l'enseignement primaire et secondaire et dans le cadre de la formation.

Mesures liées à l'enseignement élémentaire du norvégien :

Evaluer et analyser les compétences et les besoins des élèves ;

Développer des matériels d'orientation pour les enseignants qui enseignent le norvégien élémentaire ;

Développer et proposer des cours de perfectionnement/programmes de formation continue et des matériels pédagogiques de langue seconde pour l'enseignement élémentaire du norvégien.

Session VI. Perspectives d'avenir

Dans cette partie de la conférence, un exposé consacré au rôle joué par les standards dans l'élaboration des curricula, l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation a été présenté, suivi par des exposés finaux, visant à faire la synthèse des idées évoquées pendant la conférence et à réaffirmer les valeurs fondamentales du Conseil de l'Europe qui sous-tendent le projet. La conférence s'est achevée sur un examen des futures orientations du projet et des voies de développement possibles pour la Plateforme.

Le rôle joué par les descripteurs dans l'élaboration des curricula, l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation – Daniel Coste

Les participants à la conférence de 2007 se sont interrogés sur le rôle joué par les descripteurs. Il apparaît plus clairement aujourd'hui que les descripteurs sont un outil utile parmi d'autres. Il y a deux ans, les choses n'étaient pas si évidentes. A cette époque, on s'était demandé s'il y avait lieu de créer un instrument comparable au CECR pour les langues de scolarisation. Cependant, le Cadre européen commun de référence avait vocation à nous permettre de comparer les certifications. Il s'agissait de favoriser l'harmonisation de l'enseignement des langues étrangères entre les pays, afin de faciliter la mobilité. La situation est différente en ce qui concerne les langues de scolarisation. Ce n'est pas notre tâche ni notre intention de proposer d'entreprendre des travaux comparables à ceux qui ont été réalisés pour les langues étrangères. Il s'agissait pour le CECR, non seulement de définir des niveaux de référence, mais aussi de fournir d'autres ressources qui allaient bien au-delà des descripteurs eux-mêmes.

L'un des objectifs de la Plateforme est de proposer des procédures, des méthodes et des approches pour concevoir et produire des descripteurs, en faisant bien comprendre qu'ils ont vocation à évoluer. Ils doivent faire l'objet d'un dialogue et de négociations entre les parties concernées.

La Plateforme ne doit pas devenir un site où l'on déchargerait simplement, comme d'un camion, des descripteurs provenant de toutes les régions d'Europe. Nous tenons à éviter une telle situation, même si nous avons réellement besoin d'exemples de descripteurs à partager. Comme nous l'avons dit, de nombreuses personnes ont besoin de descripteurs pour différentes raisons : les enseignants, les auteurs de manuels, etc. La question des standards a été peu évoquée pendant cette conférence. Il faut reconnaître qu'elles diffèrent quelque peu des autres descripteurs. On associe les standards à l'étalonnage, aux indicateurs et aux objectifs chiffrés. Les descripteurs et les standards s'inscrivent dans des contextes sociaux et politiques, où, par exemple, il est nécessaire de répondre aux besoins de la société de la connaissance, dans laquelle la concurrence technologique et

scientifique est forte et l'innovation valorisée. C'est le cas des standards et des descripteurs dynamiques utilisés dans l'Illinois.

Il y a un risque que des standards et des descripteurs soient élaborés sans pousser la réflexion plus loin ou en pensant qu'ils suffiront à répondre aux besoins des apprenants désavantagés. Le programme américain « Aucun enfant laissé pour compte » (destiné aux enfants désavantagés) a, d'après les évaluations effectuées, produit des effets négatifs, parce que les personnes concernées n'ont pas jugé nécessaire d'aller au-delà des standards et des descripteurs. Dans d'autres cas, des écoles se sont vues retirer les ressources supplémentaires qui leur avaient été allouées parce qu'elles n'avaient pas atteint les résultats escomptés à l'aide des descripteurs.

Les standards de contenu ont considérablement évolué au cours des dernières années. Ce ne sont plus seulement les contenus scientifiques, les contenus scolaires classiques et les connaissances qui sont pris en compte, mais aussi les compétences. Il importe de ne pas limiter les descripteurs à ce qui peut être aisément mesuré. Par exemple, quel instrument clair pourrait permettre d'évaluer la « citoyenneté démocratique » ? Si l'accent est mis exclusivement sur ce qui peut être situé précisément sur une échelle de mesure, des éléments importants risquent d'être perdus. Différentes approches de l'évaluation ont été présentées dans certains documents précédents.

Le droit à une éducation de qualité est, bien entendu, inscrit dans les textes officiels, mais, rapportée à la dimension de la langue, cette notion mérite d'être explicitée. Le droit à une éducation de qualité peut être défini de différentes manières selon le contexte. Mais quelle que soit cette définition, il importe de faire en sorte que ce que nous entendons par « éducation de qualité » n'aggrave pas les inégalités existantes et l'exclusion à l'extérieur de l'école. Cette définition de l'éducation de qualité peut peut-être sembler « limite », mais c'est une considération qui a tout lieu d'être dans de nombreux contextes scolaires. Il est évidemment possible de donner des définitions plus positives de l'éducation de qualité, et je suis certain que nous nous accorderions sur ses principales caractéristiques, mais cela demande au préalable une réflexion approfondie.

Si l'on considère que les descripteurs doivent pouvoir être mesurés, qu'ils doivent être gradués afin de pouvoir être placés sur une échelle, il est possible de les définir de manière stricte et étroite. Ou souhaitons-nous plutôt prendre la notion de descripteur dans son sens large, pour décrire tout énoncé pouvant être utilisé pour caractériser quelque chose, que ce soit un objectif ou un type d'activité ? Plusieurs arguments militent en faveur de la notion au sens large, voire de son élargissement, afin de couvrir la totalité des intérêts éducatifs, au-delà de la simple évaluation.

Quelques pistes pour l'avenir – Joe Sheils

Le Comité directeur de l'éducation du Conseil de l'Europe a adopté un nouveau programme à moyen terme pour la période 2010-2014, intitulé Education à la compréhension interculturelle, aux droits de l'homme et à la culture démocratique. Il comporte cinq volets principaux :

1. Promouvoir l'inclusion sociale et lutter contre la discrimination dans et par l'éducation ;
2. L'éducation pour promouvoir les valeurs fondamentales du Conseil de l'Europe ;
3. Education à la compréhension interculturelle et établissement de démocraties durables ;
4. L'enseignement supérieur pour une Europe des valeurs ;
5. Formation des professionnels de l'éducation (Pestalozzi).

Le projet 'Langues' sera mené dans le cadre de l'activité visant à « promouvoir l'inclusion sociale et lutter contre la discrimination dans et par l'éducation ». Il comporte deux éléments principaux :

(i) Protéger et promouvoir le droit à une éducation de qualité dans les systèmes éducatifs européens, notamment en :

- s'appuyant sur l' « acquis » du Conseil de l'Europe relatif au droit à l'éducation ;
- définissant les responsabilités publiques (indicateurs du droit à l'éducation) ;

(ii) Politiques linguistiques et droit à l'éducation et à l'inclusion sociale :

- aider les Etats membres à élaborer et à mettre en œuvre des politiques linguistiques éducatives axées sur :
le droit à une éducation de qualité
le droit à une éducation plurilingue et interculturelle
une approche cohérente et globale de l'ENSEMBLE des langues dans l'éducation et pour l'éducation
- les besoins et les droits des groupes vulnérables
- mettre au point des outils de référence communs pour accompagner l'élaboration et la mise en œuvre des politiques, dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle ;
- organiser diverses activités de coopération multilatérales et bilatérales

Ces activités pourraient inclure :

- l'assistance d'experts en vue d'un renouvellement des politiques (Profils de politiques linguistiques éducatives) ;
- des visites d'experts portant sur un domaine convenu et précis dans une optique de soutien par les pairs ;
- des conférences ou des séminaires thématiques.

1. Les Profils de politiques linguistiques éducatives

- A. L'approche globale actuelle sera maintenue, mais mettra davantage l'accent sur les langues de scolarisation.
- B. S'agissant des Profils axés sur les langues de scolarisation, une nouvelle activité, plus ciblée et de plus courte durée, sera également mise en place, dans le cadre du concept global de « langues dans l'éducation, langue pour l'éducation » et de la promotion de l'éducation plurilingue et interculturelle.

2. Les visites d'experts ciblées

A l'invitation des autorités éducatives, un groupe d'experts du Conseil de l'Europe (3-4 personnes et un membre du Secrétariat de la Division des politiques linguistiques) rencontrera pendant trois jours les autorités et les partenaires concernés en vue de partager leur expertise et de s'apporter un soutien mutuel dans un ou des domaines précis. Le pays hôte fournira à l'avance une brève description du contexte et des points à aborder. Le groupe d'experts du Conseil de l'Europe présentera ses propositions immédiatement après la visite.

Les thèmes abordés pourront être, par exemple :

- la langue comme matière ;
- les langues des autres matières;
- les liens entre langue de scolarisation et langues étrangères ;
- l'éducation bilingue (et trilingue) ;
- la dimension transversale de l'éducation plurilingue et interculturelle ;
- la formation des enseignants ;
- la conception des curricula ;
- l'évaluation ;
- la pédagogie ;
- les matériels éducatifs ;
- autres thèmes proposés par les partenaires.....
- les élèves d'origine immigrée ;
- les élèves de statut socio-économique modeste ;
- les minorités (notamment les Roms) ;
- les utilisateurs de la langue des signes ;
- autres thèmes proposées par les partenaires.....

3. Les Conférences/séminaires thématiques

Les Etats membres souhaitant organiser une manifestation nationale, régionale (par exemple, entre pays voisins) ou européenne sont invités à prendre contact avec la Division des politiques linguistiques pour examiner les formes de coopération possibles. La Division pourra envoyer un représentant, nommer les experts qui participeront à la manifestation ou contribuer à son organisation.

CLÔTURE

Avant la clôture finale, Philia Thalgott, qui a joué un rôle central dans la conception technique et la mise au point de la Plateforme, a donné des informations sur l'accès aux versions française et anglaise des textes et sur les manières de naviguer entre les différents niveaux.

Le rapporteur a présenté un bref résumé de la conférence. Olivier Maradan a donné des informations sur la prochaine conférence, qui se tiendra à Genève en novembre 2010 et a invité les participants à s'y rendre. Elle portera en particulier sur la formation des enseignants. Johanna Panthier, coordonatrice de la Conférence, a clôturé la conférence en remerciant les délégués pour leur présence et leur participation.

ANNEXES

Annexe 1: Programme de la Conférence

Annexe 2: Liste des études préliminaires

Annexe 3: Liste des participants

Annexe 1: Programme de la Conférence

8 June/juin 2009	
Chair / Présidente J. Panthier 14.00 – 14.30	Plenary / Plénière Official opening <i>Ouverture officielle</i> : Gabriella Battaini-Dragoni – Director General / Directrice Générale, DG IV
14.30 – 16.00	Overview of the Conference / Vue d'ensemble de la Conférence – Mike Fleming (General Rapporteur) Philosophy and educational purposes of the <i>Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education</i> / Philosophie et objectifs éducatifs de la Plateforme de ressources et références pour une éducation plurilingue et interculturelle - Daniel Coste Mechanisms and content of the <i>Platform</i> / Mécanismes et contenu de la <i>Plateforme</i> – Mike Byram Approach to specific needs of disadvantaged learners Approches concernant les besoins spécifiques d'apprenants défavorisés – Jean-Claude Beacco Case studies concerning the place of <i>Languages of schooling</i> in some <i>Language Education Policy Profiles</i> / Etudes de cas concernant la place des <i>Langues de scolarisation</i> dans quelques <i>Profils de Politiques linguistiques éducatives</i> - Lombardy / Lombardie – Gisella Langé & Mike Byram - Luxembourg / – Edmée Besch & Francis Goullier - Some general comments / Quelques remarques transversales – Daniel Coste
<i>Break</i>	
Chair/Présidente: I. Pieper 16.30 – 17.00	Plenary / Plénière Analysis of data gathered through the Questionnaire for the Collection of competence descriptors through self-analysis of school curricula / Analyse de données rassemblées grâce au Questionnaire pour le Recueil de descripteurs de compétences par l'auto-analyse des curricula scolaires – Marisa Cavalli
17.00 – 17.30	<i>Case studies</i> : Presentation of some competence descriptors / <i>Etudes de cas</i> : Présentation de quelques descripteurs de compétences - Norway / Norvège - Laila Aase - Spain / Espagne - Pilar Pérez Esteve
17.30 – 18.00 Chairs/Présidents: M. Byram & J-C Beacco	Plenary discussion – “ <i>How are Language(s) as subjects and Language(s) in other subjects linked? How does the awareness of these links contribute to intercultural education?</i> ” / Discussion en séance plénière – “ <i>Quel est le lien entre Langue comme matière et Langue(s) des autres matières? Comment la conscience de ce lien contribue-t-elle à l'éducation interculturelle ?</i> ”
9 June/juin 2009	
Chair/ Président: J-C Beacco 9.00 – 9.20	Plenary / Plénière Languages of schooling and Intercultural education / Langues de scolarisation et éducation interculturelle - Mike Byram
9.20 – 9.45	Relationship between descriptors in curricula for language as subject and for language(s) in other subjects / Relations entre descripteurs dans des curricula pour langues comme matière et pour langue(s) des autres matières - Irene Pieper & Helmut Vollmer
9.45 – 10.00	Introduction to group work / Introduction à la séance de travail en groupes - Mike Fleming Break

10.30 -12.30	Group work on types of descriptors, their horizontal and vertical links (between subjects and from one educational sector to the following), their adequacy and limits, levels, etc. (discussion based on analysis of national / regional/ local curricula prepared in advance by the participants) / Séance de travail en groupes sur les types de descripteurs, leurs liens horizontaux et verticaux (entre disciplines scolaires et d'un secteur éducatif au suivant), leur adéquation et limites, niveaux, etc. (discussions basées sur l'analyse de programmes nationaux / régionaux / locaux préparée à l'avance par les participants)
12.30 – 14.30	Lunch
Chair/ Président: J-C Beacco 14.30 – 15.00	Plenary / Plénière Group work reports / Rapports des groupes
15.00 – 15.30 Chair/ Présidente: H. Vollmer	Different approaches to competence descriptors / Différentes approches concernant les descripteurs de compétences – Mike Fleming
15.30 – 16.15	Presentation of some concrete examples of production procedures / Présentation de quelques exemples concrets de procédures de production :: - Framework for early second language learning / Cadre pour l'apprentissage précoce d'une langue seconde – Machteld Verhelst - Czech Republic / République tchèque - Irena Mašková - Slovenia / Slovénie - Ljudmila Ivšek
	Break
16.45 – 18.00	Other examples of production procedures for descriptors / D'autres exemples de procédures pour la production de descripteurs - CEFR / CECR – Brian North - HarmoS – Olivier Maradan
10 June/juin 2009	
Chair/Présidente: J. Panthier 9.00 – 9.45	Plenary <i>Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education: Possible contributions from member states / Plateforme de ressources et références pour une éducation plurilingue et interculturelle : Quelles contributions des Etats membres ?</i> – Philia Thalgott
9.45 – 10.15	Languages of schooling curricula for disadvantaged learners / Curricula des langues de scolarisation pour enfants défavorisés: - A Framework of reference for Romani / Un Cadre de référence pour le romani – David Little - Curriculum for Norwegian as a second language / Curriculum pour le norvégien langue seconde – Else Ryen
10.15 – 10.45	The role of descriptors in curriculum development, teaching, learning and assessment / Le rôle de descripteurs dans l'élaboration de curricula, l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation – Daniel Coste Break
Chair/Président: J. Sheils 11.15 – 12.00	Plenary / Plénière - Summing up / Synthèse – Mike Fleming - Follow-up / Suivi: Joe Sheils - Towards the next event (Switzerland 2010) / Vers la prochaine conférence (Suisse, 2010) - Olivier Maradan - Official closing / Clôture officielle – Johanna Panthier

Annexe 2: Liste des études préliminaires

<ol style="list-style-type: none"> 1. A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education 2. Plurilingual and intercultural education as a project 3. Plurilingual and intercultural education as a right 4. Multicultural Societies, Pluricultural People and the Project of Intercultural Education 5. Language(s) of Schooling 6. Languages as subject 7. Reading 8. Writing 9. Language in other subjects 10. An approach with reference points - <i>Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for teaching/learning history(end of obligatory education)</i> <p>11. Language Education Policy Profiles</p>  <p>Discussion paper on 'Profiles'...</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle 2. L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet 3. L'éducation plurilingue et interculturelle comme droit 4. Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle 5. Langue(s) de scolarisation 6. La langue comme matière 7. La lecture 8. L'écriture 9. Langue(s) des autres disciplines 10. Une démarche et des points de référence - <i>Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/apprentissage de l'histoire (fin de la scolarité obligatoire)</i> <p>11. Profils de Politiques linguistiques éducatives</p>  <p>Texte pour discussion sur les ...</p>
--	---

Annexe 3: Liste des participants

NATIONAL REPRESENTATIVES / REPRESENTANTS NATIONAUX

ARMENIA / ARMENIE

Mr Suren ZOLYAN, Rector, Yerevan State Linguistic University, 42 Tumanian Str., YEREVAN 0010
Tel: 37410 530552 / e-mail: zolyan@brusov.am
WL/LT: E

Ms Narine HEKEKYAN, Assistant professor, Yerevan State Linguistic University after V. Brusov, 42 Tumanyan Street, YEREVAN 0010
Tel: 374 10 536548 / Mobile: 374 91 412145 / e-mail: narhek@yahoo.co.uk
WL/LT: E

AUSTRIA / AUTRICHE

Mr Gunther ABUJA, Director, Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, Hans Sachs Gasse 3, A - 8010 GRAZ
Tel: 43/316/824150 18 / e-mail: abuja@oesz.at
WL/LT: E

BELGIUM / BELGIQUE

French Community / Communauté française

Mme Danièle JANSSEN, Formatrice (en formation continuée) des enseignants du secondaire: Espagnol Langue étrangère et Français langue étrangère et seconde, Centre d'autoformation et de formation continuée de la Communauté française, La Neuville, 1, B - 4500 TIHANGE
Tel: 32 85 27 13 60 / Tel privé: 32 2 347 33 03 / 32 2 474 450 122
Fax: 32 85 27 13 99 / e-mail: daniele.janssen@lecaf.be / dmcjanssen@tele2allin.be
WL/LT: F

Flemish Community / Communauté flamande

Ms Hilde VANDERHEYDEN, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs en Vorming, Entiteit Curriculum, Hendrik Consciencegebouw 15 (2M07), B - 1210 BRUSSEL
Tel: 32.2.553.88.30 / e-mail: hilde.vanderheyden@ond.vlaanderen.be
WL/LT: E

CROATIA / CROATIE

Ms Zrinka JELASKA, Odsjek za kroatistiku B-124, Croatian department, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb, Lučićeva 3, 10000 ZAGREB
Tel: 385 1 46 35 241 / e-mail: zrinka.jelaska@zg.htnet.hr
WL/LT: E

CYPRUS / CHYPRE

Mr Chryso CHRISTOFOROU, Inspector of Primary Education, Ministry of Education and Culture, Department of Primary Education, NICOSIA 1434
Tel: 357 22800924 / e-mail: chrysochristophorou@cytanet.com.cy
WL/LT: E

Mr George DIONYSSIOU, Senior Education Officer, Ministry of Education and Culture, Department of Secondary Education, NICOSIA 1434
Tel: 35733800694 / e-mail: gdionyssiou@moec.gov.cy
WL/LT: E

CZECH REPUBLIC/ REPUBLIQUE TCHEQUE

Mr Jindrich FRYC, Head of the Department for International Relations, Department for International Relations, Ministry of Education, Youth and Sports, 7, Karmelitska, 118 12 PRAHA 1
Tel: 420 257 193 629 / e-mail: jindrich.fryc@msmt.cz
WL/LT: E

Ms Irena MASKOVÁ, Department for International Relations, Ministry of Education, Youth and Sports, 7, Karmelitska, 118 12 PRAHA 1
Tel: 420 257 193 611 / Fax: 420257 193 397 / e-mail: maskova@msmt.cz
WL/LT: E

Ms Kamila SLADKOVSKÁ, Didactician of Foreign Languages, Research Institute of Pedagogy, Prague, Novodvorská 1010/14, 142 01 PRAHA 4
Tel: 420 261341461 / e-mail: sladkovska@vuppraha.cz
WL/LT: E

ESTONIA / ESTONIE

Ms Maie SOLL, Adviser of Language Policy Division, Ministry of Education and Research, Language Policy Department, Munga 18, 50088 TARTU
Tel: 72 7350 229 / e-mail: maie.soll@hm.ee
WL/LT: E

FINLAND / FINLANDE

Ms Pirjo SINKO, Counsellor of Education, National Board of Education, P.O. Box 380, (Hakaniemenranta 6), 00531 HELSINKI
Tel: 358 40 348728 / e-mail: pirjo.sinko@oph.fi
WL/ LT: E

FRANCE

Mme Claire EXTRAMIANA, Chargée de mission, Ministère de la Culture et de la Communication, Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 6 rue des Pyramides, 75001 PARIS
Tel: 33 (0)1 40 15 35 47 / e-mail: claire.extramiana@culture.gouv.fr
WL/LT: F

Mme Catherine KLEIN, inspectrice générale de l'éducation nationale, Inspection générale des lettres, 107, rue de Grenelle, 75007 PARIS
Tel: 06 33 29 95 91 / e-mail: catherine.klein@education.gouv.fr
WL/LT: F

GEORGIA / GEORGIE

Ms Marika ODZELI, Head of Georgian Language Division, Ministry of Education and Science of Georgia, 52 Uznadze str., 0102 TBILISI
Tel: 995 77 17 33 03 / e-mail: makodzeli@hotmail.com
WL/LT: E

GERMANY / ALLEMAGNE

Mr Christof K. ARNOLD, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Mecklenburg-Vorpommern, VII 207 D Referent für Fremdsprachen, Ellerried 5-7, D - 19061 SCHWERIN
Tel: 49 385 / 7601719 / e-mail: c.arnold@lisa-mv.de / christof.arnold@web.de
WL/LT: E

GREECE / GRECE

Mr Joseph CHRYSOCHOOS, Hellenic Ministry of Education and Religious Affairs, The Pedagogical Institute, 396 Mesogeion Street, AGHIA PARASKEVI 15341, ATHENS
Tel:(H) 30 210 48 35 821 / Tel. Office: 30 210 6000 581 / e-mail: jchrys@otenet.gr
WL/LT: E

HUNGARY / HONGRIE

M. Gabor BOLDIZAR, Conseiller général d'administration, Ministère de l'éducation et de la culture, Département de relations européennes, Szalay u. 10-14, H - 1055 BUDAPEST
Tel: 36 30 982 9164 / e-mail: gabor.boldizar@okm.gov.hu
WL/LT: F

Mme Zsuzsanna HORVÁTH, Hungarian Institute for Educational Research and Development, Dorottya u. 8, H - 1051 BUDAPEST

Tel: 36 1 235 7200 / 36 30 367 9178 / Fax: 36 1 235 7202

e-mail: horvath.zsuzsanna@ofi.hu

WL/LT: F

IRELAND / IRLANDE

Ms Carmel O'DOHERTY, Inspectorate, Mid-Western Regional Office, Department of Education and Science, Rosbrien Road, Punch's Cross, LIMERICK

Tel: 353 61 430034 / 353 87 6500698 / e-mail: carmel.odoherty@education.gov.ie

WL/LT: E

ITALY / ITALIE

Ms Gisella LANGE, Inspector to the MPI/USR Lombardia, Ministero Istruzione Università Ricerca, Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, Via Ripamonti 85, I - 20141 MILANO / ITALY

Tel: 39 02 574627 1 / Tel: 39 02 574627 292 / Fax: 39 02 7201 3084 / e-mail: gislang@tin.it

WL/LT: E

Ms Angiolina PONZIANO, Inspector for the primary school, Ministry of Education, University and Resource, Directorate General of Workers' School, Viale Trastevere 76, I - 00153 ROMA

Tel: 39 (0) 6 58493485 / 39 (0) 6 58493816 / Mobile: 39 3383873278 / Fax: 39 (0) 6 58492312

e-mail: angiolina.ponziano@istruzione.it / e-mail: dgpers.dir@istruzione.it

WL/LT: E

Mme Gabriella VERNETTO, Chargée de mission à la Surintendance des écoles de la Région Autonome Vallée d'Aoste pour les dossiers Dimension européenne de l'éducation et Education bi-plurilingue, 250 rue de Saint Martin de Corléans, I - 11100 AOSTE

Tel: 39 01 65 27 58 78 / e-mail: g.vernetto@regione.vda.it / Vernettogabri@yahoo.fr

WL/LT: F

LITHUANIA / LITUANIE

Ms Nida PODERIENĖ, Chief Specialist, Basic and Secondary Education Division, General Education Department, Ministry of Education and Science, A. Volano str.2/7, LT - 01516 VILNIUS

Tel: 370 5 219 1149 / e-mail: nida.poderiene@smm.lt

WL/LT: E

LUXEMBOURG

Mme Edmée BESCH, Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle, Département de l'Enseignement secondaire et secondaire technique, 29, rue Aldringen, L - 2926 LUXEMBOURG

Tel: 352 478 5107 / Fax: 352 478 5133 / e-mail: edmee.besch@men.lu

WL/LT: F / E

Mme Liz KREMER RAUCHS, Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle du Luxembourg, Service de coordination de la recherche et de l'innovation pédagogique (SCRIPT), 29, rue Aldringen, L - 2926 LUXEMBOURG

Tel: 352 247 85921 / e-mail: liz.kremer@men.lu

WL/LT: F / E

Mme Caroline LENTZ, Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle, Département de l'Enseignement secondaire et secondaire technique, 29, rue Aldringen, L - 2926 LUXEMBOURG

Tel: 352 478 5130 / Fax: 352 478 5133 / e-mail: caroline.lentz@men.lu

WL/LT: F / E

MONTENEGRO

Ms Bozena JELUSIC, JUSMŠ "Danilo Kiš", 85310 BUDVA

Tel: 382 69 063 394 / 382 33 453 892 / 382 33 451 260

e-mail: vlaxon@t-com.me

WL/LT: E

M. Dragan BOGOJEVIĆ, Directeur, Bureau des Services de l'Education, Vaka Djurovica bb Street, 81000 PODGORICA

Tel: 382 20 408 902 / e-mail: draganb@mn.yu / d.bogojevic@t-com.me

WL/LT: F

NETHERLANDS / PAYS-BAS

Mr Helge BONSET, curriculum Developer, SLO, Postbus 2041, 7500 CA ENSCHEDE

Tel: 53 4840 840 / e-mail: h.bonset@slo.nl

WL/LT: E

Mr Theun MEESTRINGA, curriculum developer, SLO, P.O. Box 2041, NL 7500 CA ENSCHEDE

Tel: 53 4840 359 / e-mail: T.Meestringa@slo.nl

WL/LT: E

NORWAY / NORVEGE

Ms Jorunn BERNTZEN, Senior Adviser, Norwegian Ministry of Education and Research, Postboks 8119 Dep., Akersgt. 44, N - 0032 OSLO

Tel: 47 22 24 73 95 (direct) / Fax: 47 22 24 2731 / e-mail: Jorunn.Berntzen@kd.dep.no

WL/LT: E

ROMANIA / ROUMANIE

Ms Anca PETRACHE

National Board for Curriculum, str. Carei nr. 1, bl. A11, sc. A, et. 6, ap. 38, sector 2, 022201 - BUCURESTI, ROMANIA

WL/LT: E

RUSSIAN FEDERATION / FEDERATION DE RUSSIE

Ms Tatiana YUDINA, Senior Lecturer of French Lexicology and Stylistics Department, Faculty of the French Language of MSLU, Moscow State Linguistic University, Ostozhenka Str. 38, 119034 MOSCOW

Tel/fax: 7 (499) 246 28 07 / e-mail: zagryadskiy@linguanet.ru

WL/LT: F

SLOVENIA / SLOVENIE

Ms Ljudmila IVSEK, National Institute of Education, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Poljanska c. 28, 1000 LJUBLJANA

Tel: 386 1 300 51 37 / or ++386 41 35 47 57 / Fax: 386 1 300 51 99 / e-mail: milena.ivsek@zrss.si

WL/LT: E

Ms Vida GOMIVNIK THUMA, National Institute of Education, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Poljanska c. 28, 1000 LJUBLJANA

Tel: 386 1 300 51 79 / e-mail: vida.gomivnik@zrss.si

WL/LT: E

SPAIN / ESPAGNE

Ms Pilar PÉREZ ESTEVE, Consejera Técnica, Gabinete de la Secretaría de Estado de Educación y Formación, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, c/ Alcalá 34, 5ª planta, despacho 511, SP - 28071 MADRID

Tel: 34, 91 701 8243 / Fax: 34 91 701 86 30 / e-mail: pilar.pereze@mepsyd.es

WL/LT: E

SWEDEN / SUEDE

Ms Annika HELLEWELL, Ministry of Education and Research, 103 33 STOCKHOLM

Tel: 46 8 405 38 19 / e-mail: annika.hellewell@education.ministry.se

WL/LT: E

Ms Luisella GALINA HAMMAR, The Swedish National Agency for Education, 106 20 STOCKHOLM

Tel: 46 8 52 73 35 78 / e-mail: Luisella.Galina.Hammar@skolverket.se

WL/LT: E

SWITZERLAND / SUISSE

M. Olivier MARADAN, Secrétaire général adjoint de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), Maison des Cantons, Speichergasse 6, Case postale 660, CH - 3000 BERNE 7

Tel: 41 31 309 51 22 / e-mail: maradan@edk.ch

WL/LT: F

Mme Monika BUCHER, Collaboratrice scientifique auprès de la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique de Suisse centrale (BKZ), responsable du secteur Langues, Regionalsekretariat BKZ, Zentralstrasse 18

CH - 6003 LUZERN

Tel: 41 41 226 00 71 / e-mail: monika.bucher@bildung-z.ch

WL/LT: E / F

Mme Sandra HUTTERLI, Secrétariat général de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), Maison des Cantons, Speichergasse 6, Case postale 660, CH - 3000 BERNE 7

Tel: 41 31 309 51 62 / e-mail: hutterli@edk.ch

WL/LT: F / E

M. Thomas LINDAUER, Chef du Zentrum Lesen, FHNW, Institut Forschung und Entwicklung, Kasernenstrasse 20, CH - 5000 AARAU

Tel: 41 62 832 02 71 / e-mail: thomas.lindauer@fhnw.ch

WL/LT: F / E

Mme Martine WIRTHNER, Collaboratrice scientifique auprès de l'Institut romand de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), Faubourg de l'Hôpital 43, Case postale 556, CH - 2002 NEUCHÂTEL

Tel: 41 32 889 86 07 / e-mail: martine.wirthner@ne.ch

WL/LT: F

UKRAINE

Ms Oksana KOVALENKO, Department of General and Pre-school, Social Humanity Division, Pr Peremohy. 10, 01135 KYIV

Tel: 380444862481 / Fax: 3804862481 / e-mail: o_kovalenko@mon.gov.ua

WL/LT: E

UNITED KINGDOM / ROYAUME UNI

Ms Joanna MCPAKE, Director, Scottish Centre for Information on Language Teaching and Research (Scottish CILT), Faculty of Education, University of Strathclyde, 76 Southbrae Drive, GLASGOW, G13 1PP, SCOTLAND

Tel: 44 (0)141950 3261 / e-mail: joanna.mcpake@strath.ac.uk

WL/LT: E / F

Mr Paul WRIGHT, Programme manager, QCA, 83 Piccadilly, UK - LONDON W1J 8QA
Tel: 44 20 7509 5853 / e-mail: wrightp@qca.org.uk
WL/LT: E

OBSERVERS / OBSERVATEURS

M. Serge BELLINI, Responsable de l'antenne à Chisinau (MD) du Bureau Europe centrale et Orientale, Agence universitaire de la Francophonie, Antenne de Chisinau, Université technique, b2, 78, rue du 31 August 1989, 2012 CHISINAU / RÉPUBLIQUE DE MOLDOVA
Tel: 373 69 10 44 61 / e-mail: serge.bellini@auf.org
WL/LT: F

M. Jean-Marie GAUTHEROT, 21, rue Jacob Mayer, F 67200 STRASBOURG
Tel: 33 (0)3 88 27 34 71 / Mobile: 33 (0)6 99 58 96 63 / e-mail: jmgautherot@noos.fr
WL/LT: F

Ms Cristina RIMINI, Curriculum Development Manager, University of Cambridge International Examinations, 1 Hills Road, UK - CAMBRIDGE CB1 2EU
Tel: 44 1223 556060 / e-mail: rimini.c@cie.org.uk
WL/LT: E

Mme Françoise TAUZER-SABATELLI, Services Culture Edition Ressources pour l'Éducation nationale, SCEREN-CNDP, Direction de l'édition, Téléport 1, Bât. @4, 86961 FUTUROSCOPE CEDEX
Tel: 33 (0)5 49 49 75 34 / e-mail: françoise.sabatelli@cndp.fr
WL/LT: F

Mme Corinne WEBER, Maître de conférences de didactique des langues et des cultures, Equipe de recherche DILTEC 2288, Université Paris 3 Sorbonne nouvelle, UFR - DFLE, 46, rue Saint Jacques, 75005 PARIS
Tel: 06 87 41 38 24 / e-mail: lweberco@wanadoo.fr
WL/LT: F

COORDINATING GROUP AND SEMINAR PRESENTERS / GROUPE DE COORDINATION ET INTERVENANTS AU SÉMINAIRE

COORDINATING GROUP / GROUPE DE COORDINATION

Ms Laila AASE
Nordisk institutt, Universitetet i Bergen, Sydneplassen 7, N - 5007 BERGEN, NORWAY
Tel: 47 55 58 24 39 / e-mail: laila.aase@nor.uib.no / laila.aase@le.uib.no
WL/LT: E

M. Jean-Claude BEACCO
Université de la Sorbonne nouvelle-Paris III, 46 rue Saint Jacques, 75230 PARIS Cedex, FRANCE
Tel: 33 (0)1 40 46 29 25/29 28/29 29 / Fax: 33 (0)1 40 46 29 30 /
e-mail: JCB.MDG@wanadoo.fr
WL/LT: F / E

Mr Michael BYRAM
Professor emeritus, 58 Musgrave Garden, UK - DURHAM DH1 1PL, UNITED KINGDOM
Tel: 44 191 374 35 30/35 05 / Fax: 44 191 374 35 06 / e-mail: m.s.byram@durham.ac.uk
WL/LT: E / F

Mme Marisa CAVALLI

IRRE - VDA, Institut Régional de Recherche Educative pour le Val d'Aoste, Département de la Recherche Educative, 24, Avenue du Bataillon "Aosta", I - 11100 AOSTE - ITALIE

e-mail: m.cavalli@irre-vda.org

WL/LT: F

M. Daniel COSTE

Professeur émérite, Ecole normale supérieure Lettres et Sciences humaines, 17, rue Plumet, 75015 PARIS - FRANCE

Tel/Fax: (01) 56 58 18 60 /e-mail: dlcoste2@wanadoo.fr

WL/LT: F / E

Mr Alexandru **CRİȘAN**

Apologised for absence / Excusé

Executive President, Center Education 2000+, Assoc. Professor - Faculty of Letters, University of Bucharest, Str. Caderea Bastiliei, Nr. 33, SECTOR 1, BUCUREȘTI / ROUMANIE / cod 010613

e-mail: acrisan@cedu.ro

WL/LT: E

Mr Michael FLEMING

General Rapporteur, School of Education, University of Durham, Leazes Road, UK - DURHAM DH1 1TA, UNITED KINGDOM

e-mail: m.p.fleming@durham.ac.uk

WL/LT: E

M. Olivier MARADAN

CDIP/EDK, Secrétaire général adjoint, Responsable de l'unité de coordination "scolarité obligatoire", Zähringerstrasse 25, Case postale 5975, CH - 3001 BERNE

e mail: maradan@edk.unibe.ch

WL/LT: F

Mr Sigmund ONGSTAD

Apologized for absence / Excusé

Faculty of Education, Faculty of Education, Oslo University, Pb 4, st. Olavs plass, N - 0130 OSLO / NORWAY

e-mail: Sigmund.Ongstad@lu.hio.no

WL/LT: E

Ms Irene PIEPER

Institut für deutsche Sprache und Literatur, Universität Hildesheim, Marienburger Platz 22, D - 31141 HILDESHEIM

Tel: 495121 883 651 / e-mail: irene.pieper@uni-hildesheim.de

WL/LT: E

Ms Florentina SAMIHAIAN

National Board for Curriculum, str. Carei nr. 1, bl. A11, sc. A, et. 6, ap. 38, sector 2, 022201 - BUCUREȘTI, ROMANIA

Tel: 40 255 4799 / Fax: 40 210 8692 / e-mail: tinasamihaiian@gmail.com

WL/LT: E

Mr Piet-Hein VAN DE VEN

ILS, Graduate School of Education, Radboud University, NIJMEGEN / NETHERLANDS

Adresse pour correspondance: Erasmusplein 1, E.20.29,NL - 6525 HT NIJMEGEN / NETHERLANDS

e-mail: P.vandeVen@ils.ru.nl

WL/LT: E

Mr Helmut VOLLMER

Universität Osnabrück, FB 7: Sprach-u.Lit.wiss, Leiter der Forschungsstelle, Bilingualismus und Mehrsprachigkeit, Neuer Graben 40, D - 49069 OSNABRÜCK, GERMANY

Tel: 49 541 9694260 / Fax: 49 541 969 4886 / e-mail: hvollmer@uni-osnabrueck.de

WL/LT: E

REPRESENTATIVES OF THE EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO / REPRESENTANTS DU PROJET
PORTFOLIO EUROPEEN DES LANGUES

Mr David LITTLE

Chair of the European Validation Committee, Centre for Language and Communication Studies, Arts
Building, Trinity College, DUBLIN 2, IRELAND

Tel: 353 1 608 1505 / Fax: 353 1 608 2941 / e-mail: dlittle@tcd.ie

WL/LT: E / F

M. Francis GOULLIER

Vice Président du Comité européen de validation, 40 bis Bld Jamin, 51100 REIMS

e-mail: francis.goullier@laposte.net

OTHER PRESENTERS / AUTRES INTERVENANTS

Ms Gisella LANGE

Inspector to the MPI/USR Lombardia, Ministero Istruzione Università Ricerca, Ufficio Scolastico
Regionale per la Lombardia, Via Ripamonti 85, I - 20141 MILANO / ITALY

Tel: 39 02 574627 1 / Tel: 39 02 574627 292 / Fax: 39 02 7201 3084 / e-mail: gislang@tin.it

WL/LT: E

Mr Brian NORTH

Head of Academic Development and Franchise Schools, Foundation for European Language and
Educational Centres, Seestrasse 247, CH - 8038 ZURICH

Tel: +41.44.485 52 45 (direct) / Fax: +41.44.485 52 90 / e-mail: bjnorth@eurocentres.com

WL/LT: E/F

Ms Pilar PÉREZ ESTEVE

Consejera Técnica, Gabinete de la Secretaría de Estado de Educación y Formación, Ministerio de
Educación, Política Social y Deporte, c/ Alcalá 34, 5ª planta, despacho 511, SP - 28071 MADRID

Tel: 34.917018243 / e-mail: pilar.pereze@mepsyd.es

WL/LT: E

Ms Else RYEN

University of Oslo, Department of Linguistics and Scandinavian Studies, P.O.Box 1102 Blindern, N -
0317 OSLO

e-mail: else.ryen@iln.uio.no

WL/LT: E

Ms Machteld VERHELST

Directie, Centrum voor Taal en Onderwijs, K.U.Leuven, Blijde-Inkomststraat, B - 3000 LEUVEN

Tel: 016325356 / Fax: 016325360 / e-mail: Machteld.Verhelst@arts.kuleuven.be

WL/LT: E

COUNCIL OF EUROPE / CONSEIL DE L'EUROPE - www.coe.int

DIRECTORATE GENERAL IV - EDUCATION, CULTURE AND HERITAGE, YOUTH AND SPORT /
DIRECTION GÉNÉRALE IV - EDUCATION, CULTURE ET PATRIMOINE, JEUNESSE ET SPORT

Mme Gabriella BATTAINI-DRAGONI, Director General / Directrice Générale

Language Policy Division - www.coe.int/lang / Division des Politiques linguistiques -
www.coe.int/lang/fr

Mr Joseph SHEILS

Head of the Language Policy Division / Chef de la Division des Politiques linguistiques

Tel: 33 (0)3 88 41 20 79 / e-mail: joseph.sheils@coe.int

Mme Johanna PANTHIER

Administratrice / Administrator

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

Mme Philia THALGOTT

Administratrice / Administrator

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

M. Christopher REYNOLDS

Administrative Assistant / Assistant Administratif

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

Mlle Corinne COLIN

Secretariat / Secrétariat

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

Ms Sybille KAMMEL

Trainee / Stagiaire

European Centre for Modern Languages (ECML) - www.ecml.at / Centre européen pour les
Langues vivantes

Mr Waldemar MARTYNIUK

Executive Director

Tel: 43 316 32 35 54 / e-mail: waldemar.martyniuk@ecml.at

Mr Alan DOBSON, Chair of the ECML Governing Board, 13 Harbord Road, UK - OXFORD OX2 8LH

Tel: +44 (1865) 310670 / e-mail: alandobson02@btopenworld.com

WL/LT: E / F

ECML Project MARILLE (Majority Language Instruction as Basis for Plurilingual Education)
Representative of the Expert Team

Mr Terry LAMB, Senior Lecturer in Education and Languages Teacher Educator, University of
Sheffield; School of Education, The Education Building, 388 Glossop Road, UK - SHEFFIELD S10 2JA

Tel: 44 (0)114 222 8118 / e-mail: T.Lamb@sheffield.ac.uk

WL/LT: E / F

Interpreters / Interprètes

M. Robert SZYMANSKI

Mme Katia DI STEFANO

Mme Cynera JAFFREY