



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



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

« Convergences curriculaires pour une éducation plurilingue et interculturelle »

Séminaire
Strasbourg
29-30 novembre 2011

RAPPORT
par
Francis GOULLIER
Rapporteur

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

© Conseil de l'Europe, Janvier 2012

Les vues exprimées dans ce rapport sont celles de l'auteur ; elles ne reflètent pas nécessairement la ligne officielle du Conseil de l'Europe

Toute correspondance relative à cette publication ainsi que toute demande de reproduction ou de traduction de tout ou d'une partie du document doivent être adressées au Directeur de la Citoyenneté démocratique et de la Participation du Conseil de l'Europe (Unité des Politiques linguistiques) (F-67075 Strasbourg Cedex ou decs-lang@coe.int).

La reproduction d'extraits est autorisée, sauf à des fins commerciales, à condition que la source soit mentionnée.

TABLE DES MATIERES

1. Les convergences dans l'enseignement des langues vivantes et avec la langue de scolarisation.....	7
2. Les convergences entre les langues vivantes et la langue de scolarisation	10
3. La dimension interculturelle dans les curriculums.....	12
4. La mise en œuvre dans les établissements et dans les pratiques de classe des orientations et des mesures en faveur de l'éducation plurilingue et interculturelle	14
Annexe 1: Programme.....	19

Le séminaire qui s'est déroulé les 29 et 30 novembre 2011 au Conseil de l'Europe est le premier d'une série d'événements dédiés au pilotage du *Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre de curriculums pour l'éducation plurilingue et interculturelle* ainsi qu'aux échanges entre les Etats membres et la Division des politiques linguistiques sur les orientations dessinées dans ce document et les outils qu'il met à la disposition des acteurs des politiques linguistiques éducatives.

L'élaboration de ce document de politique linguistique est l'une des conséquences du Forum intergouvernemental qui s'était tenu en février 2007 à Strasbourg sur la mise en œuvre du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Le besoin d'orientations claires pour pouvoir donner corps dans les curriculums scolaires à la notion de plurilinguisme et à l'éducation interculturelle était en effet apparu de façon évidente. Ce document a été présenté dans une version provisoire lors d'un Forum de politique linguistique organisé à Genève en novembre 2010. A l'invitation de la Division de politiques linguistiques, un réseau de personnes (nommées par les délégués nationaux auprès du Comité directeur de l'Education) responsables du développement de curriculums dans les Etats membres a été constitué ; les membres de 10 pays de ce réseau ont été invités à participer à ce premier séminaire, qui avait pris pour thème « les convergences curriculaires pour une éducation plurilingue et interculturelle ». D'autres séminaires seront organisés pour les autres états membres en 2012 / 2013.

Le séminaire a donc réuni 16 représentants de 10 Etats membres : Autriche (1 personne), Bulgarie (1 personne), Espagne (1 personne), France (2 personnes), Grand-duché de Luxembourg (1 personne), Pays-Bas (2 personnes), République de Slovaquie (3 personnes), Suède (2 personnes), Suisse (1 personne), République tchèque (2 personnes). L'équipe de coordination, quant à elle, était composée d'une représentante de la DPL, Mme Johanna Panthier, ainsi que de Mmes Darina De Jaegher, Marisa Cavalli et Mirjam Egli et de MM Jean-Claude Beacco et Francis Goullier. La présence du Centre européen pour les langues vivantes de Graz était effective, par plusieurs membres du comité de direction du Centre et par Mme Cavalli, consultante pour une partie des projets du nouveau programme de travail 2012-2015.

La préparation du séminaire a pris appui sur les réponses apportées par tous les Etats participants à un questionnaire invitant à rendre compte des avancées réalisées dans les systèmes éducatifs concernés

- vers une meilleure prise en compte des convergences entre les langues vivantes enseignées,
- vers une coopération active entre les enseignants des différentes langues au service d'un développement concerté des compétences langagières et interculturelles des élèves,
- ou encore dans la réflexion sur le rôle de la ou des langues de scolarisation pour une éducation plurilingue et interculturelle, notamment dans les relations avec les autres langues enseignées ou présentes dans l'établissement et les classes.

L'étude des réponses circonstanciées aux différents items de ce questionnaire a montré d'une part la grande diversité des situations entre les pays présents à ce séminaire. Ces différences concernent aussi bien la situation sociolinguistique et ses conséquences sur les langues enseignées et leurs statuts que le fonctionnement du système éducatif lui-même. Les réponses apportées montrent, d'autre part et avant tout, la richesse effective des initiatives prises dans les différents systèmes éducatifs.

Cette richesse apparaît de façon évidente quand on considère le nombre des items proposés par le questionnaire et dans lesquels les Etats participants ont pu, au moins partiellement, se reconnaître et identifier une expérience ou une composante de leur politique linguistique éducative. En moyenne ont été cochés

- 71% des items portant sur les convergences entre les langues vivantes ;
- 57% des items concernant la recherche de cohérence entre les divers enseignements de langues ;
- 50% des items illustrant la manière dont l'enseignement des langues vivantes peut être au service d'une éducation plurilingue et interculturelle ;
- 35% des items dédiés à la façon dont le rôle central de la langue de scolarisation pour l'éducation plurilingue et interculturelle est pris en compte.

Bien entendu, l'avance prise par l'enseignement des langues vivantes dans ce domaine est confirmée. L'intégration de la ou des langues de scolarisation dans la réflexion sur l'éducation plurilingue et interculturelle, telle que la promeut la Division des politiques linguistiques, est encore peu développée. Mais, de façon globale, l'expérience cumulée par les pays participants à ce séminaire couvre, au moins potentiellement, la quasi-totalité des champs explorés dans le *Guide*. Ce constat positif montre que les orientations développées dans ce document correspondent bien à l'état de la réflexion et des besoins ressentis en Europe. Il révèle, s'il en était besoin, que les échanges entre les participants et la mutualisation des expériences constituent effectivement la voie la plus efficace pour avancer dans les directions souhaitées ainsi que pour donner à la dimension européenne une réalité perceptible et démontrer que les besoins et préoccupations des responsables des systèmes éducatifs peuvent y trouver des impulsions et réponses utiles.

Afin de faciliter les échanges, le programme a été organisé autour de plusieurs axes de réflexions :

- les convergences entre les curriculums pour les langues vivantes ;
- les convergences entre les curriculums pour les langues de scolarisation ou entre ceux existant pour les langues de scolarisation et les langues vivantes ;
- l'éducation interculturelle ;
- l'apport du scénario curriculaire, outil proposé par le *Guide*, à la définition des politiques linguistiques éducatives ;
- les moyens de favoriser la mise en œuvre effective des innovations dans les pratiques d'enseignement.

Pour les deux premiers de ces axes, des expériences conduites dans différents pays ont été exposées à titre d'exemples. Le troisième axe, illustré lui aussi par la présentation du curriculum mis en œuvre dans un Etat membre, a essentiellement donné lieu à une clarification importante sur les enjeux exacts de l'éducation interculturelle dans les enseignements de langue. Les deux derniers points ont fait l'objet, en plus de la présentation d'exemples de plusieurs pays, de discussions en groupe ou en plénière.

Tous les exemples présentés, qui ont été sélectionnés sur la base des réponses au questionnaire pour leur représentativité des orientations retenues dans les différents pays participants ou pour leur caractère particulièrement innovant, fournissent matière à des études de cas destinées à prendre place sur la *Plate-forme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle* (www.coe.int/lang/fr).

1. Les convergences dans l'enseignement des langues vivantes et avec la langue de scolarisation

La richesse des expériences et initiatives prises dans les différents pays en faveur des convergences entre les langues enseignées va de pair avec la très grande diversité des pistes explorées, comme le montre l'inventaire des mesures décrites ou évoquées dans les réponses au questionnaire.

La recherche de convergences entre les curriculums pour les différentes langues apprises dans le cadre scolaire est potentiellement inscrite dans l'adoption généralisée du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) et de son échelle de niveaux de compétences. L'appropriation de cet outil, pour lui permettre de remplir un tel rôle dans le contexte concerné, peut cependant prendre des formes diversifiées :

- développement de niveaux intermédiaires (A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, etc.) rendant plus fidèlement compte de la progression des élèves dans chacune des langues apprises ;
- rédaction de descripteurs de niveaux de compétences pour contextualiser ceux proposés par le CECR ;
- différenciation des objectifs par activité langagière (compréhension ou expression, orale ou écrite) ou par langue enseignée.

Au-delà de l'adoption de l'échelle de compétences du CECR pour l'ensemble des enseignements en langues vivantes, plusieurs initiatives, adaptées au contexte éducatif particulier, favorisent la prise de conscience par l'ensemble des acteurs que chaque enseignement de langue participe à un même projet de formation et d'éducation :

- adoption d'un programme/syllabus d'enseignement unique pour toutes les langues vivantes ;
- élaboration d'un curriculum générique sur lequel s'appuie le programme/syllabus d'enseignement de chaque langue ;
- réunion de tous les enseignements de langue dans un même regroupement disciplinaire (par exemple « la langue et la communication ») ;
- adoption d'une terminologie commune pour tous les enseignements linguistiques ;
- élaboration de standards de formation, notamment pour les procédures d'évaluation, affirmant des principes communs à tous les enseignements de langue ;
- préconisation de démarches méthodologiques partagées pour mettre les langues apprises en relation entre elles ;
- inscription dans le programme/syllabus de chaque langue des compétences transversales à développer, des convergences à exploiter dans les différents enseignements et des stratégies de transfert entre les langues qu'il convient de faire acquérir.

Parmi les contenus d'enseignement définis dans les curriculums, certains sont, par nature, communs à toutes les langues. L'affirmation de leur importance parmi les objectifs donnés à l'enseignement de chaque langue renforce la convergence dans les expériences d'apprentissage et dans les pratiques d'enseignement : activité réflexive sur l'usage de la langue, sur les stratégies communicatives, sur les processus d'apprentissage ; apprentissage de l'auto-évaluation ; apprentissage de l'activité langagière de médiation ou de traduction ; développement d'une compétence plurilingue.

Certaines mesures favorisant la prise de conscience des convergences entre les apprentissages linguistiques et culturels peuvent conduire à installer une meilleure économie d'ensemble de l'enseignement des langues vivantes : développement de l'autonomie d'apprentissage, notamment avec l'aide du *Portfolio européen des langues* ; réflexion sur la complémentarité des enseignements linguistiques grâce à la globalisation des heures d'enseignement des deux langues apprises ou à la constitution de groupes de compétences.

Le souhait d'une meilleure convergence entre les enseignements de langues semble unanimement partagé. Quelques projets relevés signalent l'actualité d'une telle recherche :

- réorganisation complète des principes organisant les curriculums de langues en faveur d'une éducation plurilingue et interculturelle ;
- adoption d'un plan, doté d'un budget important, pour favoriser l'appréhension globale de tous les apprentissages langagiers, y compris la langue de scolarisation.

Bien entendu, les pistes empruntées sont différentes et l'ampleur des avancées réalisées dépend très largement du contexte. Cette diversité apparaît dans la comparaison de trois situations décrites pendant la partie du séminaire dédiée à ces questions :

a) Différences dans la forme du projet lui-même :

En Slovaquie, des avancées importantes ont été réalisées par l'inscription des convergences dans les curriculums des différentes langues. Ceux-ci listent tous les compétences générales, cognitives, fonctionnelles, existentielles, sociales, citoyennes et culturelles que chaque enseignement de langue contribue à développer chez les élèves. Les contenus à enseigner sont présentés de la même façon et en respectant la même structuration pour chaque langue, en précisant pour chaque niveau de compétences visé les perspectives adoptées pour atteindre les objectifs à atteindre, les savoir faire linguistiques (faits de langue, lexique, énoncés fonctionnels) et les connaissances socioculturelles et culturelles à faire acquérir. Le parallélisme systématique entre les programmes nationaux des langues enseignées rend évident les convergences entre ces enseignements, qui sont d'ailleurs regroupés dans le même ensemble. L'introduction à ces programmes nationaux insiste d'ailleurs sur leur importance.

La voie empruntée par la Conférence des Directeurs de l'Instruction publique en Suisse est différente. Elle conduit un projet particulièrement ambitieux et important pour un pays dans lequel le multilinguisme est inhérent à la réalité et au fonctionnement de la Confédération et où 23% des élèves parlent – dans leur milieu familial – une autre langue que celle utilisée comme langue de scolarisation dans l'établissement scolaire qu'ils fréquentent. Ce projet s'inscrit dans une perspective d'harmonisation de l'action éducative dans les différents cantons, conduite de façon conséquente depuis plusieurs années et qui s'est traduite par plusieurs textes législatifs ou réglementaires depuis 2004. Il a pour fil conducteur la cohérence didactique entre toutes les langues enseignées. Certes, comme en Slovaquie, les plans d'étude des différentes langues (ici langues de scolarisation et langues étrangères) sont séparés tout en ayant la même structure mais ils intègrent explicitement l'acquisition de compétences transversales pour le traitement des faits de langue et les stratégies d'apprentissage. Les modèles de compétences et des standards nationaux concernent également l'activité langagière de médiation, les compétences méthodologiques et interculturelles. L'exemple du projet *Passepartout* pour six cantons germanophones montre comment la démarche encouragée peut prendre appui sur une didactique du plurilinguisme, les techniques d'éveil aux langues, la promotion intégrée des langues et une terminologie

commune à toutes les langues enseignées. Cette stratégie met clairement l'apprentissage des langues dans une perspective plurilingue et interculturelle.

b) Différences dans le statut de ces initiatives :

Le dernier exemple décrit ci-dessus constitue un pan essentiel de la rénovation et de l'harmonisation de l'enseignement en Suisse par le Concordat Harmos. Ce projet a fait l'objet d'une planification complexe et rigoureuse qui a associé un très grand nombre d'acteurs et aborde de façon globale tous les aspects d'une mise en œuvre cohérente et progressive. Ainsi, par exemple, ont été élaborés de façon simultanée des modèles de compétences et des standards nationaux, des plans d'études pour les régions linguistiques, des moyens d'enseignement, une coopération avec l'agence nationale pour les échanges linguistiques et interculturels ainsi que la diffusion de modèles de *Portfolios européens des langues* pour les différentes tranches d'âge.

Le projet conduit en Autriche en faveur d'une éducation plurilingue et interculturelle se présente, quant à lui, comme un ensemble de pistes et d'activités proposés aux enseignants de langue pour leur permettre, sur la base des curriculums de langue existant, d'innover et d'introduire dans leurs pratiques une perspective plurilingue et interculturelle, en exploitant de façon cohérente les convergences entre les langues et les apprentissages et en favorisant l'acquisition de la langue académique de scolarisation. Elaboré sous l'égide du *Centre autrichien pour les compétences en langues* et coordonné par le Professeur H.-J. Krumm, ce « Curriculum Mehrsprachigkeit » s'adresse de façon spécifique à tous les niveaux du cursus et intègre les pratiques de classe et l'usage des nouveaux média. Il encourage l'éveil aux langues, la réflexion sur le langage et l'utilisation des langues dans différentes situations de communication, l'acquisition de la capacité à comparer les langues entre elles, de stratégies d'apprentissage, la confiance personnelle en ses compétences langagières ainsi que l'autonomie d'apprentissage. Son accueil par les experts consultés est très positif mais son implémentation dépend essentiellement de sa réception par les acteurs concernés.

c) Différences dans les langues concernées :

D'une façon générale, les réponses au questionnaire signalent parfois des situations différentes selon les langues en ce qui concerne les avancées réalisées vers une meilleure convergence entre les apprentissages linguistiques. Mais il apparaît bien que l'enseignement des langues minoritaires, régionales ou parlées par des élèves issus de la migration constitue un champ particulièrement favorable et utile pour exploiter les potentialités des convergences entre les langues connues ou apprises.

Si les trois projets présentés ci-dessus concernent de la même façon toutes les langues enseignées, quelques situations pédagogiques particulières et l'enseignement de certaines langues représentent des possibilités d'avancées significatives. La présentation par la France a mis en relief deux exemples de ce type.

Toutes les langues enseignées disposent d'un curriculum unique, prenant appui sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, ce qui facilite potentiellement les convergences entre leurs enseignements. Mais le développement de l'apprentissage simultané de deux langues étrangères (le plus souvent l'allemand et l'anglais) dès la première classe de l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2 - collège) a des effets très incitatifs en faveur de convergences pédagogiques (regroupement des heures de langues, cahier commun pour l'apprentissage des deux langues, animation commune de séances d'enseignement par les

enseignants des deux langues, exploitation ciblée des ressources que représente la proximité linguistique entre les deux langues, mise en œuvre volontariste d'une cohérence dans les entraînements aux stratégies d'apprentissage et de traitement des tâches communicatives, ...).

Un autre exemple très significatif est fourni par l'enseignement de l'arabe. D'une part, la réalité de dialectes différents parlés à la maison par un grand nombre des élèves suivant cet enseignement a conduit à une stratégie d'enseignement très originale. Les enseignants d'arabe font acquérir par leurs élèves une démarche qui favorise la prise en compte de la diversité interne aux langues et qui s'apparente à une forme d'intercompréhension. En effet les élèves, dans ces cours, sont invités et aidés à chercher à s'exprimer d'une façon qui soit compréhensible par l'ensemble de leurs camarades, dans un « arabe médian », capacité qui sera ensuite évaluée lors de l'épreuve correspondante à l'examen de fin d'étude secondaire (baccalauréat). D'autre part, la volonté d'associer cette langue, encore trop marquée dans les représentations comme langue de l'immigration, à des voies d'excellence destinées à valoriser fortement cet apprentissage a conduit, entre autres, à initier des parcours particuliers exploitant les convergences entre l'enseignement de l'arabe et des langues et cultures de l'Antiquité. Dans ces « sections de langues et cultures méditerranéennes », le lien entre ces langues est au centre du projet pédagogique. Il s'agit de favoriser les comparaisons entre ces systèmes linguistiques éloignés mais partageant certains traits communs (système de déclinaisons, racines étymologiques) afin d'éclairer la nature diverse des liens tissés à travers le temps dans un mouvement de reconstruction et de réappropriation. Il est à signaler que, dans cette perspective, une séance de cours par semaine est destinée à exploiter ces liens.

2. Les convergences entre les langues vivantes et la langue de scolarisation

Les exemples de convergences entre les langues vivantes (étrangères) et la langue de scolarisation inscrites dans les curriculums sont moins nombreux dans les réponses apportées au questionnaire que ceux concernant les seules langues vivantes. Parmi ceux-ci, il convient de distinguer, d'une part, les pratiques induites par les évolutions sociolinguistiques et les initiatives prises pour relever les défis que ces transformations représentent pour le système éducatif, comme par exemple au Grand-duché de Luxembourg, et d'autre part, les innovations introduites dans les curriculums dans le cadre d'une réflexion globale sur les enseignements de langue et en langues, comme c'est le cas pour les exemples présentés par la Bulgarie et la Suède.

Il est difficile de qualifier, dans le cas de l'école luxembourgeoise, le statut des langues enseignées et utilisées. On y utilise d'ailleurs le terme de langue de scolarisation pour le luxembourgeois qui est la langue dans laquelle les enfants sont scolarisés dans l'enseignement précoce et préscolaire et pour l'allemand qui sert ensuite à l'alphabétisation des élèves. En revanche, le terme de « langue d'enseignement » est préféré pour l'allemand et le français dans le reste du cursus scolaire puisque l'enseignement des différentes disciplines s'effectue, soit successivement soit simultanément, dans les deux langues. Pour la plus grande partie des élèves, au moins l'une de ces langues « d'enseignement », sinon les deux, est une langue étrangère. Les convergences entre ces différentes langues s'y trouvent naturellement facilitées. A l'école fondamentale (CITE 1), les cours sont assurés par un maître unique qui maîtrise nécessairement les trois langues officielles du pays, ce qui devrait garantir que l'apprentissage de l'allemand et du français comme matières se déroule de façon décloisonnée. Dans l'enseignement des différentes disciplines, notamment dans le secondaire (CITE 2 et CITE 3), les traditions pédagogiques font que les explications sont souvent fournies dans deux ou trois langues (l'allemand pour faciliter l'appropriation d'un concept en français, et parfois le luxembourgeois pour rassurer les élèves). Le recours à la traduction est

une pratique fréquente dans certaines matières, comme en mathématiques qui sont enseignées en allemand puis en français. Enfin, il existe pour certaines disciplines, comme l'histoire et la géographie, des manuels bilingues, en allemand et en français. Ces pratiques favorisent la prise de conscience des convergences, mais les programmes d'enseignement actuellement en vigueur ne prévoient toutefois pas l'apprentissage des compétences transversales. Les initiatives prises dans ce sens sont le fait d'établissements scolaires, sur la base d'une coopération entre des enseignants.

On signale cependant une meilleure prise en compte de la dimension langagière des disciplines dans les curriculums de certaines d'entre elles. De plus, la composition sociolinguistique des classes exige de plus en plus de la part des enseignants une différenciation accrue et fait émerger des pratiques d'émulation entre élèves maîtrisant mieux, de par la famille linguistique à laquelle appartient la langue parlée à la maison, l'une ou l'autre des langues utilisées dans les cours.

Les situations décrites pour la Bulgarie et la Suède sont bien entendu fort différentes. Dans ces contextes très différents, des avancées réelles existent aussi dans les curriculums en vigueur dans ces deux pays vers une prise en compte des convergences entre langue de scolarisation et langues étrangères.

Dans le cas de la Bulgarie, les standards éducatifs prévoient explicitement les relations entre l'apprentissage de la langue vivante et le développement et l'enrichissement des savoirs et savoir-faire en langue bulgare. Les standards pour l'apprentissage de la langue de scolarisation listent des savoirs, savoir-faire et attitudes à développer, parmi lesquels on note la capacité à traduire en bulgare des textes en langue vivante, en respectant la correspondance sémantique, ou bien encore la capacité à identifier les ressemblances et les différences entre les grammaires de la langue bulgare et de la langue vivante apprise. Une colonne spécifiquement dédiée aux liens interdisciplinaires figure d'ailleurs dans les programmes d'enseignement, dans laquelle on peut lire des indications comme celles-ci : «Les savoirs et savoir-faire en langue bulgare contribuent à la formation des aptitudes pour une meilleure orientation dans les particularités des systèmes des langues vivantes enseignées.» ou encore «les savoirs et savoir-faire en langue bulgare contribuent à la formation des aptitudes à identifier et utiliser les catégories et structures grammaticales, types de textes, genres littéraires, à la communication et aux compétences socioculturelles. »

Dans la même perspective mais sous des formes différentes, les curriculums existant en Suède répondent à une approche globale des enseignements de langue, que ce soit la langue de scolarisation, une éventuelle autre langue parlée dans le cadre familial, l'anglais et d'autres langues apprises par une partie des élèves. Ces apprentissages y sont considérés comme autant de contributions au développement de la capacité personnelle à s'exprimer, à participer pleinement à la vie sociale dans différents contextes, à jouer un rôle dans le monde professionnel et à tirer profit des opportunités d'études à l'étranger.

Plusieurs aspects de ces curriculums représentent d'autres avancées certaines vers une éducation plurilingue et interculturelle. Un accord général semble en effet exister sur l'importance de la prise en compte de la dimension langagière dans toutes les disciplines, même si la demande de formation à ce sujet reste forte. La liste des capacités à faire acquérir par les élèves intègre des connaissances sur des langues minoritaires en Suède, sur les variations internes à la langue suédoise ainsi que sur les ressemblances et différences entre les langues proches du suédois.

Notons à ce propos également que les expériences de type CLIL/EMILE constituent des champs privilégiés pour la réflexion commune entre les enseignants sur ces convergences.

3. La dimension interculturelle dans les curriculums

L'éducation plurilingue et interculturelle, comme son nom l'indique, concerne le développement de la compétence plurilingue mais tout autant, et de façon indissociable à celle-ci, une dimension interculturelle. Même si ce terme apparaît très souvent dans les curriculums, force est de constater que les curriculums de langue vivante sont beaucoup plus explicites sur les convergences dans les apprentissages linguistiques que sur les démarches à adopter pour développer les connaissances et attitudes caractérisant une éducation interculturelle. L'éducation interculturelle est souvent interprétée en termes de « comparaison » entre sociétés mais sans approfondissement sur les démarches éducatives à privilégier.

Il apparaît, par exemple, que l'*Autobiographie des rencontres interculturelles* est encore peu diffusée ; que des activités de type « éveil aux langues » sont pratiquées dans le cycle primaire mais n'apparaissent plus ensuite dans le curriculum ; que l'éducation interculturelle est considérée comme un effet des enseignements des disciplines en langue étrangère (de type CLIL-EMILE), mais que ces bénéfices ne sont pas précisés ; que la sensibilisation à la diversité interne des langues n'est présente que dans quelques programmes.

Quelques exemples peuvent être identifiés dans les réponses au questionnaire, comme celui présenté par la République tchèque. Parmi les objectifs transversaux inscrits dans les contenus de l'enseignement de base (CITE 1 et CITE 2), figurent plusieurs items qui concourent à une éducation interculturelle : éducation personnelle et sociale, citoyenneté démocratique, capacité à s'orienter dans des contextes européens et globaux et « l'éducation multiculturelle ». Cette dernière concerne tous les champs du curriculum éducatif. Un schéma très proche a été adopté pour l'enseignement secondaire supérieur (CITE 3).

La définition de « l'éducation multiculturelle » qui y est présentée distingue, d'une part, les connaissances (informations sur les différents groupes ethniques et culturels en Europe et en République tchèque), les savoir-faire et les capacités (à s'orienter dans une société plurielle et à tirer profit de contacts interculturels pour s'enrichir soi-même et les autres) et, d'autre part, des attitudes et des valeurs (tolérance et respect, conscience de sa propre identité et de son arrière-plan culturel, incompatibilité de l'intolérance et des principes de la vie démocratique, citoyenneté active exigeant engagement personnel, en luttant contre l'intolérance, la xénophobie, la discrimination et le racisme).

Pour favoriser la mise en œuvre de ces démarches éducatives, plusieurs initiatives ont été prises au niveau national, parmi lesquelles le développement d'un *Portfolio européen des langues* électronique, accompagné d'un guide pour les enseignants qui contient des recommandations concernant l'exploitation des expériences interculturelles.

Il est vite apparu au cours de la préparation et du déroulement du séminaire que cette notion, bien que très présente dans le *Guide*, nécessitait encore une clarification pour pouvoir donner lieu à des indications plus précises dans les curriculums. Celle-ci a été apportée par une intervention importante du Professeur Jean-Claude Beacco dont le texte¹ sera disponible sur la

¹ *Les dimensions culturelles et interculturelles des enseignements de langues : état des pratiques et perspectives*, Jean-Claude Beacco, Université Paris III - Sorbonne nouvelle, novembre 2011

Plateforme pour l'éducation plurilingue et interculturelle et dont les paragraphes qui suivent tentent de résumer certains apports aux questions posées.

Comme il le souligne dans son intervention, l'éducation plurilingue et interculturelle a pour ambition de prolonger les traditions humanistes de l'enseignement des langues en faveur du développement de la personne, en les adaptant au monde contemporain et au contexte de la classe. Grâce à la multiplication des possibilités de contact, il convient en effet de penser aujourd'hui non plus seulement un humanisme des œuvres ou des textes mais également un « humanisme de la rencontre », réelle et virtuelle.

La question centrale est cependant celle de la place de l'éducation interculturelle dans les formations en langues. Cette présence est indissociable de l'enseignement dans la mesure où l'expérience de l'apprentissage d'une langue inconnue constitue une découverte de l'autre et repose sur une simulation de l'altérité, notamment langagière. S'approprier une langue revient aussi à entrer dans un autre univers discursif. Pourtant, cette dimension interculturelle a du mal à s'imposer. Ou bien les composantes culturelles ou interculturelles sont mises exclusivement au service des apprentissages linguistiques et ne sont pas vraiment prises au sérieux, ou bien même la dimension interculturelle se heurte à des résistances. L'éducation interculturelle est alors perçue comme un corps étranger ou comme risquant de se substituer à la transmission de connaissances spécifiques sur les pays associés aux langues cibles.

A l'instar des évolutions introduites dans le développement des compétences linguistiques, l'originalité de l'éducation interculturelle est de mettre au centre des préoccupations pédagogiques l'apprenant comme sujet social et non plus la seule transmission de connaissances ou de compétences sociales ou culturelles. Il s'agit de conduire les élèves vers des formes de curiosité et de tolérance pour la différence et de les amener à considérer celle-ci comme un des apports possibles au développement personnel. L'éducation interculturelle est donc « un dispositif de formation ... qui a pour finalité de développer, au sein des enseignements de langues, des attitudes ouvertes et proactives, réflexives et critiques pour apprendre à appréhender de manière positive et à gérer de manière profitable toutes les formes de contact avec l'altérité »¹.

L'enjeu est dès lors, pour les enseignements de langue,

- d'organiser les moments de rencontres avec d'autres cultures, qui sont autant d'occasions de découverte et d'apports de connaissances et d'informations ;
- de susciter des réactions verbales à ces découvertes ;
- de gérer les réactions des apprenants à ces découvertes de façon à faire passer les apprenants de réactions spontanées à des réactions contrôlées et réfléchies.

Se pose naturellement la question de la langue dans laquelle ces réactions et les interactions à leur sujet doivent s'exprimer. Bien entendu, elles peuvent utiliser la langue cible. Mais il convient aussi de souligner l'intérêt, dans le cadre de l'éducation interculturelle, de découpler l'entraînement à l'emploi de la langue cible et les réflexions suscitées par ces rencontres avec l'altérité. En effet, à certains niveaux de maîtrise de la langue, jusqu'au niveau B1 environ, l'emploi exclusif de la langue cible peut conduire les élèves à ne pas chercher à exprimer ce qu'ils ressentent ou « pensent ». La conclusion de ce bref développement sera empruntée, elle aussi à J.C. Beacco : « En somme, l'EPI devrait conduire l'enseignant à ne pas se préoccuper seulement de « faire parler » les apprenants (pour les faire mieux « parler » en langue étrangère), mais aussi, cette fois, de prendre sérieusement en considération ce qu'ils disent.»¹

4. La mise en œuvre dans les établissements et dans les pratiques de classe des orientations et des mesures en faveur de l'éducation plurilingue et interculturelle

Le séminaire a également été l'occasion d'examiner la pertinence de deux outils contenus dans le *Guide* pour aider les Etats membres et les acteurs concernés à faire le point sur la réalité des curriculums de langue et à en améliorer certains aspects quand ils le jugent souhaitable : le scénario curriculaire et une conception particulière du curriculum. Ces deux outils ont en commun d'aider à une mise en œuvre la plus cohérente et la plus efficace possible des politiques linguistiques éducatives.

Le scénario curriculaire, dont le principe était déjà exposé dans le *Cadre européen commun de références pour les langues* (chapitre 8), invite à une démarche prospective pour simuler, avant toute mise en œuvre, des parcours curriculaires de l'enseignement préélémentaire (CITE 0) à la fin de l'enseignement secondaire (CITE 3). Il s'agit avec cet outil d'envisager :

- la définition des profils de compétences langagières et (inter)culturelles à atteindre, dont certaines composantes sont pour partie spécifiques à chaque langue et pour partie transversales ;
- la cohérence longitudinale entre toutes les étapes de ce parcours, faite de continuité et de ruptures ;
- de créer les bases pour une cohérence horizontale entre les divers enseignements de langue (et des autres matières), y compris en prenant en compte l'intérêt d'apprentissages décalés ou parallèles ;
- d'introduire dans les modes d'organisation à l'intérieur du curriculum une variabilité des objectifs visés, des formats temporels retenus, de l'utilisation de l'ensemble du volume horaire dédié aux langues ;
- d'identifier les types d'expériences auxquelles les apprenants doivent avoir été exposés pour effectuer leur parcours dans des conditions favorables ;
- d'articuler les exigences de cette double cohérence horizontale et longitudinale.

Lors du séminaire, les participants ont été invités à examiner leur propre curriculum en le comparant avec l'un de ceux développés à titre d'exemple dans le *Guide* à propos de la situation la plus courante dans les systèmes éducatifs en Europe (introduction d'une première langue vivante en CITE 1 et d'une seconde langue vivante en CITE 2). Les échanges organisés à l'issue de cet examen ont montré, de façon unanime,

- que cet outil se révèle être particulièrement utile pour impulser de nouvelles réflexions et initiatives ou pour expliciter certaines caractéristiques des curriculums qui sont parfois peu visibles ;
- et que les destinataires potentiels de tels scénarios sont autant les décideurs qui peuvent y trouver une vision globale de l'enseignement des langues, les chefs d'établissements qui peuvent s'en servir, avec les enseignants, pour définir les politiques linguistiques éducatives propres à leur établissement ou pour réaliser une auto-évaluation des pratiques mises en œuvre à ce niveau.

Les échanges ont tout autant montré qu'une bonne compréhension de l'usage de cet outil

- est facilitée par une présentation graphique plus accessible que celle figurant dans le *Guide* ;
- passerait peut-être par une distinction supplémentaire dans la présentation entre les objectifs poursuivis et les méthodes utilisées ;

- gagnerait à être accompagnée d'exemples de bonnes pratiques pour différentes composantes présentes dans le scénario proposé.

Les suggestions et réactions formulées montrent qu'il est nécessaire de mieux expliciter encore le statut des scénarios proposés dans le *Guide*. Ceux-ci constituent des cadres de référence qui ne peuvent être confondus avec les instruments utilisés dans les différents contextes. En effet, la construction de ces scénarios doit être contextualisée. Ainsi, la séparation stricte entre CITE 0, CITE 1 et CITE 2 peut ne pas correspondre à tous les contextes ; une plus grande souplesse entre les niveaux correspondrait sans doute à la réalité de certains curriculums. De même, il apparaît à l'analyse que les composantes de ces scénarios relèvent de niveaux de d'intervention différents : certaines sont de la responsabilité des autorités nationales, d'autres dépendent des choix effectués dans les établissements, d'autres enfin correspondent aux méthodes et approches adoptées par les enseignants.

Ce dernier point a longuement été abordé pendant le séminaire et a donné lieu à un travail de groupe assez riche. Le *Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre de curriculums pour l'éducation plurilingue et interculturelle* adopte une conception particulière du curriculum, largement inspiré des travaux de l'Institut pour le développement de curriculum (SLO) aux Pays-Bas.

Dans cette conception, le curriculum dépasse largement la seule notion de programme, plan d'études ou syllabus pour englober tout ce qui contribue à la formation et à l'éducation des élèves. Les composantes intervenant dans ce curriculum ne se limitent pas aux seuls enseignements délivrés dans le cadre scolaire mais intègre toutes les expériences faites par les apprenants dans et en dehors de l'Ecole. Le curriculum « éducationnel » auquel se consacraient les travaux conduits pendant le séminaire est donc une partie d'un curriculum plus large.

Cette façon de penser le curriculum différencie aussi nettement les différents niveaux d'intervention qui concourent à la définition du parcours de l'apprenant, en distinguant les instances internationales, le niveau national/régional ainsi que le niveau local de l'établissement ou même de la classe et de l'enseignant, sans oublier ce qui relève de la responsabilité et des expériences individuelles de l'apprenant. Chacun de ces niveaux exerce une influence plus ou moins prépondérante sur les questions essentielles concernant la réalité des enseignements et apprentissages.

Une telle distinction entre ces niveaux d'intervention trouve dans les réponses au questionnaire ainsi que dans les échanges menés pendant les travaux une très large confirmation. On ne peut pas espérer mettre en œuvre des innovations majeures dans les orientations de l'enseignement des langues, comme le représente l'éducation plurilingue et interculturelle, sans réfléchir aux modalités les plus efficaces pour gagner l'adhésion des acteurs agissant à ces différents niveaux. Un grand nombre de réponses apportées insistent d'ailleurs sur l'écart important qui peut exister entre les décisions prises au niveau national et parfois traduites dans les programmes ou plans d'études (niveau macro) et les pratiques observées localement (niveaux meso ou micro).

De nombreuses initiatives sont relatées pour tenter de résoudre cette difficulté. On peut les classer en quatre grandes catégories :

- la formation des enseignants ;

- l'aide qui leur est apportée, soit sur initiative du niveau national (mise à disposition de matériels pédagogiques par exemple), soit en favorisant la mutualisation des pratiques (diffusion de bonnes pratiques, création de réseaux) ;
- les incitations faites en direction des établissements et les enseignants (organisation de concours, épreuves en langues vivantes au niveau national imposant une préparation des élèves conformes aux attentes de l'institution scolaire, projets expérimentaux, généralisation de l'utilisation du *Portfolio européen des langues*, recommandation de création de groupes disciplinaires « langues vivantes » au sein des établissements, etc.) ;
- des formes de « pression » institutionnelle sur les établissements et les enseignants (rôle des corps d'inspection, obligation faite aux établissements de rédiger un plan d'action précisant les modalités de soutien sur le plan langagier ou les cohérences entre les différents enseignements dispensés ; obligation des enseignants de développer ensemble les critères pour les examens de fin d'étude et le programme éducatif de l'établissement ; incitation à organiser les groupes de langue à partir d'évaluations communes et en harmonisant les progressions ; globalisation des heures d'enseignement en langues ; création d'unités méthodologiques dans les établissements regroupant les enseignants de langue).

Parmi cet éventail de mesures, quelques points particulièrement importants ont été mis en évidence.

Une planification de l'ensemble des étapes nécessaires à la mise en œuvre des mesures envisagées se révèle particulièrement efficace. Il est ainsi possible d'associer dès le début du processus tous les acteurs concernés par les évolutions souhaitées (décideurs politiques aux différents échelons, chefs d'établissement, enseignants, auteurs de matériels pédagogiques, opinion publique via la presse). L'absence de concertation et de cohérence entre les différents niveaux décisionnels peut être source d'immobilisme.

La formation des enseignants et l'élaboration de ressources pédagogiques sont indispensables. De même, l'association des enseignants à certaines étapes décisionnelles se révèle très utile, comme ce fut par exemple le cas dans un des pays participants : lors du processus d'adoption du nouveau programme, le projet de texte a été mis en consultation sur Internet auprès de tous les enseignants qui ont pu ainsi intervenir et mieux se l'approprier.

Des outils spécifiques, comme des dispositifs d'évaluation diagnostique, formative ou sommative, adaptés aux évolutions souhaitées, sont souvent attendus, de même que des exemples de bonnes pratiques.

Dans cette perspective, deux initiatives originales prises en Espagne et aux Pays-Bas ont pu être présentées pendant le séminaire.

Le ministère espagnol de l'éducation met à la disposition des enseignants un « webcast » de formation (www.leer.es). Ceux-ci y trouvent des ressources, des exemples de bonnes pratiques ainsi que des témoignages d'autres professeurs, d'élèves ou d'autres acteurs. Ils peuvent également participer à un réseau d'échanges et de mutualisation. Aux Pays-Bas, le SLO (Institut néerlandais pour le développement de curriculums) propose aux établissements scolaires volontaires une aide pour la mise en œuvre des conséquences de l'adoption du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) et de certains principes de l'éducation plurilingue et interculturelle. Cet accompagnement est conçu de façon à prendre en compte toutes les facettes du curriculum et à aborder toutes les questions qu'il soulève. Son originalité porte également sur les modalités d'association de tous les acteurs au

processus de formation : choix des thèmes retenus, expérimentation de dispositifs et de matériels, recueil d'avis des enseignants (y compris sur des matériels pédagogiques dédiés à d'autres langues), témoignages et interviews mis en ligne, expérimentation de certaines pages du site web, évaluation formative sur le portail informatique, etc.

Le compte rendu rapide des échanges qui figure ci-dessus montre la richesse et la densité des travaux qui ont été conduits pendant ces deux journées. Les formulaires d'évaluation remplis par les participants semblent refléter leur satisfaction en ce qui concerne les apports du séminaire. Sur une échelle allant de 1 à 5 (appréciation la plus positive), la moyenne des avis concernant l'organisation générale est de 4,8. La moyenne des appréciations sur les thèmes abordés est de 4,6. Le contenu du séminaire correspondait bien aux besoins des institutions, était adapté aux fonctions des personnes présentes et reflétait effectivement les questions liées à la mise en œuvre des orientations curriculaires souhaitées par les institutions représentées (4,2 et 4,3). Il apparaît que les participants ont fortement apprécié l'organisation faite d'alternances entre des apports des experts présents et la présentation de curriculums et d'initiatives prises dans différents pays.

Les quelques regrets exprimés en fin de séminaire confirment ces constats. Les participants auraient souhaité disposer de plus d'espace pour discuter à partir des différentes présentations et pour échanger entre eux, par exemple lors de travaux de groupe.

Enfin, la *Plateforme de références et de ressources pour l'éducation plurilingue et interculturelle*, présentée lors du séminaire, a été appréciée comme outil d'échanges et d'informations. Les études de cas présentées pendant les deux jours devraient venir l'enrichir.

Pour l'organisation de futurs séminaires autour du *Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre de curriculums pour l'éducation plurilingue et interculturelle*, il est important de retenir plusieurs enseignements de cette première expérience :

- Les participants doivent pouvoir être guidés dans la préparation des présentations qui leur seront demandées par des indications sur l'équilibre à trouver entre la description du contexte particulier et les développements sur le point particulier faisant l'objet de la présentation. De plus, il est souhaitable qu'un résumé de celle-ci puisse être fourni en amont aux autres participants pour leur permettre une discussion plus approfondie. Enfin, la demande est très clairement exprimée d'illustrer chaque présentation par des exemples précis ou des extraits de bonnes pratiques.
- Un tel séminaire gagnerait en efficacité si plus de temps d'échanges entre les participants était prévu et si les discussions autour des présentations étaient structurées, par exemple, autour de différences entre les situations décrites par plusieurs présentations.
- La question centrale de la mise en œuvre dans les établissements scolaires devrait faire l'objet d'une attention accrue, notamment en lui consacrant plus de temps ou en l'illustrant par des exemples de bonnes pratiques.

En ce qui concerne le *Guide* lui-même, les avis formulés par les participants et leurs réactions à certaines présentations montrent qu'il conviendrait certainement de rendre les développements sur les scénarios curriculaires, dont tous les participants ont salué l'utilité,

plus accessibles, en allégeant leur contenu ou en modifiant leur structure. De même, des éclaircissements supplémentaires sur leur statut exact et leur rôle semblent s'imposer. Il en va certainement de même pour les développements sur l'éducation interculturelle qui devraient être enrichis des apports du séminaire.

Le contenu du *Guide* n'a pas suscité de remarque particulière de la part des participants mais, dans la logique des avis sur le séminaire, il serait sans doute utile de s'interroger sur l'intérêt de l'enrichir d'exemples de bonnes pratiques, empruntées par exemple à celles présentées pendant les différents séminaires.

Enfin, d'un point de vue général, les réponses apportées au questionnaire pendant la préparation du séminaire et les échanges pendant celui-ci ont montré que l'éducation plurilingue et interculturelle n'est pas une utopie mais progresse, sous des formes et avec des rythmes différents selon les contextes. Chaque pas accompli dans cette direction est une avancée vers une éducation de qualité.

Annexe 1: Programme

Mardi 29 novembre

09.00 - 09.30	Enregistrement des participants (Salle G04)
Présidence: Johanna Panthier	OUVERTURE OFFICIELLE
9.30 - 10.10	Ouverture Les objectifs du séminaire par rapport au Guide pour le développement de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle et autres outils de la Division des Politiques linguistiques - Johanna Panthier
	Tour de table Résumé des données recueillies par le biais du questionnaire : Francis Goullier, Rapporteur général
Présidence: Mirjam Egli	BLOC A: CONVERGENCES ENTRE CURRICULUMS POUR LES LANGUES VIVANTES
10.10 - 10.20	Introduction : vue d'ensemble des convergences actuelles dans ce domaine dans les pays représentés ; axes principaux et thèmes à approfondir - Mirjam Egli
10.20 - 11.00	Etude de cas sur « Les voies d'une meilleure exploitation des convergences entre les langues vivantes enseignées » : Suisse (présentation et discussion)
11.00 - 11.30	Pause
11.30 - 12.30	Etudes de cas sur « Les voies d'une meilleure exploitation des convergences entre les langues vivantes enseignées » Autriche et République slovaque (présentations et discussion)
12.30 - 13.00	Etude de cas sur « Les convergences entre les langues vivantes et les langues d'origine enseignées » : France (présentation et discussion)
13.00 - 14.30	Déjeuner
Présidence : Francis Goullier	BLOC B: FAVORISER LES INNOVATIONS : LA MISE EN ŒUVRE DANS LES PRATIQUES
14.30 - 14.40	Introduction
14.40 - 15.10	Etude de cas sur « La mise en œuvre dans la pratique en faveur des convergences entre les langues vivantes » : Pays-Bas (présentation et discussion)
15.10 - 15.40	Etudes de cas sur « Des outils pour le soutien de l'apprentissage des langues de scolarisation comme moyen d'apprentissage » : Espagne (présentation et discussion)
15.40 - 18.00	Travail en groupes

Mercredi 30 novembre (salle G 05)

9.00 - 9.30	Rapports sur les travaux en groupes
Présidence: Jean-Claude Beacco	Bloc C: EDUCATION INTERCULTURELLE
9.30 - 9.55	Comment l'éducation interculturelle est-elle inscrite dans les curriculums ? Jean-Claude Beacco
9.55 - 10.25	Etude de cas sur « La place de l'éducation interculturelle dans le curriculum » : République tchèque (présentation et discussion)
10.25 - 10.50	Pause
Présidence: Jean-Claude Beacco	BLOC D: - CONVERGENCES ENTRE LANGUES DE SCOLARISATION - CONVERGENCES ENTRE LANGUES VIVANTES ET LANGUE(S) DE SCOLARISATION
10.50 - 11.00	Introduction - Jean-Claude Beacco
11.00 - 11.30	Etude de cas concernant « Des convergences entre langues de scolarisation » : Luxembourg (présentations et discussion)
11.30 - 12.30	Etudes de cas concernant « Des convergences entre langues vivantes et langue(s) de scolarisation » : Bulgarie, Suède (présentations et discussion)
12.30 - 14.00	Déjeuner
14.00 - 14.15	La Plateforme de ressources et références pour une éducation plurilingue et interculturelle - Johanna Panthier
Présidence: Marisa Cavalli	BLOC E : CONVERGENCES LONGITUDINALES : LES SCENARIOS CURRICULAIRES
14.15 - 14.25	Introduction au travail sur le scénario curriculaire de base pour le cas prototypique 1 : Introduction d'une langue étrangère en CITE 1 et d'une seconde en CITE 2 - Marisa Cavalli
14.25 - 15.30	Discussions par paires et en plénière
15.30 - 16.15	Clôture : Points forts du séminaire - Francis Goullier Les étapes suivantes - Johanna Panthier

