

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



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

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

Jean-Claude Beacco

Michael Byram

Marisa Cavalli

Daniel Coste

Mirjam Egli Cuenat

Francis Goullier

Johanna Panthier (Unité des politiques linguistiques)

Division des politiques éducatives

Politiques linguistiques

Service de l'éducation

Direction de la citoyenneté démocratique

et de la participation

DGII – Direction générale de la démocratie

Conseil de l'Europe

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

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

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

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

Sommaire

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

Avant-propos à la première édition

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

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

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

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

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

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

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

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

Avant-propos à la deuxième édition

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

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

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

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

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

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

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

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

Résumé

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tous ces exemples de scénarios curriculaires présentent des traits communs :

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

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

Chapitre 1

Concevoir des curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle

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

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

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

1.1.1. Éducation plurilingue et interculturelle – éducation de qualité

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2. LA CONCEPTION DU CURRICULUM

1.2.1. Que doit-on entendre par curriculum ?

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

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

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

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

Le curriculum à différents niveaux du système éducatif

INTERNATIONAL, comparatif (SUPRA)

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

NATIONAL/SYSTÈME ÉDUCATIF, État, région (MACRO)

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

ÉCOLE, institution (MÉSO)

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

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

cours, manuel en usage, ressources...

INDIVIDU (NANO)

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

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

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

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

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

1.2.3. Les composantes de la planification curriculaire

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

Tableau 1 – Composantes de la planification curriculaire

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

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

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

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

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