



Université d'été SemLang

Curricula pour une éducation plurilingue et
interculturelle, formation des enseignants et *Profil
européen*

Mirjam EGLI CUENAT

1. Point de départ: éducation plurilingue et interculturelle¹

Les profonds changements observables dans nos sociétés contemporaines, dus à la mobilité croissante, à la migration et à l'émergence de nouvelles formes de communication font progressivement évoluer l'intérêt que les systèmes éducatifs portent à la question de l'enseignement des langues. La maîtrise de plusieurs langues par chaque citoyen apparaît comme une nécessité, tant au plan de l'assurance d'une cohésion sociale et politique qu'à celui du développement économique de l'Europe. L'approche plurilingue², proposée par le *Cadre européen commun de référence* (désormais CECR), paraît comme une des impulsions les plus prometteuses dans l'encouragement d'un enseignement et un apprentissage efficace et cohérent, valorisant les ressources langagières et culturelles très diversifiées des apprenants:

« L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), **il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés** mais construit plutôt **une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent.** » (CECR, chapitre 1.3., p. 11, c'est moi qui souligne)

Cette approche équivaut à un changement du regard porté sur l'enseignement et l'apprentissage des langues, conférant une place centrale à l'apprenant et au développement de son répertoire plurilingue :

« Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la «maîtrise» d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le «locuteur natif idéal» comme ultime modèle. Le but est de **développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place.** » (CECR, *ibid.*, c'est moi qui souligne)

¹ La présente contribution prend appui sur les travaux en cours pour l'élaboration d'un *Guide pour le développement et la mise en œuvre des curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Conseil de l'Europe, à paraître) ainsi que ceux du projet suisse *Passepartout*, travaux auxquels je collabore. Je remercie Victor Saudan, responsable du projet *Passepartout* pour le canton de Bâle ville (Suisse) et membre du groupe de travail *conditions cadre* pour sa lecture attentive du texte et ses commentaires constructifs. Ma contribution reflète uniquement mon propre point de vue et n'engage en rien celui du Conseil de l'Europe ni celui du projet *Passepartout*.

² Conformément à la terminologie adoptée dans les documents du Conseil de l'Europe, le terme de *plurilinguisme* désignera ici la capacité des locuteurs individuels d'employer plus d'une langue : il envisage donc **les langues du point de vue de ceux qui les parlent et qui les apprennent**. Le terme de *multilinguisme*, en revanche, renvoie à la **présence de plusieurs langues sur un territoire donné, indépendamment de ceux qui les parlent** : un habitant d'un pays multilingue n'est pas forcément capable de s'exprimer dans plusieurs langues (voir chapitre 1.3. du CECR).

De façon très schématique et simplifiée, l'idée d'un répertoire plurilingue formant un tout intégré, s'opposant à une vision cloisonnée des langues, peut être représentée comme suit :

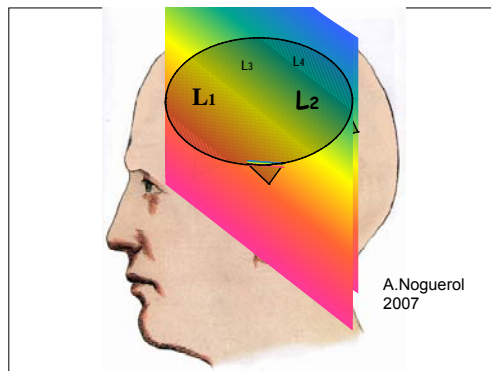


figure 1 : représentation intégrée des langues dans le répertoire plurilingue

Dans la représentation intégrée du répertoire plurilingue, la spécificité de chaque langue est représentée par un « iceberg »³ émergeant d'une base commune à toutes les langues. Il ne s'agit de toute évidence pas d'une représentation scientifique des réalités neurobiologiques de la compétence plurilingue, mais d'une représentation créée à des fins didactiques. En effet, bien des recherches seront encore nécessaires pour comprendre la nature des liens entre les langues et des processus en jeu, mais un nombre croissant d'études confirme l'existence de liens apprentissage entre les langues et l'impact positif de l'apprentissage d'une langue sur une autre (voir par exemple Hänni Hoti 2009, Egli Cuenat 2008, Ringbom 2007, et le survol in Hutterli, Stotz et Zappatore 2009).

L'éducation plurilingue et interculturelle, reposant sur cette vision holistique de l'apprentissage des langues, est une éducation langagière globale, comprenant toutes les langues : langue de scolarisation, les langues étrangères et les langues de la migration, minoritaires et régionale. Elle a une double finalité (Beacco et Byram 2007) : d'une part, elle vise un **enseignement efficace** des langues et des cultures : il s'agit d'enrichir les ressources langagières et culturelles du répertoire plurilingue des individus et de leur donner les moyens d'apprendre les langues de manière efficace. D'autre part, elle vise la **formation de la personne** : il s'agit en même temps d'encourager les individus au respect et à l'ouverture face à la diversité des langues et des cultures dans une société multilingue. Compétence plurilingue et interculturelle forment un ensemble, un des enjeux majeurs étant celui d'amener les apprenants à prendre de la distance face à leurs propres comportements, modèles de perceptions et sentiments, tout en s'ouvrant ceux des autres, afin de les rendre capables d'interagir avec sensibilité dans des contextes impliquant d'autres langues et cultures (voir aussi Cavalli, Coste, Crişan et Van de Ven 2009 et Byram 2009).

2. Des curricula pour réaliser une éducation plurilingue et interculturelle

³ L'image du double iceberg, destinée à représenter la compétence sous-jacente commune de la compétence bilingue, a été proposée par Cummins (2001 *inter alia*).

2.1. Nécessité de penser l'enseignement des langues dans sa globalité

Au niveau de l'organisation des apprentissages, il devient nécessaire de penser le curriculum des langues dans sa globalité, à l'instar du répertoire de ressources plurilingues et interculturelles et de **créer une culture du curriculum commune à travers toutes les langues, y compris de la langue de scolarisation**. Le chapitre 8 du CECR, intitulé *Diversification linguistique et curriculum* fait des propositions quant à la transposition de l'approche plurilingue et interculturelle au niveau du curriculum scolaire selon trois axes : la **diversification** de l'offre en langues, la **modularité** prenant en compte, notamment au niveau de la certification, la nature partielle et complémentaire des compétences en langues, et finalement l'idée d'une **éducation langagière générale et transversale**, postulant « que les connaissances linguistiques (**savoirs**), des capacités langagières (**savoir-faire**) sont, aussi bien que les **savoir-apprendre**, pour partie spécifiques à une langue donnée, mais pour partie aussi, transversaux ou transférables » (p. 130). Le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe (Beacco et Byram 2007) ⁴, autre document clé du Conseil de l'Europe, élargit et approfondit cette réflexion curriculaire, tout en insistant sur la dimension du **savoir-être**, liée à l'interculturalité et la valorisation toute les langues et cultures.

On sait combien la mise en place de toute réforme curriculaire est ardue. Elle le sera d'autant plus si le projet curriculaire est couplé avec une volonté de décloisonnement ou pour le moins de création d'une cohérence à travers des branches traditionnellement séparées. Les réflexions à propos du curriculum proposées par Van den Akker (2006 *inter alia*) se révèlent très utiles pour gagner une clarté des enjeux et des processus à envisager dans le développement et l'implantation d'un curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle.

2.2. Une approche structurée et multidimensionnelle du curriculum

Van den Akker (2006, p.18) propose une définition très ouverte du curriculum : « a plan for learning », qui peut être rendue en français par *un dispositif permettant d'organiser l'apprentissage*⁵. Comme l'affirme l'auteur, cette définition ouverte nécessite une spécification du contexte d'usage du terme, concernant notamment les **représentations** du curriculum et les **niveaux d'organisation** du système éducatif auquel il s'applique. Le tableau suivant (basé sur Van den Akker 2006, p.19) donne un aperçu des représentations variables du curriculum. Ces représentations ne sont pas en contradiction, mais reflètent les rôles respectifs des acteurs dans la conception et la mise en œuvre d'un dispositif pour l'enseignement.

<i>Situations de</i>	<i>Caractéristique du</i>	<i>Principaux acteurs</i>	<i>Caractéristiques</i>
----------------------	---------------------------	---------------------------	-------------------------

⁴ Voir particulièrement la troisième partie, intitulée *formes d'organisation de l'éducation plurilingue* (chapitres 5 *créer une culture du plurilinguisme* et 6 *organiser les enseignements et les apprentissages plurilingues*).

⁵ Il n'est pas notre propos ici de présenter les débats autour de la notion curriculum et de la diversité foisonnante de ses définitions. La définition proposée par Van den Akker est compatible avec celle qu'on trouve au chapitre 8 du CECR, définissant le curriculum comme un « parcours accompli par un apprenant à travers une séquence d'expériences éducatives sous le contrôle ou non d'une institution » (CECR, p. 132, chap. 8.4) La définition du CECR met davantage l'accent sur l'idée que le parcours scolaire est une partie d'un parcours d'apprentissage plus global (« curriculum existentiel ») qui commence dès avant et qui se poursuit pendant, parallèlement à et après l'école.

<i>mise en œuvre</i>	<i>curriculum</i>		
« in vitro »	recommandé	<i>responsables, concepteurs</i>	<ul style="list-style-type: none"> —Idéal (la vision curriculaire, les finalités, la philosophie sous-jacente à un curriculum) —Formel, écrit (les intentions spécifiées dans des documents ou matériaux curriculaires)
« in vivo »	appliqué/implémenté	enseignants, responsables d'établissements	<ul style="list-style-type: none"> —Perçu (le curriculum tel qu'il est interprété par les utilisateurs, en particulier par les enseignants) —Opérationnel (le processus actuel de l'enseignement-apprentissage, le curriculum mis en œuvre)
	atteint	étudiants	<ul style="list-style-type: none"> —Expérimenté (les expériences d'apprentissage) —Appris (les résultats des apprentissages (outcomes))

Tableau 2 : typologie de représentations du curriculum (adapté et traduit de Van den Akker, 2006, p. 19)

Le tableau peut être lu de manière chronologique, décrivant le long chemin menant de la conception du curriculum « in vitro » vers celui faisant ses preuves sur le terrain « in vivo ». Mais il ne s'agit évidemment pas d'un processus linéaire *top down*. L'action curriculaire devrait être basée sur l'interaction *top-down* et *bottom up*, impliquant de nombreux échanges entre tous les actants concernés afin de créer une cohérence entre les représentations. Plus les actants « in vivo » – et notamment les enseignants – seront déjà impliqués dans la phase « in vitro », plus la crédibilité d'un curriculum recommandé sera assurée et plus il aura des chances d'atterrir dans la classe. Acceptation proposée

Dans cette conception ouverte (« a plan for Learning »), relève donc du curriculum tout ce qui contribue à l'organisation de l'apprentissage. Le travail curriculaire comprend une multitude d'activités liées au pilotage politique, à la conception, au développement, à l'implantation et à l'évaluation, et ceci à tous les niveaux du système éducatif. Van den Akker (2006, p.18) propose les cinq niveaux suivants :

<p>SUPRA: international, comparatif (p.ex. référentiels de compétences, le CECR, le CARAP)</p> <p>MACRO: national (système), état, région (p.ex. plans d'études (syllabi), objectifs stratégiques)</p> <p>MESO: école, institution, programme (p.ex. profil spécifique à un établissement scolaire)</p> <p>MICRO: classe, groupe, leçon, enseignant (p.ex. cours, manuel, ressources)</p> <p>NANO: individuel, personnel (p.ex. apprentissage et développement personnel (autonome) tout au long de la vie)</p>
--

Tableau 3 : niveaux de l'activité curriculaire (adapté et traduit de Van den Akker 2006, p. 18)

Toute planification curriculaire doit être centrée sur les apprenants. Chaque élément de planification peut être décrit par une question simple se rapportant à ceux-ci (Van den Akker 2006, p. 20s.) : les **finalités** (pourquoi apprennent-ils ?), les **objectifs** (quels objectifs visent-ils?), les **contenus** (qu'apprennent-ils ?), les **activités d'apprentissage** et les **regroupements** (comment et avec qui apprennent-ils?), les **lieux et les temps** (où et quand apprennent-ils?), **matériaux et ressources** (avec quoi apprennent-ils ?), **rôle des enseignants** (comment l'enseignant facilite-t-il leurs apprentissages?), **l'évaluation** (comment évaluer leurs progrès et acquis ?), les **coopérations** (quelles coopérations sont nécessaires pour favoriser leurs apprentissages?)⁶.

La pertinence de ces composantes pour les différents niveaux d'organisation (du *nano* au *supra*), décrits précédemment, sera variable et dépendra notamment de la distribution des responsabilités dans un système éducatif d'un contexte (pays, région) donné.

2.3. Qu'est-ce qui caractérise un curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle ?

La finalité de tout enseignement des langues – que ce soit la langue de scolarisation, une langue étrangère ou une langue minoritaire ou de la migration – doit être de contribuer au répertoire de ressources plurilingues et interculturelles des apprenants. En conséquence, tous les éléments d'un curriculum pour une éducation plurilingue, c'est-à-dire l'ensemble des parcours liées à chaque langue et culture, ne devraient pas être conçus de façon indépendante pour être coordonnés ensuite mais *se situer d'emblée dans la perspective d'une finalité centrale* : l'éducation plurilingue et interculturelle.

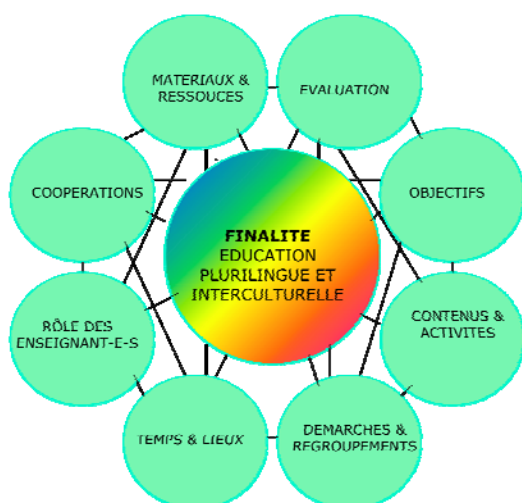


Figure 2 : interconnexion des composantes d'un curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle

⁶ Van den Akker (2006,21) propose les composantes suivantes : rationale, aims&objectives, content, learning activities, teacher role, materials&resources, grouping, location, time, assessment. Les liens forts entre les composantes sont présentés sous forme de « toile d'araignée curriculaire » (p.22), métaphore exprimant que chaque lien est aussi fort que son lien le plus faible, métaphore j'ai reprise et adaptée dans la représentation d'un « atomium curriculaire » pour une éducation plurilingue et interculturelle.

Dans la mesure du possible, les objectifs, les contenus, les démarches, les matériaux, l'évaluation sont coordonnés dans un curriculum cohérent, intégrant l'ensemble des langues présentes à l'école : la ou les langues de scolarisation, les langues étrangères, les langues d'origine ou minoritaires (voir Beacco et Byram 2007, chapitre 6).⁷ Les différentes langues et cultures restent des objets d'enseignement, une cohérence est d'une part établie pour chaque langue au niveau *longitudinal*, c'est-à-dire dans la durée du parcours scolaire, notamment à travers de la formulation d'objectifs par compétences. Ces objectifs peuvent se baser sur les niveaux du CECR et il est important de les profiler et de les contextualiser (Coste 2007). D'autre part, la cohésion est créée au niveau *transversal*, par un enseignement coordonné et cohérent des différentes langues, la collaboration entre les enseignants y jouant un rôle central. Il existe de nombreux instruments et démarches proposées par didactique du plurilinguisme (j'y reviendrai un peu plus loin dans le contexte du projet suisse *Passepartout*) accentuant la dimension plurielle et transversale.

2.4. Le curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle n'est pas affaire de tout ou de rien

Il est important de comprendre qu'un curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle n'est pas affaire de tout ou de rien. Il est possible d'envisager différentes manières d'intégrer de la perspective plurilingue et interculturelle dans un curriculum de langues *déjà existant*. Des formes d'intégration locales sont pensables : projets de collaboration entre enseignants à travers les branches, séquences plurilingues et activités transversales lorsqu'un enseignant est responsable de l'enseignement de deux ou plusieurs langues. L'inclusion d'un curriculum d'activités *d'éveil aux langues* tout au long de la scolarité constitue une autre possibilité (Candelier et De Pietro 2008, De Pietro 2002). Toutefois, il faut être conscient que les intégrations ponctuelles et locales de la dimension plurilingue et interculturelle, même si elles sont conçues comme un curriculum systématique, risquent de tomber entre les mailles en raison d'un surcharge générale des programmes. A plus long terme, il conviendra de privilégier la planification d'un parcours de langues intégré, soit de **deux ou plusieurs langues étrangères (vivantes et classiques)** dans une perspective plurilingue et interculturelle, de la **langue de scolarisation et d'une ou plusieurs langues étrangères, voire de toutes les langues présentes à l'école, y compris les langues des langues régionales, minoritaires ou de la migration**. Si les choix se fondent sur une analyse lucide du contexte sociolinguistique et si les décisions sont fondées sur une projection dans le temps des finalités, des objectifs et des ressources, notamment au moyen de *scénarios curriculaires*, la chance d'une faisabilité se trouve sensiblement augmentée (CECR, chapitre 8 ; Cavalli, Coste, Crişan et Van de Ven 2009).

4. Le projet suisse *Passepartout* et la formation des enseignants

Le projet intercantonal suisse *Passepartout*⁸ sera présenté ici comme un exemple de curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle. L'intégration plurilingue s'y joue au niveau de deux langues étrangères vivantes : une langue nationale (en l'occurrence le français) et l'anglais. Il s'agit d'une

⁷ En allemand, les termes de « Gesamtsprachencurriculum » ou « Gesamtsprachenkonzept » se sont établis pour le curriculum intégré (voir Hufeisen et Lutjeharms 2005).

⁸ www.passepartout-sprachen.ch

réforme visant une coordination aussi grande que possible entre les différents éléments de planification mentionnés ci-dessus ainsi qu'une cohérence optimale à travers les différents échelons de l'action curriculaire – du *supra* au *nano*. Dans le cadre de ce projet, le rôle des enseignants dans le passage du curriculum créé « in vitro » vers sa mise en place « in vivo » est reconnu comme une dimension clé de la réussite et des dispositifs importants pour leur formation sont mis en place.

4.1. Le contexte suisse

Le projet *Passepartout* est à situer dans le contexte de la Suisse, officiellement quadrilingue et fédéraliste, ses 26 cantons étant en grande partie souverains en matière de scolarité. La *Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique* (CDIP) et ses quatre conférences régionales fonctionnent comme des instances de coordination, permettant d'assurer une certaine harmonisation entre les systèmes cantonaux. Elles émettent des recommandations précisant les conditions cadre pour l'éducation, notamment dans le domaine de l'enseignement des langues.

Le projet d'harmonisation scolaire *HarmoS* de la CDIP, actuellement en voie de ratification auprès des cantons, et la stratégie pour la développement national de l'enseignement des langues de 200, prévoient deux langues à l'école primaire, soit *une deuxième langue nationale* et *l'anglais*. La première langue étrangère doit être introduite au plus tard en troisième primaire (9/10 ans), la deuxième en cinquième primaire (11/12 ans). Les cantons sont libres de débiter par l'anglais ou par une langue nationale. A la fin de l'école obligatoire, les compétences dans les deux langues devront être équivalents ; des standards de base *HarmoS*, s'orientant aux niveaux du CECR, sont formulés pour les deux langues⁹. Une majorité des cantons suisses alémaniques ont opté pour l'anglais en première position, alors que six cantons suisses alémaniques situées à la frontière linguistique vers la Suisse francophone ont choisi de commencer par le français. Le français étant actuellement enseigné en cinquième primaire, cela signifie une anticipation du français de deux ans, vers la classe de troisième primaire, et l'introduction de l'anglais, deuxième langue étrangère, en cinquième primaire, celui-ci n'étant aujourd'hui enseigné qu'à partir du premier cycle du secondaire.

4.2. Un curriculum s'inspirant de la didactique intégrée du plurilinguisme

Ne se contentant pas de satisfaire aux conditions minimales de la réforme prévue par la CDIP, les six cantons ayant choisi le français en première position ont signé un contrat d'état dans le but de renouveler à fond l'enseignement des langues étrangères et ils ont mis en place le projet commun *Passepartout* s'étalant sur une durée de huit ans (2007- 2014). Optant résolument pour une approche plurilingue et interculturelle, son but est de développer et mettre en œuvre un curriculum intégré, créant une *cohérence verticale (ou longitudinale)* dans l'organisation des parcours dans chacune des deux langues *sur l'ensemble du cursus primaire et secondaire (premier cycle)*. D'autre part, il veut établir une *cohérence horizontale (ou transversale)* entre les enseignements des langues, à travers l'utilisation des outils et méthodes de la didactique du plurilinguisme et de l'interculturalité, soit le Portfolio européen

⁹ Pour des renseignements sur les travaux de la CDIP en matière de la coordination nationale de l'enseignement des langues voir <http://www.edk.ch/dyn/12040.php> et <http://www.sprachenunterricht.ch/>

des langues, l'éveil aux langues, l'intercompréhension, la pédagogie des échanges et l'enseignement de certains contenus disciplinaires en langue étrangère (CLIL/EMILE)¹⁰.

Un **plan d'études (syllabus)** coordonné pour les deux langues étrangères est en voie d'élaboration. Il est novateur dans la mesure où il formule des objectifs échelonnés sur cinq niveaux de la scolarité obligatoire pour trois domaines de compétence : a) la capacité d'agir langagièrement (*sprachliches Handeln*), s'orientant aux standards nationaux de base HarmoS, au CECR ainsi qu'au Portfolio européen des langues, éditions suisses pour les enfants et pour les jeunes apprenants ; b) la compétence interculturelle et plurilingue (*Bewusstheit für Sprachen und Kulturen*) c) les compétences stratégiques (*lernstrategische Kompetenzen*). Les objectifs b) et c) s'orientent au *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (CARAP, Candelier et al. 2008) et intègrent le travail avec le Portfolio. Deux **moyens d'enseignement** se basant sur ces plans d'études, coordonnés horizontalement dans une perspective plurilingue et interculturelle et offrant une base pour la cohérence longitudinale du primaire jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, sont également en train d'être élaborés¹¹. De plus, dans trois cantons disposant des concepts généraux des langues (Gesamtsprachenkonzepte), des liens forts entre langues étrangères, la langue de scolarisation et les d'origine des enfants de migrants sont amorcés. Ces activités de réforme curriculaire se situent au niveau *supra* et *macro*.

Afin de garantir le lien avec le niveau *méso*, des formations à l'intention des chefs d'établissement sont projetées ; leur rôle de facilitateurs et médiateurs est défini dans le plan d'études. La formation des enseignants, assurant le lien du niveau *méso* jusqu'au niveau *nano* constitue une dimension clé du projet *Passepartout*.

4.3. La formation des enseignants : une dimension clé

Les concepteurs et les responsables de projet s'investissant dans mise en œuvre du curriculum *Passepartout* possèdent une conscience aigüe du fait qu'une bonne formation des enseignants est l'une des conditions *sine qua non* pour mettre en œuvre les objectifs et parcours définis à travers les plans d'études, les manuels coordonnés et les méthodologies proposées. Les enseignants doivent non seulement être en mesure d'assurer un enseignement d'une langue étrangère moderne orienté vers les activités et les contenus, tant au niveau didactique qu'au niveau des compétences en langues. Simultanément, ils doivent devenir des *experts en plurilinguisme*, conscients des apprentissages en synergie à travers les langues, des répertoires diversifiés de leurs élèves, des potentialités d'apprentissage du plurilinguisme « déjà là » des enfants ressortissant d'autres cultures ainsi que de la pluralité inhérente dans chaque langue et culture. A un niveau plus technique, ils doivent connaître le programme des autres langues et être prêts à coopérer communiquer avec les enseignants des autres langues et des disciplines non linguistiques.

En conséquence, trois dimensions de la formation sont visées dans le projet (voir Saudan 2007) :

- Les **compétences en langue**, s'orientant au niveau C1 du CECR pour les enseignants du primaire et au niveau C2 pour les enseignants du secondaire. Un référentiel de compétences

¹⁰ Pour plus de détails voir le concept « didactique du plurilinguisme » sous <http://www.passepartout-sprachen.ch/de/inhalt/didaktik.html>.

¹¹ Les premiers modules du manuel pour le français (*Mille feuilles*, schulverlag plus) sont actuellement mis à l'épreuve par de classes <http://www.schulverlag.ch/page/content/index.asp?MenuID=1566&ID=2387&Menu=1&Item=1.2.15.1> ; le développement du manuel d'anglais (*New World*, *Klett-Verlag*) vient de commencer.

langagières spécifiques à la profession ainsi que des scénarios d'apprentissages pour les atteindre sont en voie d'élaboration (Egli Cuenat, à paraître). Le concept du cursus repose sur le principe que les enseignants intégreront plus facilement dans leur pratique ce qu'ils ont vécu en réalité durant leur propre formation. En conséquence, il met l'accent non seulement sur les compétences fonctionnelles en anglais et en français (gestion de la classe, ressources pour enseigner des contenus adaptés aux intérêts des enfants), mais sur le développement des compétences interculturelles, du plurilinguisme et de la capacité d'apprentissage autonome tout au long de la vie.

- Les **compétences en didactique et méthodologie** couvrant à la fois les domaines plutôt « traditionnels » (par exemple la compréhension des processus d'apprentissage, l'enseignement orienté vers les contenus et les activités, la planification de l'enseignement, les besoins des jeunes apprenants etc.) et des *orientations plurilingues et interculturelles* (par exemple le répertoire plurilingue, le Portfolio et la biographie langagière, l'éveil aux langues, l'apprentissage en synergie (p.ex. les stratégies de lecture en intercompréhension, le transfert lexical), le curriculum coordonné, la pédagogie des échanges etc.)
- Les **compétences métadidactiques et la pratique réflexive** au sens de la capacité de se servir de façon critique et ciblée des différents instruments et méthodes. Les enseignants sont encouragés à la réflexion permanente et à l'observation de leurs propres pratiques, notamment à travers une dimension *coaching* (travail sur les attitudes à l'aide de séquences filmées en classe et de transcription). L'approche d'une pratique réflexive accompagnée devrait garantir l'ancrage de l'innovation et sa mise en œuvre dans la pratique actuelle d'enseignement, ses questions, ses problèmes, ses besoins (Saudan 2007).

Les objectifs de la formation initiale et continue¹², formulés sous forme de référentiels de compétences, tant au niveau de la capacité à enseigner les langues qu'à celle de les apprendre, sont en cohérence avec l'ensemble de projet, cette cohérence étant assurée par une collaboration étroite entre les membres du réseau et des documents de référence accessibles à tous les actants et responsables du projet. Une équipe d'enseignants spécialement formés, proches du terrain, vont assurer la formation continue de leurs collègues, dans l'idée d'une crédibilité maximale du curriculum *recommandé*.

5. Un cadre de référence pour la formation des enseignants dans une perspective plurilingue et interculturelle – atouts et potentialités du *Profil européen*

Nous venons de voir à partir de l'exemple du projet Passepartout que le changement de perspective induit par un curriculum plurilingue et interculturel nécessite un effort considérable au niveau de formation du personnel enseignant. Le *Profil européen* (Kelly et al. 2004) avec ses 40 recommandations fournit dans chacune de ses quatre parties (**structures des programmes, compétences, stratégies et savoir faire** et **valeurs** de multiples pistes et propositions d'opportunités d'apprentissage pour une formation des enseignants des langues étrangères favorisant le plurilinguisme et l'interculturalité.

Les recommandations proposent notamment l'intégration des méthodologies récentes d'un enseignement axé sur la communication, la rencontre entre les enseignants de différentes langues

¹² Le concept de la formation continue est accessible sous www.passepartout-sprachen.ch

dans la formation, des modules transversaux, les techniques actuelles de l'évaluation, le travail avec le Portfolio européen de langues, l'apprentissage en autonome et tout au long de la vie, pour ne donner que quelques exemples. L'idée que les enseignants doivent vivre ce qu'ils enseignent apparaît à de multiples endroits, notamment quand il s'agit d'interculturalité, d'évaluation, des stratégies et de la réflexion sur l'apprentissage ou encore de l'usage du Portfolio.

Cependant, si l'interculturalité et la diversification des formes d'enseignement et d'apprentissage constituent un pôle fort dans ce cadre de référence, le **plurilinguisme au sens d'un répertoire pris en charge par un curriculum intégré** ne semble pas être suffisamment en valeur. De plus, la dimension de la réflexion sur les langues et sur le développement des répertoires (récemment décrite dans le CARAP (Candelier et al. 2007)), à savoir les compétences métalinguistiques et transversales, l'expertise en plurilinguisme et l'exploitation des ressources existantes, la gestion des situations plurilingues ou les ponts à créer vers la langue de scolarisation devraient occuper une place privilégiée, non seulement au niveau des **valeurs** (voir par exemple la recommandation 37), mais également dans les recommandations concernant les **programmes**, les **compétences** ainsi que des **stratégies et savoir-faire**.

Pour l'instant, l'approche plurilingue et transversale des apprentissages langagiers apparaît comme une dimension parmi d'autres plutôt que comme un argument central de la formation des enseignants, si bien que le *Profil* peut être lu dans une perspective à dominance « monolingue » par un lecteur peu averti. Le document risque ainsi de renforcer, de façon implicite, la tradition d'une approche cloisonnée de l'enseignement des langues, ce qui semble tout à fait contraire à l'esprit d'ouverture grandement mis en évidence dans la partie « valeurs ».

6. Conclusions

L'éducation plurilingue et interculturelle demande un changement, tant au niveau de l'organisation des apprentissages qu'au niveau des savoirs, savoir-faire et savoir-être de la part différents actants du curriculum. Il s'agit non seulement de coordonner l'enseignement des langues, mais d'inverser la perspective, si bien que certains parlent d'un véritable « tournant copernicien » : c'est le *répertoire des ressources plurilingues et interculturelles auquel l'enseignement de chaque langue contribue* qui se trouve désormais au centre, même si chaque langue continue à être un objet d'enseignement-apprentissage en soi. Ce changement concerne tous les acteurs à tous les échelons du curriculum : du *supra* au *nano*. Le modèle de van den Akker (2006), faisant l'inventaire des composantes à prendre en compte dans ce changement, montre bien le défi de la création d'une cohérence entre celles-ci. Le projet suisse *Passepartout* a été présenté comme un exemple prenant très au sérieux cette tâche de coordination et accordant une place privilégiée à la formation des enseignants.

Le *Profil européen* (Kelly et al, 2004) a été caractérisé comme un instrument précieux pour guider les concepteurs de curricula de la formation des enseignants en langue. Toutefois, dans la perspective d'un projet d'éducation plurilingue et interculturelle, il n'accroche pas suffisamment la dimension transversale, les méthodologies de la didactique du plurilinguisme, l'articulation des enseignements en langues étrangères à la langue de scolarisation et les multiples ressources langagières « déjà là » des apprenants. L'importance de ces dimensions au niveau des apprentissages personnels des futurs enseignants eux-mêmes pourrait être accentuée davantage.

Les instruments proposés récemment par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, tels que la *plateforme de ressources pour l'éducation plurilingue et interculturelle* (2009), le *Guide pour l'élaboration et la mise œuvre des politiques linguistiques en Europe* (2007), *l'Autobiographie des Rencontres interculturelles* (2009), le nouveau *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* ainsi que les travaux du CELV de Graz, notamment le CARAP (2008) pourront compléter utilement le *Profil européen*.

Je me permets, pour terminer, d'insister sur ce qui me semble être actuellement un des principaux enjeux de la formation des enseignants: dans les milieux didactiques et universitaires, on parle depuis une dizaine d'années de didactique intégrée, d'apprentissages plurilingues et d'interculturalité. Ces idées commencent maintenant à percer dans les milieux des décideurs en matière de curricula, mais la grande majorité des enseignants sont encore loin d'en être convaincus. Pour les convaincre, il faut trouver le moyen d'expliquer simplement les idées, concepts, instruments et méthodes et, surtout, les laisser en faire l'expérience « sur leur propre peau ». Dans le passage du *in vitro* vers l'*in vivo*, les enseignants détiennent une, sinon *la* position clé. Si eux soutiennent ce changement, s'ils en sont séduits, s'ils ont le matériel adéquat et les conditions cadre appropriées pour le mettre en œuvre (notamment au niveau du temps et les ressources mis à disposition), il atterrira sur le terrain de l'école et dans la pratique des élèves, futurs citoyens européens. C'est l'évidence même, mais ce n'est pas du tout évident.

Références bibliographiques

Beacco, J.C./Byram M. (2007). Guide des politiques linguistiques – de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Internet: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau2_FR.asp

Byram, M. (2009). Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle. In : Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation – plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle. Strasbourg : Conseil de l'Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/LangEduc/LE_PlatformIntro_fr.asp

Cambra, M. (en préparation). Formation des enseignants pour une éducation plurilingue. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Candelier, M. (coord.) (2007). *A travers les langues et les cultures, CARAP*. Graz : Conseil de l'Europe : Série de Rapports Recherche et Développement du CELV. <http://carap.ecml.at/Resources/tabid/425/language/fr-FR/language/en-GB/Default.aspx>

Candelier, M./De Pietro, J.F. (2008). Eveil aux langues et argumentations curriculaires : choix européens et fondements empiriques. In : F. Audigier (et al, eds.). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles : De Boeck, p. 147-162.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Editions Didier. http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf

Conseil de l'Europe (2009). *Autobiographie de rencontres interculturelles (ARI)*: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/autobiogrweb_FR.asp?

Conseil de l'Europe (en préparation) : Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

(Comité de rédaction : Jean-Claude Beacco, Michael Byram, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Cuenat, Francis Goullier, Johanna Panthier. Avec des contributions de Jan Van den Akker, Raphael Berthele, Margarida Cambra, Jean-François De Pietro, Daniela Fasoglio, David Little, Hetty Mulder, Peter Lenz).

Coste, D., Cavalli, M., Crisan, A., Van de Ven, P. (2009). L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet. In : Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation – plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle. Strasbourg : Conseil de l'Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/LangEduc/LE_PlatformIntro_fr.asp

Coste D. (2007). Contextualiser les utilisations du Cadre européen commun de référence pour les langues. Strasbourg : Conseil de l'Europe. In F. Goullier (2007).

Cummins, J. (2001). Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon: Multilingual Matters.

Egli Cuenat, M. (dir.) (à paraître). Konzept Berufsspezifischer Sprachkurs C1*. Projet *Passepartout*.

Egli Cuenat, M. (2008), Le langage écrit chez l'enfant bilingue. Production narrative écrite et orale chez des enfants bilingues francophones et germanophones en Suisse romande et en Suisse alémanique. Thèse de doctorat, Universität Basel.

Goullier, F. (2007). Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités. Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques. Strasbourg, 6-8 février 2007 – Rapport. Strasbourg : Conseil de l'Europe. www.coe.int/t/.../SourceForum07/ForumFeb06_%20Report_FR.doc

Haenni Hoti, A. (2009). Forschungsergebnisse zu Einflussfaktoren auf die Englischfertigkeiten von PrimarschülerInnen unter besonderer Berücksichtigung des Migrationshintergrunds. In: Näf Anton, Fasel Lauzon Virginie, Pochon-Berger Evelyne. Die Sprachen in der Schule – Wechselwirkungen zwischen Spracherwerbsforschung und Unterrichtspraxis. Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée 89, p. 5-14.

Hufeisen, B./Lutjeharms, M. (2005). Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum. Tübingen : Gunter Narr.

Hutterli, S., Stotz, D. & Zappatore, D. (2009). Do you parlez andere Lingue? Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Kelly M. et al. (2004). Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften: ein Referenzrahmen (Endbericht) http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/profile_de.pdf.

Noguerol, Artur (2007). Didactique intégrée des langues. Présentation sur le site du projet ALC, issu du 2ème programme à moyen terme du CELV à Graz. http://www.ecml.at/mtp2/ALC/html/ALC_F_mat.htm

Ringbom, Hakan (2007). Cross-linguistic similarity in Foreign Language Learning. Clevedon, etc., : Multilingual matters.

Saudan, V. (2007). Ursache Zukunft : Die Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts und ihre Auswirkungen auf die Lehrerinnen und Lehrerbildung. In : Beiträge zur Lehrerbildung, 25 (2), p. 214-222.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK/CDIP) (2004). Beschluss vom 25. März 2004 über die Strategie für den Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule. http://www.edk.ch/d/EDK/Geschaeft/framesets/mainSprachen_d.html

Van den Akker, J. (2006). Curriculum development re-invented : evolving challenges. In : J. Letschert (coord.).

Curriculum développement re-invented. SLO : Enschede.

Plateforme de ressources du Conseil de l'Europe

Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation – plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/LangEduc/LE_PlatformIntro_fr.asp

Site Web du Projet *Passepartout*

www.passepartout-sprachen.ch

Mirjam Egli Cuenat

Institut Fachdidaktik Sprachen Haute école pédagogique de St. Gall (Suisse) et consultante indépendante

mirjam.egli@phsg.ch, mirjam_egli@bluewin.ch

Résumé

En didactique des langues et dans les milieux de la politique linguistique et éducative, un changement de perspective sur l'apprentissage des langues s'est opéré ces dernières années, notamment sous l'impulsion des travaux du Conseil de l'Europe. L'adoption d'une approche plurilingue et interculturelle, plaçant au centre *le répertoire de ressources langagières et culturelles de l'apprenant* demande une organisation cohérente de tous les apprentissages langagiers dans des curricula coordonnés (Cadre européen commun de référence 2001, chapitre 8) ainsi que la création d'une culture du plurilinguisme au sein de l'école (Beacco et Byram 2007). Il en résulte un grand besoin de formation des enseignants qui, pour mettre en œuvre ce changement, doivent non seulement être des experts dans la langue ou les langues qu'ils enseignent, mais devenir des experts en éducation plurilingue et interculturelle (Cambra, à paraître). Dans la présente contribution, je présenterai une conception large de l'activité curriculaire (Van den Akker 2006) dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle. J'y situerai la nécessité de nouvelles approches de la formation des enseignants tout en illustrant mon propos avec un exemple concret situé dans le contexte des réformes actuelles de l'enseignement des langues en Suisse : le projet *Passepartout*. Enfin, les propositions de *Passepartout* seront articulées au *Profil européen pour la formation des enseignants de langues* (Kelly et al. 2004), document de référence et fil conducteur pour les réflexions menées au sein de l'Ecole d'Été Semlang en juillet 2009.



Ce projet a été financé avec le soutien de la Commission européenne.
Cette publication n'engage que son auteur et la Commission n'est pas responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qui y sont contenues.