

# PRÉSENTATION GÉNÉRALE EN 7 QUESTIONS

## 1. Qu'appelle-t-on Approches plurielles ?

Les **Approches plurielles des langues et des cultures** sont définies comme « des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles » (<http://carap.ecml.at/>, « Approches plurielles »).

Elles recouvrent diverses démarches rassemblées également sous le terme **Didactique du plurilinguisme**. Elles s'adressent aussi bien aux apprenant-es disposant déjà d'un répertoire linguistique et culturel diversifié et dont on vise l'accueil et l'inclusion dans un nouvel environnement qu'aux apprenant-es disposant d'un répertoire plus uniforme qu'il s'agit d'enrichir.

Elles peuvent être rassemblées sous **quatre grandes approches** : l'éveil aux langues, la didactique intégrée des langues, la didactique de l'intercompréhension et l'éducation interculturelle.

L'enseignement bilingue et les démarches CLIL font partie des approches plurielles / plurilingues lorsqu'elles procèdent à une mise en contact entre les langues (par exemple, à des comparaisons entre la langue cible et la langue de l'école). C'est le cas aussi pour la médiation interlinguistique et la médiation interculturelle.<sup>1</sup>

Les *Approches plurielles des langues et des cultures* **ne remplacent pas** les approches existantes de l'enseignement des langues :

- Elles les rendent **plus efficaces par l'établissement de synergies**
  - entre l'enseignement des diverses langues,
  - entre cet enseignement et les compétences développées hors de l'école.

Le recours à ces synergies est une conséquence didactique essentielle de la conception de la **compétence plurilingue et pluriculturelle** véhiculée par le CECR :

« 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. »<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Voir p. 57 et suivantes de Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., Panthier, J. *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour l'éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2016 (<https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/curricula-and-evaluation>).

<sup>2</sup> Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de références pour les langues*, Strasbourg, 2001, p. 11 <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

- Elles les **enrichissent** en renforçant la **dimension éducative globale** des enseignements linguistiques et favorisent ainsi l'inclusion sociale.

Pour en savoir plus sur les Approches plurielles des langues et des cultures, on peut consulter le site du *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (<http://carap.ecml.at>).



## 2. Quel est le lien entre les Approches plurielles et l'Éducation plurilingue et interculturelle ?

Ce qui a été dit plus haut des approches plurielles montre qu'elles contribuent de façon décisive et concrète aux diverses dimensions de **l'éducation plurilingue et interculturelle**.

Voici comment le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour l'éducation plurilingue et interculturelle*<sup>3</sup> décrit cette éducation (p. 15) : « 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 [...]».

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**. [...]



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 [...].

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. »

<sup>3</sup> Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., Panthier, J., *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour l'éducation plurilingue et interculturelle*.

Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2016

<https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/curricula-and-evaluation>.

### 3. Quelle est la place des Approches plurielles aujourd'hui dans les systèmes éducatifs ? Pourquoi un projet pour la formation des enseignant·es aux approches plurielles ?

Les approches plurielles prennent progressivement place dans le curriculum scolaire d'un nombre croissant de pays européens (le détail en est fourni sur le site <http://carap.ecml.at>, dans la rubrique « Exemples de recours au Carap »). Selon les pays et même parfois les régions, l'accent peut être mis sur des approches plurielles différentes, et il en va de même pour les matériaux d'enseignement. C'est ainsi, par exemple que la *Didactique intégrée des langues* est plus présente dans les pays ou régions de langue allemande que dans la plupart des pays de langue romane, où *l'éveil aux langues*, en revanche, est souvent plus présent.

Dans tous ces contextes, quelles que soient la place occupée par les approches plurielles dans les curriculums officiels et l'offre en termes de matériaux d'enseignement, on trouve une caractéristique commune : la formation des enseignant·es dans ce domaine est très insuffisante et explique une présence globalement faible, voire exceptionnelle, des approches plurielles dans les pratiques réelles en classe.

L'enquête que l'équipe du projet a réalisée auprès des participant·es à un atelier mené en septembre 2021 au CELV confirme ce constat. Nous vous invitons à consulter [la synthèse des réponses à cette enquête](#).

### 4. Quels sont les types d'outils de formation des enseignant·es proposés ?

Les outils de formation proposés sont **de deux types** :

- d'une part **un référentiel des compétences** dont on peut penser que la maîtrise par les enseignant·es est susceptible de faciliter la mise en œuvre des approches plurielles (*Référentiel de compétences enseignantes pour les approches plurielles – RCE-AP*) ;





### Matériaux pour la formation

Les matériaux proposés ici sont des séquences de tâches organisées autour du développement d'une ou de plusieurs des compétences définies dans le *Référentiel de compétences enseignantes pour les approches plurielles* (RCE-AP). Ces séquences peuvent être utilisées telles quelles en formation initiale ou continue. Elles peuvent également être adaptées, en remplaçant certaines tâches ou certains supports par d'autres, plus proches de son contexte propre, ou en modifiant l'ordre dans lequel elles sont proposées.



- d'autre part un ensemble de **matériaux de formation** (appelés « séquences ») qui visent à favoriser le développement par les enseignant·es et futur·es enseignant·es de ces compétences.

## 5. Comment est conçu le Référentiel de compétences enseignantes pour les approches plurielles des langues et des cultures (RCE-AP) ?

### Quelle conception globale ?

Tout comme le *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (CARAP – <http://carap.ecml.at>), qui décrit les compétences, savoirs, savoir-être et savoir-faire que les approches plurielles permettent aux apprenant·es de développer et dont il veut faciliter l'usage, le référentiel proposé pour les compétences enseignantes n'a **pas de caractère normatif**.

Son ambition est de fournir une **description organisée** du champ des compétences enseignantes pour le recours aux approches plurielles, d'attirer l'attention sur les divers aspects de ce champ et de permettre ainsi aux utilisatrices et utilisateurs (les personnes qui travaillent dans le domaine de la formation des enseignant·es, les enseignant·es et les autorités éducatives : concepteurs et conceptrices de maquettes/programmes de formation des enseignant·es auprès d'universités, de centres de langues et toute institution ou association délivrant une formation initiale et continue) de choisir des objectifs de formation en fonction de la connaissance qu'elles/ils ont de leur contexte.

Dans ces divers contextes, seuls certains descripteurs apparaîtront comme nécessaires, non seulement en fonction de l'usage spécifique des approches plurielles envisagé, mais aussi en fonction des compétences déjà là des enseignant·es. De plus, des degrés d'urgence peuvent être établis, en termes de progressions. Le nombre important de descripteurs proposé ne doit pas faire penser qu'il est nécessaire de former l'enseignant·e pas à pas à la maîtrise de chacun d'eux avant de passer au recours aux approches plurielles !

Par ailleurs, les descripteurs fournis par le RCE-AP permettent de préciser les objectifs de formation visés dans les exemples de séquences de formation qui constituent l'autre type d'outil offert.

Ce référentiel s'appuie sur une analyse de référentiels existants et de la littérature récente sur les approches plurielles et la formation des enseignant·es, ainsi que sur l'expérience de formation de ses auteur·es. Il s'articule en sept dimensions empruntées à la [taxonomie générale](#) élaborée par un projet antérieur du CELV, le [Guide des compétences enseignantes pour les langues dans l'éducation](#).

Il respecte l'ordre de cette taxonomie. Cet ordre permet de souligner l'importance accordée aux "valeurs et principes" (dimension 1), mais chaque utilisateur /utilisatrice peut choisir l'ordre dans lequel il souhaite présenter les dimensions.

Le RCE-AP se limite aux aspects de ces dimensions qui sont **spécifiques aux approches plurielles**.

Voir la [vue d'ensemble des 7 dimensions du référentiel](#)



## 5.1 Quelle conception pour chacune des dimensions du référentiel de compétences ?



### Dimension 1 – Attachement à des valeurs et des principes pour le recours aux approches plurielles

La dimension 1 est consacrée à l'attachement à des valeurs et principes susceptibles de favoriser l'engagement des enseignant·es dans le travail avec les approches plurielles.

Tout comme pour le CARAP (<https://carap.ecml.at>, rubrique « [Descripteurs du CARAP](#) »), le *Référentiel de compétences enseignantes pour les approches plurielles* (RCE-AP) considère les *compétences* comme la mobilisation, face à une tâche déterminée, de *ressources* qui peuvent être *internes* (et que l'on répartit en *savoirs*, *savoir-être* et *savoir-faire*) ou *externes* (par exemple instruments ou personnes de référence).<sup>4</sup>

Dans un tel modèle, l'attachement à une valeur ou un principe n'est pas une compétence, mais un savoir être. **La dimension 1, contrairement aux autres dimensions qui sont composées de compétences, rassemble uniquement des savoir-être.**

Ces savoir-être font partie des ressources mobilisées par les compétences formulées dans les autres dimensions du RCE-AP. C'est ainsi que la compétence 5.1-h de la dimension 5 du référentiel (*Compétence à organiser l'enseignement de façon souple afin d'y accueillir les expériences linguistiques et interculturelles des apprenant·es*) mobilise, parmi d'autres ressources relevant de savoirs, savoir-être et savoir-faire, un savoir-être comme 1-d (*Concevoir l'apprenant·e comme bénéficiaire et comme ressource de l'éducation plurilingue et interculturelle*) qui se trouve dans la dimension 1. On peut penser qu'elle mobilise également le savoir-être 1-j (*Avoir confiance dans les bénéfices des démarches didactiques proposées par les approches plurielles*), que l'on trouvera aussi dans la dimension 1. Ce même savoir-être est mobilisé par un grand nombre d'autres compétences de la dimension 5, par exemple 5.2-e (*Compétence à aider les apprenant·es à tirer parti des ressemblances entre langues pour les comprendre et les apprendre*).

Un examen de détail de l'ensemble des compétences listées dans les dimensions 2 à 7 conduirait à formuler un grand nombre de savoir-être mobilisés. Comme cela a été dit plus haut, ceux qui ont été retenus pour la dimension 1 l'ont été sur la base de leur caractère essentiel pour un engagement réel des enseignant·es dans le recours aux approches plurielles. On notera encore que l'utilisation du terme « attachement » est importante. C'est l'attachement qui est un savoir-être, pas les valeurs et les principes eux-mêmes.



[liste des descripteurs](#)



[diagramme des descripteurs](#)

<sup>4</sup> Voir le [glossaire](#)



## Dimension 2 – Compétences à communiquer spécifiques aux approches plurielles

Les compétences enseignantes à communiquer que l'on a rassemblées dans la dimension 2 portent sur les aspects de la compétence plurilingue et interculturelle qui permettent, en situation multilingue et multiculturelle, d'assurer une meilleure communication en passant d'une langue à une autre langue, tant au plan linguistique qu'au plan culturel. Cela peut se faire, par exemple, en alternant les langues, en s'appuyant sur des langues qu'on connaît mieux pour comprendre celles qu'on connaît moins bien, en tirant parti de l'ensemble de son expérience culturelle antérieure pour aborder des situations interculturelles moins familières, etc.). Pour développer la maîtrise de telles compétences, il faut travailler simultanément sur plusieurs variétés linguistiques ou culturelles, c'est-à-dire avoir recours aux approches plurielles (cf. leur définition, Question 1 supra).

Pour aider efficacement les apprenants à développer ces compétences, ce qui fait généralement partie des objectifs du recours aux approches plurielles, l'enseignant.e doit lui/elle-même les maîtriser. Par ailleurs, la maîtrise de ces compétences renforcera son aptitude à communiquer dans divers autres aspects de sa vie professionnelle, sociale et personnelle.

On a choisi de ne pas séparer de façon trop étanche les aspects linguistiques et culturels en posant deux sous-dimensions qui leur correspondraient. Cependant, on a regroupé les descripteurs relevant de chaque aspect (d'abord le linguistique, puis le culturel).

Si, comme le montre le descripteur 2-h il convient d'inclure dans le répertoire communicatif des individus des modalités non-linguistiques, on a choisi ici, conformément à l'objet même des approches plurielles des langues et des cultures, de ne pas traiter du domaine spécifique de la **multimodalité**, quel que soit l'intérêt des travaux, en particulier didactiques, qui portent aujourd'hui sur ce domaine. Il est vrai que les enseignant-e s (mais aussi leurs apprenant-es) peuvent être amenés à combiner diverses langues et diverses modalités sémiotiques (diaporama, capsules vidéo, etc.), mais la question de la maîtrise de ces diverses modalités et de leur gestion ne doit pas être confondue<sup>5</sup> avec celle de la maîtrise de variétés linguistiques et de leur gestion, qui fait partie, pour sa part, des compétences visées par les approches plurielles.

On notera encore que l'activation des compétences présentées dans cette dimension 2 suppose, pour que la communication souhaitée soit assurée, que le locuteur/la locutrice dispose par ailleurs d'une compétence plus générale, non particulière aux approches plurielles, qui lui permet de tenir compte des compétences communicatives propres de ses interlocuteurs ou interlocutrices, de leurs réactions et plus généralement de la situation d'interaction. Des éléments de cette compétence générale sont explicités dans 2-a et 2-e, compétences pour lesquelles cet aspect est particulièrement important.



[liste des descripteurs](#)



[diagramme des descripteurs](#)

<sup>5</sup> La confusion est d'autant plus aisée qu'il existe de nombreux parallélismes entre la gestion par l'individu de la diversité linguistique et culturelle de son répertoire (telle qu'elle est exprimée dans la dimension 2) et la façon dont il peut gérer la diversité des modalités sémiotiques dont il dispose. Pour cette gestion, il doit disposer d'une compétence à alterner ces modalités en tenant compte de leurs spécificités, de celles du message à transmettre et du contexte (semblable à la compétence 2-a) ou d'une compétence à assurer une médiation entre des modalités non-linguistiques (semblable aux compétences 2-d et 2-g).





## Dimension 3 – Compétences numériques en lien avec les approches plurielles

Les évolutions technologiques offrent un potentiel évident de nouvelles formes de contact entre les langues et de pratiques multilingues dans l'environnement numérique qui peuvent permettre aux enseignants d'enrichir leur répertoire communicatif et didactique et de proposer des formes de communication dans l'apprentissage qui soient cohérentes avec celles de l'espace social. Le Conseil de l'Europe<sup>6</sup> souligne que « l'environnement numérique offre des moyens sans précédent aux personnes de s'exprimer à l'aide de langues différentes et crée de nouvelles possibilités de renforcer l'apprentissage des langues, de soutenir et de promouvoir des langues non inscrites dans le curriculum, autant d'éléments sous-tendant une culture de la démocratie, qui permettent aux institutions démocratiques de fonctionner correctement ».

Dans ce cadre, la Dimension 3 porte sur le développement des compétences pertinentes pour les approches plurielles dans le domaine du numérique - à prendre dans un sens large, par exemple, traitement de l'image et du son, ressources en ligne - telles que dictionnaires et traducteurs - outils de communication, plateformes et sites webs, y compris participatifs, applications diverses, outils faisant recours à l'intelligence artificielle, etc., le tout au service de l'activité didactique. Ces technologies en évolution rapide requièrent des compétences d'analyse des nouveautés techniques - ainsi que des nouvelles formes d'usages multilingues et multimodaux - qui peuvent contribuer à enrichir son répertoire didactique pour les approches plurielles et à renforcer les usages critiques des ressources multilingues et interculturelles à sa disposition.

Certains descripteurs d'autres dimensions, comme par exemple la 5, consacrée aux compétences didactiques et pédagogiques, comportent déjà des éléments liés aux technologies numériques et recoupent donc partiellement ceux que l'on trouvera dans la Dimension 3. Il a cependant paru nécessaire de garder une dimension séparée consacrée aux compétences des enseignants à utiliser les technologies numériques en lien avec les approches plurielles, vu l'importance de ces préoccupations et de ce potentiel dans le monde actuel.



[liste des descripteurs](#)



[diagramme des descripteurs](#)

---

<sup>6</sup> Recommandation CM/Rec(2022)1 du Comité des Ministres aux États membres sur l'importance de l'éducation plurilingue et interculturelle pour une culture de la démocratie - Adoptée par le Comité des Ministres le 2 février 2022





## Dimension 4 – *Compétences métalinguistiques, métacommunicatives et métaculturelles spécifiques aux approches plurielles*

Parmi les divers aspects d'une réflexion liée à l'usage des approches plurielles, la dimension 4 se focalise sur la gestion réflexive de la diversité des langues et des cultures et des liens que les individus entretiennent avec cette diversité. Plus précisément, on trouvera sous cette dimension les compétences grâce auxquelles les enseignant-es adoptent et développent une posture réflexive par l'identification et l'analyse des enjeux et du potentiel des situations de communication du point de vue du plurilinguisme et de l'interculturalité.

On trouvera donc parmi les descripteurs proposés

- la compétence de l'enseignant-e à situer sa pratique didactique en fonction des caractéristiques sociolinguistiques de son environnement : la compétence à analyser les situations de multilinguisme, les statuts et usages des langues dans leurs contextes (4-a)
- les compétences de l'enseignant-e à prendre en compte les pratiques communicatives plurilingues des individus dans leurs évolutions ainsi qu'à identifier, à l'intérieur de ces pratiques communicatives, ce qui relève des appartenances culturelles des acteurs et actrices impliqué-es (4-b et 4-e)
- la compétence plus largement utile à l'enseignant-e à analyser et comparer les langues et les variétés linguistiques (4-d) et les divers phénomènes culturels (4-e), y compris dans leurs aspects composites et évolutifs
- la compétence des enseignant-es à analyser les discours de spécialité, notamment les discours qui circulent dans la sphère éducative, en tant que résultats de métissages linguistiques et culturels de différents types (4-f). Au-delà des savoirs à mobiliser, qui renvoient aux descripteurs c et d, il s'agit plus particulièrement ici de décrypter le rôle des discours de spécialité ainsi perçus dans la construction et la transmission des différentes disciplines scolaires.



[liste des descripteurs](#)



[diagramme des descripteurs](#)



## Dimension 5 – Compétences didactiques et pédagogiques pour le recours aux approches plurielles

La dimension 5 est consacrée aux compétences didactiques et pédagogiques facilitant le recours aux approches plurielles. Elle présente les compétences utiles pour mettre en valeur la diversité des langues / cultures des apprenants et favoriser le développement de leur répertoire.

On a regroupé sous cette dimension les compétences dont la maîtrise est pertinente pour tirer profit des approches plurielles afin que les apprenant-es puissent développer les compétences proposées par le CARAP (<https://carap.ecml.at/>) et élargir leur répertoire plurilingue et interculturel.

Les compétences de cette dimension traversent tout le travail que l'enseignant-e peut effectuer pour utiliser les approches plurielles dans des situations éducatives en prenant en compte les caractéristiques et les ressources de son contexte d'enseignement.

On les a regroupées en quatre sous-dimensions :

- **Planification d'un processus d'enseignement/apprentissage ayant recours aux AP** – où l'on trouve, entre autres, des descripteurs qui se focalisent sur la compétence à définir des objectifs d'éducation plurilingue et interculturelle, à analyser la pluralité linguistique et culturelle des apprenant-es pour prendre des décisions pédagogiques et didactiques, à organiser l'enseignement comme un espace multilingue en proposant des expériences plurilingues et interculturelles aux apprenant-es.
- **Gestion d'un processus d'enseignement / apprentissage ayant recours aux AP** – cette sous-dimension inclut des descripteurs portant sur les compétences à utiliser les AP, notamment en prenant en compte les répertoires linguistiques et culturels des apprenant-es ainsi que leurs expériences d'apprentissage, dans le but de les motiver à de nouveaux apprentissages et de favoriser leur développement global, dans une atmosphère d'apprentissage positive envers la diversité linguistique et culturelle.
- **Evaluation et appréciation des progrès et des acquis des apprenant-es développés par le recours aux AP** – avec des descripteurs qui se focalisent sur la compétence à définir des objets d'évaluation correspondant aux objectifs d'apprentissage plurilingue et interculturel visés par les AP, à organiser des dispositifs d'évaluation en adéquation avec les objectifs de ces approches, et à fournir aux apprenant-es un feedback qui favorise le développement de la compétence plurilingue et interculturelle.
- **Retour réflexif sur la mise en œuvre des AP** – avec des descripteurs qui décrivent la compétence de réflexion sur les résultats de la mise en œuvre des AP, l'analyse critique de l'agir didactique propre ainsi que l'identification de zones d'insécurité linguistique et méthodologique liées au recours aux AP, afin de pouvoir y remédier (voir aussi *Dimension 7 - Compétences à se former aux approches plurielles*).



[liste des descripteurs](#)



[diagramme des descripteurs](#)



## Dimension 6 – *Compétences à collaborer avec l'ensemble de la communauté éducative pour la mise en œuvre des approches plurielles*

La dimension 6 se justifie par la nécessité de mettre en place une collaboration entre enseignant-es et avec l'ensemble de la communauté éducative afin de construire une culture partagée de l'enseignement qui favorise l'éducation à la diversité et la prise en compte des langues et des cultures, non plus comme des objets séparés, mais comme des éléments d'une compétence globale, plurilingue et interculturelle.

Les enseignant-es se sentent souvent isolé-es dans leur travail et incapables de soutenir des choix pédagogiques et didactiques s'éloignant des pratiques les plus usuelles, comme l'exige une éducation visant la mise en valeur de la diversité linguistique et culturelle. Pouvoir collaborer avec d'autres acteurs ou actrices dans le monde éducatif ou créer une équipe de travail solidaire, où les responsabilités peuvent être partagées à différents niveaux, permet aux enseignant-es d'une part de dépasser d'éventuels sentiments d'insécurité et d'autre part de créer des parcours de développement plurilingue et interculturel adéquats aux intérêts et besoins des apprenant-es.

Les descripteurs de cette dimension s'organisent par types d'acteurs. Ainsi, il y a des descripteurs consacrés à l'identification et mobilisation d'acteurs et actrices de la communauté éducative (6.1-a et 6.1-b) avec lesquels collaborer pour la mise en place de curricula interdisciplinaires et pluriels (6.1-c). Il y a aussi un groupe de descripteurs qui se focalise sur le travail collaboratif avec d'autres enseignant-es pour la coconstruction d'actions communes d'éducation plurilingue et interculturelle (6.2-a) ou pour l'utilisation d'une terminologie commune pour les enseignements relatifs aux langues / cultures (6.2-e). Les descripteurs de cette dimension renvoient aussi aux compétences nécessaires pour collaborer, par exemple, avec des personnes en charge de la direction d'établissements, du conseil pédagogique, de l'inspection et/ou de la formation des enseignant-es, avec l'objectif de définir ensemble les moyens d'une politique éducative plurilingue et interculturelle (6.3-a). Les deux derniers groupes de descripteurs se focalisent sur le travail à réaliser avec les familles (6.4-a) et avec les apprenants-es dans la définition et la réalisation de leurs propres projets de développement plurilingue et interculturel (6.5-a).

Les descripteurs des compétences de collaboration sont en rapport avec l'ensemble du travail que les enseignant-es doivent effectuer à différents niveaux pour la mise en œuvre des approches plurielles. Dans ce sens, le développement de l'apprentissage professionnel des enseignant-es (Dimension 7), l'attachement à des valeurs et des principes nécessaires à la mise en œuvre des AP (Dimension 1) ; le développement de compétences de communication (Dimension 2), métalinguistiques, métacommunicatives et métaculturelles (Dimension 4), l'utilisation du numérique (Dimension 3) et les compétences pédagogique-didactiques (Dimension 5) dans une perspective plurielle spécifique aux approches plurielles nécessitent l'interaction avec d'autres acteurs et actrices de la communauté éducative dans la création d'espaces d'apprentissage collaboratifs.



[liste des descripteurs](#)



[diagramme des descripteurs](#)



## Dimension 7 – Compétences à se former aux approches plurielles

La dimension 7 se focalise sur le développement professionnel, entendu comme le processus et le résultat d'une volonté et d'une capacité de transformation de soi en tant qu'enseignant-es et/ou formateur et formatrice, par la réflexion, par l'action et en collaboration avec d'autres acteurs et actrices de la communauté éducative, tout au long de sa carrière.

En tenant compte du processus d'apprentissage professionnel spécifique que le recours aux approches plurielles exige, les descripteurs de cette dimension sont conçus sur deux niveaux.

A un premier niveau, on peut préciser les éléments qui composent la dimension 7 en tenant compte des spécificités concrètes de chaque dimension 1 à 6.

Deux exemples :



### Dimension 1

*Attachement à des valeurs et principes pour le recours aux approches plurielles*

### Compétence 7.1

*Compétence à développer ses propres valeurs et principes concernant la diversité linguistique et culturelle et l'éducation plurilingue et interculturelle.*



### Dimension 2

*Compétences à communiquer spécifiques aux approches plurielles*

### Compétence 7.2

*Compétence à développer les dimensions plurilingues et interculturelles de son répertoire communicatif*

Cependant, ces compétences de premier niveau couvrent encore des aires très larges, qu'il est utile, pour guider un travail de formation, d'affiner et de concrétiser, dans un deuxième niveau.

### Quels choix pour cet affinement au deuxième niveau ?

Le traitement plus détaillé visé pourrait conduire à de très longues listes, peu maniables, de sous-compétences. Pour éviter cet écueil, le référentiel propose un nombre limité d'exemples de descripteurs auxquels les utilisateurs et utilisatrices pourront ajouter, selon les priorités qui sont les leurs en fonction de leurs contextes, leurs propres formulations en s'inspirant des formulations existantes.

Pour choisir ces exemples, on a cherché à sélectionner, parmi les *vecteurs*<sup>7</sup> du développement professionnel décrits dans la littérature existante, ceux qui peuvent revêtir une importance particulière pour la formation dans le domaine spécifique des approches plurielles.

<sup>7</sup> Au sens d'éléments qui facilitent le développement professionnel, qui conduisent à ce développement (du latin *vector*, celui qui conduit, qui transporte)

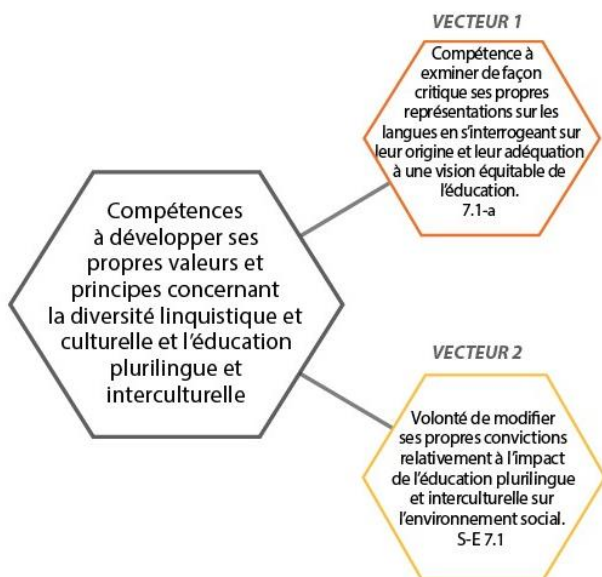
Les deux vecteurs suivants ont été retenus:

- la démarche réflexive (vecteur 1) ;
- la volonté de transformation individuelle et contextuelle (vecteur 2)

Le choix effectué part de la constatation que les approches plurielles constituent aujourd'hui une innovation en rupture avec de nombreuses conceptions encore dominantes. Elles impliquent fréquemment, pour l'enseignant-e ou l'enseignant-e en devenir, un changement radical de ses propres convictions et de celles communément admises dans la culture éducative de son contexte. Cela vaut en particulier pour la façon dont fonctionne la communication multilingue/plurilingue et interculturelle, pour le processus d'enseignement/apprentissage des langues et pour le rôle des langues/cultures dans les autres disciplines.

### Quelle concrétisation de ces principes ?

Pour chaque compétence de premier niveau (comme les compétences 7.1 et 7.2 dans l'exemple ci-dessus), le référentiel propose un exemple de descripteur qui se situe dans la perspective du premier vecteur (la démarche réflexive) et un exemple de descripteur qui se situe dans celle du second vecteur (la volonté de transformation individuelle et contextuelle), comme on le montre ici pour la compétence 7.1 :



*Les deux vecteurs du développement professionnel importants pour les approches plurielles sont :*

*Vecteur 1 : La mobilisation d'une démarche réflexive*

*Vecteur 2 : La volonté de transformation individuelle et contextuelle*

On aura constaté que pour le vecteur 2, il ne s'agit pas d'une compétence, mais d'un savoir-être (S-E). Cela est dû à la nature même du vecteur : une « volonté » n'est pas une compétence, mais un savoir-être



[liste des descripteurs](#)



[diagramme des descripteurs](#)

## 6. Comment sont conçus les matériaux proposés pour la formation des enseignant·es et de quels éléments sont-ils composés ?

Les matériaux de formation des enseignant·es proposés prennent la forme de **séquences** de tâches organisées autour du **développement d'une ou de plusieurs des compétences** (et savoir-être) du *Référentiel de compétences enseignantes pour les approches plurielles* (RCE-AP). Elles sont de longueurs variables et s'adressent à des publics d'enseignant·es en **formation initiale ou continue**, familiers avec les approches plurielles ou pas, travaillant ou se préparant à travailler avec des apprenant·es d'âges divers, à l'intérieur d'un cursus spécifique pour les approches plurielles ou plus généraliste.

Les séquences **peuvent être adaptées** pour mieux correspondre aux contextes d'utilisation et aux publics-cible, notamment en remplaçant les exemples d'activités ou les textes et questions servant de support à la réflexion par des éléments plus ciblés sur certains degrés d'enseignement, certains contextes et/ou langues.

Les **scénarios** fournis dans les documents pour les formateurs et formatrices facilitent cette adaptation : ils proposent une vue d'ensemble de la séquence (intentions pédagogiques et tâches) ainsi que des alternatives possibles pour certaines parties. Ces **documents pour les formateurs et formatrices** leur fournissent également, au besoin, des éléments théoriques (ou rappels de tels éléments), conseils d'utilisation, supports, etc.

On trouvera des illustrations de ces éléments dans [une présentation power point](#).

On trouvera ces séquences [ici](#).