



Contextes changeants, compétences en évolution : inspirer l'innovation dans l'éducation aux langues depuis 25 ans

Éditeurs :

David Newby

Frank Heyworth

Marisa Cavalli



Ce livre est dédié à titre posthume à notre regretté collègue et ami, Francis Goullier, disparu bien trop tôt.

Expert reconnu dans le domaine de l'éducation aux langues, Francis restera dans les mémoires pour son engagement indéfectible au service des valeurs du Conseil de l'Europe et sa détermination inlassable à promouvoir une éducation aux langues de qualité pour tous. Il a enrichi nos vies au CELV par son attitude toujours positive, sa gentillesse et sa grande sagesse.

**Contextes changeants,
compétences en évolution :
inspirer l'innovation
dans l'éducation aux langues
depuis 25 ans**

Édition anglaise :

Changing contexts, evolving competences:

25 years of inspiring innovation in language education

ISBN 978-92-871-8995-0

Les vues exprimées dans cet ouvrage sont de la responsabilité des auteurs et ne reflètent pas nécessairement la ligne officielle du Conseil de l'Europe

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 du Conseil de l'Europe (FR-67075 Strasbourg Cedex ou publishing@coe.int).

Éditions du Conseil de l'Europe

FR-67075 Strasbourg Cedex

<https://book.coe.int>

Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe

Nikolaiplatz 4

AT-8020 Graz

www.ecml.at

ISBN 978-92-871-8994-3

© Conseil de l'Europe, décembre 2019

Photo de la couverture : © Graz Tourismus – Harry Schiffer

TABLE DES MATIÈRES

Préface	6
<i>David Newby, Frank Heyworth, Marisa Cavalli (l'équipe éditoriale)</i>	

SECTION A: INSPIRER L'INNOVATION, ÉTAPES MARQUANTES

Le Centre européen pour les langues vivantes	9
<i>Michael Armstrong</i>	

Les fonctions de médiation du CELV	15
<i>Marisa Cavalli</i>	

Le Conseil de l'Europe et l'éducation aux langues – soixante-dix ans, trois principes fondamentaux et neuf étapes importantes	20
<i>David Little</i>	

Le caractère évolutif des environnements d'apprentissage dans la société du XXI^e siècle	29
<i>Susanna Slivensky</i>	

SECTION B: COMPÉTENCES EN ÉVOLUTION – DOMAINES THÉMATIQUES

Introduction	39
<i>Frank Heyworth</i>	

Compétences des enseignants et des apprenants	44
<i>David Newby</i>	

Éducation plurilingue et interculturelle	53
<i>Michel Candelier</i>	

Apprentissage des langues dès le plus jeune âge	61
<i>Catherine Carré-Karlinger</i>	

Langues de scolarisation	70
<i>Francis Goullier</i>	
Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère	78
<i>Do Coyle</i>	
Éducation et insertion professionnelle des migrants	89
<i>Matilde Grünhage-Monetti et Alex Braddell</i>	
Nouveaux médias dans l'éducation aux langues	99
<i>Pauline Ernest, Joseph Hopkins, Martina Emke, Aline Germain-Rutherford, Sarah Heiser, Jackie Robbins, Ursula Stickler</i>	
Langues des signes	111
<i>Lorraine Leeson et Beppie van den Bogaerde</i>	
Évaluation et appréciation	120
<i>José Noijons</i>	

SECTION C: IMPACT ET RÉSEAUX

Impact du CELV dans les États membres	129
<i>Ursula Newby</i>	
Coopération entre le CELV et l'Union européenne	132
<i>Themis Christophidou</i>	
Coopération entre le CELV et le Forum pour le réseau professionnel ...	134
<i>Peter Brown</i>	
Impact du CELV dans les États membres – Témoignages	
Arménie	139
<i>Lusine Fljyan</i>	
Autriche	141
<i>Elisabeth Görsdorf-Léchevin</i>	
République tchèque	143
<i>Ladislav Bánovec</i>	

Finlande	145
<i>Paula Mattila</i>	
France	147
<i>Claire Extramiana, Benoît Gobin, Marion Latour, Bernadette Plumelle</i>	
Allemagne	149
<i>Andrea Schäfer</i>	
Grèce	151
<i>Aikaterini Bompetsi</i>	
Malte	153
<i>Alice Micallef</i>	
Monténégro	155
<i>Ljiljana Subotić</i>	
Pays-Bas	157
<i>Wendoline Timmerman</i>	
Roumanie	159
<i>Alexandra Şandru</i>	
Slovénie	161
<i>Bronka Straus</i>	

CONCLUSION

25 ans de succès : de solides fondations pour bâtir l'avenir	165
<i>Sarah Breslin</i>	
Références bibliographiques	170

PRÉFACE

David Newby, Frank Heyworth, Marisa Cavalli (l'équipe éditoriale)

Cette publication marque une étape importante dans l'histoire du Centre européen pour les langues vivantes, en l'occurrence son 25^e anniversaire. Ses principaux objectifs sont de dresser un bilan et de mettre en lumière les réalisations du CELV, telles que reflétées dans ses nombreux projets et publications, et de les situer dans le contexte du travail plus large du Conseil de l'Europe, qui a célébré cette année son 70^e anniversaire. L'ouvrage comprend des contributions d'experts internationaux qui sont à la pointe de l'éducation aux langues, ainsi que d'acteurs qui ont pour mission de soutenir et de mettre en œuvre les résultats des projets du CELV. La publication comporte quatre sections.

La *Section A : Inspirer l'innovation, étapes marquantes* fait le bilan détaillé de l'évolution du CELV au cours de ses 25 premières années d'existence et illustre comment ses activités s'inscrivent plus largement dans le travail du Conseil de l'Europe, en concertation avec ce dernier. De plus, elle montre comment la nature de ses projets évolue constamment pour tenir compte des changements de société qui ont une incidence sur l'éducation aux langues.

La *Section B : Compétences en évolution – Domaines thématiques* présente une description des neuf domaines thématiques qui se situent au cœur de l'activité du CELV. Les auteurs, qui ont tous une expérience significative de la coordination des projets du CELV, présentent un état des lieux des questions fondamentales dans leurs domaines respectifs et illustrent comment le travail du CELV a contribué à

faire évoluer ces questions et à faire en sorte que les apprenants et enseignants de langues puissent se familiariser avec les éléments les plus importants relatifs au thème concerné. Ils ébauchent également les pistes possibles pour des activités futures.

La *Section C : Impact et réseaux* examine, d'une part, les répercussions qu'a eues le travail du CELV sur l'éducation aux langues dans les États membres et, d'autre part, comment la coopération et les partenariats européens entre le CELV et d'autres instances politiques et professionnelles ont contribué à améliorer le travail dans ce domaine et permis de valoriser les ressources communes. En outre, les représentants des États membres présentent des exemples concrets de la manière dont le travail du CELV a influencé l'éducation aux langues dans leur pays.

Dans la Conclusion, *25 ans de succès : de solides fondations pour bâtir l'avenir*, la Directrice exécutive du CELV ajoute une perspective d'avenir à la réussite du Centre en donnant un aperçu du nouveau programme, qui sera lancé en 2020, et en examinant comment les principes fondamentaux et pérennes du Conseil de l'Europe seront mis au service de pistes novatrices.

SECTION A
INSPIRER L'INNOVATION,
ÉTAPES MARQUANTES

LE CENTRE EUROPÉEN POUR LES LANGUES VIVANTES

Michael Armstrong

Lorsque le Centre européen pour les langues vivantes a été fondé à Graz en tant qu'institution du Conseil de l'Europe le 8 avril 1994, le monde était bien différent de ce qu'il est aujourd'hui. Bill Clinton était alors Président des États-Unis depuis un peu plus d'un an, et Nelson Mandela prenait ses fonctions de Président de l'Afrique du Sud un mois plus tard, mettant ainsi un terme à l'ère sombre de l'apartheid. François Mitterrand, Helmut Kohl, Václav Havel et Lech Wałęsa, tous acteurs déterminants dans la transformation politique du continent européen, moins de cinq ans après la chute du mur de Berlin, étaient au pouvoir. Sur le plan technologique, des murs ont également été démantelés et des barrières levées à l'aube de « l'ère de l'information ». Bien que le fax soit à l'époque toujours considéré comme étant pratiquement aussi important que le courrier électronique et que Google et les médias sociaux n'aient pas encore vu le jour, une nouvelle et passionnante ère d'ouverture et d'opportunités se profile à l'horizon. En revanche, à moins de 500 km de Graz, Sarajevo était assiégée et une guerre faisait rage en Bosnie-Herzégovine, avec les horreurs de Srebrenica encore insoupçonnées qui se révéleront un an plus tard.

C'est dans ce contexte qu'a été créé un centre européen avec pour mission de développer des approches innovantes en matière d'enseignement des langues et de soutenir la mise en œuvre des politiques linguistiques dans ses États membres.

La dynamique à l'origine de la création d'un tel centre remonte au début des années 1990, d'une part du fait de l'incertitude qui pesait sur le financement des

programmes intergouvernementaux du Conseil de l'Europe et, d'autre part, en raison des changements politiques profonds qui avaient fait naître un contexte nouveau quant aux objectifs à atteindre en Europe en matière d'éducation aux langues. Soudain, des possibilités de coopération entre pays voisins jusqu'alors isolés étaient apparues et les avantages potentiels de travailler ensemble à des approches communes se sont révélés évidents.

Les changements sur les plans sociétal, démographique, économique et politique, liés à la mondialisation, ont placé les questions linguistiques au cœur de la politique nationale et internationale, non sans poser problèmes, en particulier dans le domaine éducatif. La Division des langues vivantes du Conseil de l'Europe était déjà engagée dans le processus d'élaboration d'instruments politiques majeurs tels que le *Cadre européen commun de référence pour les langues* et le *Portfolio européen des langues* ; et il était clair que l'expertise linguistique nécessaire pour aider les décideurs à faire face à cette nouvelle réalité était déjà bien établie à Strasbourg. Toutefois, il a été estimé qu'un Centre permanent et spécialisé serait le mieux à même de répondre aux besoins d'une société européenne de plus en plus interactive en matière d'enseignement des langues vivantes, pour continuer à proposer aux États membres un soutien étroit dans leur objectif de mise en œuvre d'un enseignement de qualité.

En 1992, l'Autriche, les Pays-Bas, la Tchécoslovaquie, la Hongrie et la Pologne ont examiné les possibilités de contribuer aux réformes éducatives en Europe centrale et orientale. C'est dans ce contexte qu'est née l'idée d'un centre régional. À la suite d'une étude de faisabilité réalisée en juin 1992, le Gouvernement autrichien, dans le cadre de sa politique d'ouverture aux nouveaux États membres du Conseil de l'Europe, est allé au-delà des propositions antérieures relatives à la création d'un centre européen pour les langues vivantes et s'est déclaré à la fois prêt à accueillir cet établissement et à le financer en partie. La décision portant sur la structure définitive et la date de lancement du Centre a été prise à l'issue de discussions informelles qui ont eu lieu lors de la Conférence permanente des ministres de l'Éducation du Conseil de l'Europe à Madrid en 1994. Le soutien concret de la France et des Pays-Bas a assuré la viabilité de l'Accord partiel élargi¹ nécessaire à la création du Centre.

1 Un Accord partiel est défini par le glossaire du Conseil de l'Europe comme suit : « forme de coopération permettant à certains États membres d'entreprendre certaines activités qui ne sont pas poursuivies par tous les États membres du Conseil de l'Europe. Par conséquent, seuls les États intéressés participent à l'activité et en supportent les frais. (...) ». Il est « élargi » dans la mesure où de nouveaux États, y compris des États non membres du Conseil de l'Europe, peuvent y adhérer à tout moment.

L'acte formel a suivi sous la forme de la Résolution (94)10 du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe du 8 avril 1994. La Résolution a établi l'Accord partiel élargi relatif au Centre européen pour les langues vivantes pour une période d'essai initiale prenant fin le 31 décembre 1997. L'Autriche, la France, la Grèce, le Liechtenstein, Malte, les Pays-Bas, la Slovénie et la Suisse ont été les premiers signataires à franchir le pas décisif en fondant le CELV. L'Association autrichienne, *Verein Europäisches Fremdsprachenzentrum in Österreich*, a été créée pour gérer l'infrastructure du Centre et promouvoir sa visibilité aux niveaux national, régional et local.

L'Autriche, qui est elle-même limitrophe de huit pays différents, a fourni le cadre parfait pour une institution paneuropéenne telle que le CELV, et la ville de Graz a fait l'objet d'un choix inspiré pour accueillir l'Accord partiel. La ville, située traditionnellement aux portes de l'Europe du Sud-Est, s'était ainsi retrouvée, à la suite des bouleversements politiques, au cœur même de la Nouvelle Europe. Un centre international a ainsi été créé, fondé sur un partenariat entre les États membres du Conseil de l'Europe et avec le soutien généreux d'un partenariat national comprenant l'État autrichien, la province de Styrie et la ville de Graz.

Dagmar Heindler, première Présidente du Comité de direction du CELV, se souvient des discussions initiales qui ont précédé la mise en place, entre la ville de Graz et la province de Styrie :

« Le maire de Graz de l'époque, Alfred Stingl, était d'emblée fasciné par l'idée du travail que le Centre allait accomplir et que Graz était envisagée pour devenir le siège d'une institution du Conseil de l'Europe. Sans hésitation, il s'est engagé à soutenir l'idée et m'a conduit de l'hôtel de ville vers le *Landhaus* voisin, le bâtiment du gouvernement de la Province, pour prendre les premiers contacts. Les choses ont vraiment pris forme lorsque Peter Bierbaumer, de l'Université de Graz, a proposé l'idée à Josef Krainer, alors gouverneur de la province de Styrie. La ville et la province se sont toutes deux accordées pour soutenir l'initiative – et ont ainsi forgé un lien de coopération solide entre la ville de Graz et la province de Styrie, qui constitue une des pierres angulaires du Centre et permet au CELV de prospérer jusqu'à ce jour... ».

L'inauguration du CELV à l'occasion de la Journée de l'Europe, le 9 mai 1995, a marqué l'aboutissement de négociations internationales et une étape décisive dans le développement de l'apprentissage et de l'enseignement des langues vivantes en Europe.

Les États membres ont clairement manifesté leur volonté d'investir dans la création et le fonctionnement d'une institution placée sous l'égide du Conseil de l'Europe. Il s'agissait là d'un investissement allant au-delà de leur contribution initiale à l'organisation dans son ensemble, ainsi que d'une volonté de se doter de capacités supplémentaires et de conférer une valeur ajoutée aux travaux novateurs qui avaient été accomplis dans le domaine des langues. Le CELV a été conçu pour répondre à la perception que les besoins étaient croissants.

Les programmes annuels des premières années du CELV, un savant mélange de séminaires de formation et d'ateliers et colloques de sensibilisation, se sont principalement déroulés dans les locaux du Centre au Mozarthof, un bâtiment au fort capital sympathie, situé au cœur du quartier universitaire de Graz. Les activités portaient notamment sur des sujets comme l'enseignement bilingue, l'autonomie des apprenants, la formation des enseignants, les TIC, la sensibilisation interculturelle, et l'apprentissage des langues dès le plus jeune âge.

Avec pour priorité initiale de soutenir le changement dans les nouvelles démocraties par l'innovation dans la méthodologie d'enseignement des langues, et afin de promouvoir les futures adhésions, 10 « États partenaires » d'Europe centrale et orientale ont été invités à participer aux ateliers de Graz, financés par les membres fondateurs. La progression rapide du nombre de membres de l'Accord partiel (de 9 à 24 entre 1995 et 1998) reflète un intérêt croissant pour les travaux du Centre.

Les premiers colloques du CELV, en particulier, ont joué un rôle majeur dans la définition des orientations futures, l'établissement d'une coopération avec les institutions culturelles et linguistiques et l'établissement des bases d'une collaboration future avec la Commission européenne, ainsi que dans la valorisation de l'image du Centre.

L'octroi d'un statut permanent à l'institution en juillet 1998 (Résolution (98)11) du Comité des Ministres) a confirmé que le Centre menait à bien sa mission.

Face aux demandes se faisant jour en faveur d'une plus grande présence dans les États signataires, afin de renforcer l'impact des activités du CELV au niveau des États membres et de répondre aux besoins spécifiques de formation dans un pays ou des territoires donnés, le CELV a adopté en 2000 un programme-cadre de quatre ans, axé sur des projets.

Dès le départ, ce format, qui a pour point de départ les priorités des États membres en matière d'éducation aux langues, s'est avéré à la fois populaire et couronné de succès, entraînant de nouvelles adhésions à l'Accord partiel et sa composition

actuelle (33 États). Chaque projet ayant produit des résultats concrets, plus de 100 publications et ressources en ligne ont été élaborées depuis lors dans le cadre de ces programmes. Les réalisations s'adressent en premier lieu aux principaux groupes cibles, tels que les décideurs (responsables de la conception de programmes, chefs d'établissement, responsables politiques), les formateurs d'enseignants et les praticiens de terrain. Ce format facilite également la coopération entre les unités du Conseil de l'Europe directement impliquées dans le domaine des langues : avec ce qui est aujourd'hui le Programme des politiques linguistiques à Strasbourg sur des questions qui concernent tant la politique que la pratique, se renforçant mutuellement et créant de fortes synergies ; et avec le Secrétariat de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires sur des sujets d'intérêt communs.

L'équilibre et la composition des programmes ont été affinés au fil des éditions afin d'offrir un soutien durable et de la plus grande qualité pour répondre aux priorités des États membres en matière d'éducation aux langues. Le Centre organise par exemple des activités de Formation et de Conseil depuis 2012, basées sur les résultats de projets concluants du CELV et qui ont contribué à renforcer les compétences des multiplicateurs au niveau national. Le Centre joue ainsi le rôle de « médiateur » entre les initiatives européennes et la mise en œuvre au niveau national. Dans le prochain chapitre, la fonction de médiation du Centre sera examinée plus en détail.

Une autre conséquence du format axé sur les projets a été de promouvoir la création de réseaux à l'échelle internationale. Chaque projet impliquant directement plus d'une centaine de professionnels, le Centre a réussi à mettre en place des communautés de pratique actives dans ses domaines d'expertise. Le CELV entretient un dialogue permanent à tous les niveaux de l'éducation aux langues, avec les représentants des ministères, les chercheurs, les inspecteurs, les administrateurs de l'éducation, les enseignants, les formateurs d'enseignants, les parents ou les travailleurs associatifs. De cette manière, le CELV agit comme une plateforme de collecte et de diffusion de l'information, pour favoriser la discussion et l'apprentissage mutuel, pour forger de nouveaux partenariats et les enrichir. Le CELV est la seule institution européenne dans le domaine de l'éducation aux langues à opérer à autant de niveaux différents.

Cet effet a été considérablement renforcé par de nouveaux partenariats de coopération, notamment avec la Commission européenne, depuis 2013, dans des domaines visant à relier les examens aux niveaux des compétences du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, valoriser les classes multilingues et utiliser des TIC pour favoriser l'enseignement et l'apprentissage des langues.

La création d'un Forum pour un réseau professionnel sur l'éducation aux langues, représentant la société civile et comprenant des associations et des institutions internationales ayant des valeurs et des compétences communes dans le domaine de l'éducation aux langues et de l'évaluation, a également considérablement renforcé le rôle de mise en réseau et la portée du Centre, tout en contribuant à identifier et à réagir rapidement aux nouvelles « questions brûlantes ».

Bien que le Centre s'adresse principalement à un public de spécialistes, ses travaux pour la Journée européenne des langues s'adressent à un public beaucoup plus large. Depuis le lancement de la Journée par le Conseil de l'Europe et la Commission européenne, à la suite de l'Année européenne des langues en 2001, sa popularité a augmenté de manière exponentielle. Le rôle du CELV dans la coordination de la Journée au niveau international, après des débuts modestes, consiste désormais à sensibiliser des centaines de milliers de personnes à la richesse de la diversité linguistique et culturelle de l'Europe, à promouvoir l'importance de l'apprentissage des langues et à encourager à travers toute l'Europe, notamment en développant de nouvelles initiatives créatives et en « alimentant » un site web en 39 langues qui enregistre environ 7 millions de pages vues par an.

Au cours de son premier quart de siècle d'existence, le CELV s'est imposé avec succès comme un centre d'excellence et d'innovation dans l'éducation aux langues, avec un rôle clé à jouer dans la construction de sociétés démocratiques inclusives et dans la protection des droits humains dans des environnements multilingues.

Michael Armstrong est responsable de l'administration au Centre européen pour les langues vivantes et y travaille depuis le début de ses activités en 1995.

LES FONCTIONS DE MÉDIATION DU CELV

Marisa Cavalli

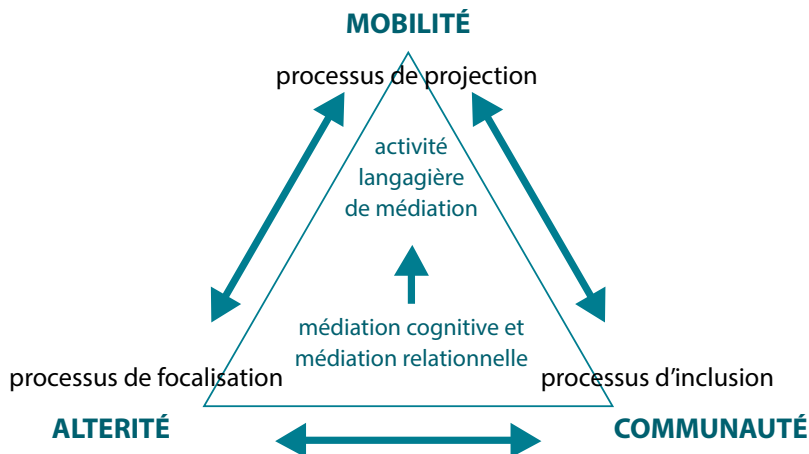
Parmi les diverses instances européennes qui s'occupent d'éducation, le CELV se distingue par sa fonction spécifique. Le CELV est une instance de médiations multiples au cœur de l'Europe dont la spécificité est de s'occuper des langues dans une optique transversale à toute l'éducation en répondant aux besoins exprimés par ses pays membres et dans l'esprit et le cadre des valeurs du Conseil de l'Europe.

Ces médiations se situent à divers niveaux :

- au sein du Comité de direction composé des représentants des pays membres où sont négociées les priorités des programmes quadriennaux du CELV ;
- entre les membres du Forum pour le réseau professionnel, qui réunit des associations et des institutions internationales œuvrant dans le domaine des langues ;
- au sein des divers partenariats, comme par exemple celui avec l'Union européenne.

Mais la médiation sans doute la plus productive est celle qui prend forme au cœur même des programmes du Centre, dans le fonctionnement complexe qui préside à la réalisation aussi bien des projets que des activités de Formation et Conseil (dorénavant F&C) et des partenariats divers.

L'analyse de ces dernières médiations se réalisera à l'aide d'un modèle conceptuel élaboré dans le cadre des travaux du programme intergouvernemental de politique linguistique (cf. Coste et Cavalli 2015, Coste 2019, Cavalli et Coste 2019 et figure ci-dessous).



Si l'on prend l'exemple des projets, qui élaborent les propositions et les outils du CELV, ils prévoient des équipes de quatre experts provenant de quatre pays. Ces équipes ne travaillent pas en vase clos : elles sont tenues de créer des réseaux de collaborations avec des experts qui représentent les pays membres réunis diverses fois tout le long de la durée des projets et au cours d'événements divers (*ateliers*, réunissant les représentants de tous les pays membres ou *réunions*, plus réduites, *de réseau*). Ces experts sont invités à exercer, à leur tour, une médiation par rapport aux contextes dans lesquels ils agissent professionnellement.

Travailler dans un milieu international implique une **mobilité**, *symbolique*, couplée à une **mobilité réelle** (déplacements physiques), ainsi qu'une **mobilité virtuelle** (travail à distance).

Le Centre veille à faciliter les *processus de projection*, visant la préparation à ces mobilités, par des documents, des réunions des coordinateurs de projet ainsi que par son soutien logistique et technologique. À leur tour, les équipes préparent les divers événements en tenant compte de cette dimension. Pour ce qui est des activités de F&C, c'est la mobilité des équipes qui est prévue vers les pays demandeurs : il s'agit, alors, de concevoir chaque atelier sur la base des informations disponibles sur le pays membre (par exemple état des lieux par rapport au thème choisi), d'intégrer les initiatives nationales, de comprendre le contexte spécifique.

L'entrée dans des équipes internationales équivaut à la participation à des **communautés de pratique** établies suivant les règles du CELV qui président à leur fonctionnement :

- *pour les équipes*, il s'agit de répartir les rôles selon les compétences et les tâches à remplir, de réaliser des produits, d'engager des processus, de suivre des formats et certaines modalités, de respecter des échéances, d'assurer la progression du projet, etc. ;
- *pour les événements* – tels que les réunions d'experts et les ateliers, qui constituent des occasions de création de réseaux européens de professionnels en langues et de co-construction de pratiques et d'outils innovants – et *pour les activités de F&C*, il faut prédisposer les plans, les tâches, les documents, les matériels devant permettre aux participants de prendre une part active avec des contributions concrètes à la réalisation des projets ou à l'adaptation des propositions aux contextes nationaux dans le cas de l'offre en F&C ;
- *pour les participants aux événements et aux activités de F&C*, à leur retour vers leurs pays, quand ils réintègrent leurs communautés de pratique habituelles, il est demandé de présenter leurs expériences à leurs collègues, d'écrire des rapports et des articles dans les revues, etc., de fonctionner, en somme, en tant que démultiplicateurs.

Les *processus d'inclusion* font l'objet d'une attention (et d'une médiation) continue de la part du Secrétariat du CELV (aidé par les consultants), des équipes de projet et des formateurs et experts des activités de F&C.

La participation aux équipes, aux événements et à l'offre de F&C confronte chaque participant aux perceptions d'**altérité**, de nouveautés à intégrer en vue de la réussite du projet et des activités, touchant à de nombreuses dimensions :

- *au niveau général* : les histoires nationales et, plus ponctuellement, les cultures éducatives ;
- *au niveau des systèmes éducatifs* : leurs structures et leurs fonctionnements ainsi que les principes les orientant ; les formats traditionnels d'enseignement et les modèles épistémologiques ;
- *au niveau académique* : les références scientifiques, les orientations théoriques et les modalités de formation universitaire des enseignants ;
- *au niveau organisationnel* : les conceptions et les habitudes de travail en équipe.

Source potentielle (et réelle) de conflits, mais source avérée de débats, ces perceptions ne constituent pas moins la richesse du travail au CELV par les métissages possibles.

Les *processus de focalisation*, aidant chacun à mesurer et à ajuster sa propre distance par rapport aux dimensions évoquées, permettent aux équipes et aux participants d'arriver au juste compromis, voire à la synthèse. Ils facilitent l'intégration du « nouveau » dans le patrimoine de connaissances et pratiques de chacun et, à un autre niveau, dans le patrimoine européen commun. Ils font également l'objet de médiation de la part du Secrétariat du CELV, des consultants, des équipes de projets et des formateurs des activités de F&C par des apports de connaissances et d'informations nouvelles et le type d'étaiyage offert (*médiation cognitive*) ou, au niveau des relations, par l'attention à l'aspect dialogique, interactif et coopératif des activités et des tâches (*médiation relationnelle*).

Les langues constituent l'objet de la mission du CELV en même temps que l'outil premier des **activités langagières de médiation** que toute personne travaillant avec le CELV réalise dans son travail. Si les deux langues officielles du CELV obligent la plupart des participants à s'exprimer dans une langue qui n'est pas la leur, tout le monde exerce une activité langagière de dissipation de malentendus, de reformulation et de paraphrase dans une des langues ou d'une langue à l'autre, avec un appel éventuel à d'autres langues disponibles dans le groupe (allemand, langue des signes mais aussi langues des participants autres que « natifs » anglophones/francophones) présentes à leur manière. Si ces dernières enrichissent le travail de médiation, la pratique bi-/plurilingue contribue aussi à la créativité conceptuelle.

Conclusion

La médiation du CELV s'adresse à divers acteurs dont les destinataires premiers de son action : les démultiplicateurs, qu'ils soient formateurs d'enseignants ou profils institutionnels tels qu'inspecteurs ou représentants de ministères (et à travers ces derniers, les décideurs), sachant que les destinataires ultimes sont les apprenants et leurs familles, les enseignants et les chefs d'établissement. Pour cet ensemble divers de destinataires, le CELV prône l'emploi d'un langage compréhensible, la préparation de matériels intelligibles ainsi que d'activités clairement conçues. Les fonctions de **médiation** du CELV, inscrites au cœur même de ses activités quotidiennes, de ses modalités de travail et de son fonctionnement, constituent ainsi sa caractéristique transversale. Tout est pensé dans son fonctionnement en vue de processus de médiation divers qui mènent aux réalisations concrètes en

même temps qu'à des processus transformationnels tout aussi importants que les produits. Instance européenne de médiation, qui exerce cette fonction dans tous ses projets, activités, événements et partenariats, le CELV contribue ainsi très concrètement à la construction collective d'une Europe de l'éducation à travers les langues.

Marisa Cavalli était enseignante-chercheuse à l'ancien Institut régional de recherche éducative (IRRE) pour le Val d'Aoste, en Italie ; et elle est actuellement consultante auprès du Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe. Elle a pris part à des activités et projets de l'ancienne Division des politiques linguistiques (devenue plus tard l'Unité des politiques linguistiques) du Conseil de l'Europe. Son domaine de travail est l'éducation bilingue et plurilingue en lien avec la construction des connaissances dans le cadre des politiques linguistiques de sauvegarde des langues minoritaires.

LE CONSEIL DE L'EUROPE ET L'ÉDUCATION AUX LANGUES – SOIXANTE-DIX ANS, TROIS PRINCIPES FONDAMENTAUX ET NEUF ÉTAPES IMPORTANTES

David Little

Introduction

Fondé en 1949, le Conseil de l'Europe compte 47 États membres, y compris tous les membres de l'Union européenne. Ses valeurs fondamentales sont les droits de l'homme, la gouvernance démocratique et l'État de droit. À commencer par la Convention culturelle européenne de 1954, le Conseil a toujours mis l'accent sur la riche diversité du patrimoine culturel de l'Europe et attache une grande importance à un enseignement efficace des langues comme moyen d'accès à ce patrimoine et pour faciliter la mobilité et la compréhension internationale.

Ce chapitre commence par résumer les trois principes qui ont façonné la contribution spécifique du Conseil de l'Europe à l'éducation aux langues. Il identifie ensuite neuf repères chronologiques qui marquent le développement parcouru en continu depuis les années 1960 jusqu'à nos jours. Pour plus de détails, le lecteur est invité à se reporter à l'historique des travaux du Conseil de l'Europe sur les langues vivantes de 1954 à 1997 (Trim, 2002) et à la section « Repères chronologiques » de la politique linguistique sur le site web sur l'Organisation (www.coe.int/fr/web/language-policy/home). Un grand nombre des documents et des instruments mentionnés ci-après peuvent être téléchargés à partir de ce site.

Trois principes de base

1. L'apprenant individuel/citoyen est un acteur social autonome avec des droits et des responsabilités

Ce principe découle directement du document fondateur du Conseil de l'Europe, la Convention européenne des droits de l'homme (1950). Dans le résumé de Trim, le principal objectif éducatif de l'Organisation est de « promouvoir le développement personnel de l'individu, en faisant progresser la conscience de soi, la confiance en soi et l'indépendance de pensée et d'action combinée avec la responsabilité sociale, en tant qu'acteur au sein d'une société démocratique participative et pluraliste » (Trim, 2002: p. 18). Pour atteindre cet objectif, les projets successifs d'éducation aux langues se sont efforcés de « rendre plus démocratique le processus même de l'apprentissage, en élaborant des outils conceptuels pour la planification, la construction, la conduite et l'évaluation de cours qui soient étroitement adaptés aux besoins, motivations et caractéristiques des apprenants et leur permettent, dans la mesure du possible, de diriger et contrôler leurs propres progrès » (*ibid.*).

2. Le but de la communication est plus important que le contenu linguistique

L'accent mis par le Conseil de l'Europe sur l'apprenant individuel/le citoyen donne naissance au deuxième principe selon lequel, dans l'élaboration des programmes, les besoins et objectifs de communication des apprenants doivent avoir priorité sur la spécification du contenu linguistique. Ce principe a révolutionné l'enseignement des langues. Traditionnellement, les programmes scolaires et les programmes d'enseignement des langues étaient axés sur les éléments de la langue à enseigner – le vocabulaire, les règles de grammaire, la conjugaison des verbes et ainsi de suite. L'hypothèse était que les apprenants assembleraient progressivement une sorte de boîte à outils mentale qui, le moment venu, pourrait être utilisée comme moyen de communication dans le monde extérieur à la salle de classe. Dans la démarche du Conseil de l'Europe, la première étape consiste à analyser les besoins des apprenants et à préciser les tâches qu'ils souhaitent accomplir ; ce n'est qu'après qu'il convient de se concentrer sur les ressources linguistiques nécessaires à la bonne réalisation de ces tâches.

3. L'éducation linguistique doit être plurilingue et interculturelle

Le deuxième principe mène au troisième. Les apprenants peuvent bien être de parfaits débutants dans leur langue cible, ils savent néanmoins déjà communiquer dans leur première langue et dans toute autre langue qu'ils connaissent. Apprendre une nouvelle langue, c'est apprendre de nouvelles façons de faire des choses que l'on sait déjà faire dans la (les) langue(s) que l'on utilise chaque jour. Cela implique d'apprendre un nouveau code, mais également de nouvelles manières de se comporter dans la langue et introduit inévitablement une dimension interculturelle. Ces considérations sous-tendent le concept de plurilinguisme en tant que « compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent » (CECR, p. 4). Elles sous-tendent également l'objectif du Conseil de l'Europe pour une éducation plurilingue et interculturelle.

Neuf étapes importantes

1. Résolution (69)2 : L'apprentissage des langues pour tous

La Convention culturelle européenne fait référence à l'*étude* des langues, qui rappelle la tradition humaniste de l'enseignement des langues étroitement lié à l'enseignement de la littérature. La promotion de l'apprentissage des langues pour la communication n'a commencé à apparaître clairement que vers la fin des années 1950. En 1961, le Conseil de l'Europe créa le Conseil de la coopération culturelle, qui se mit à élaborer un programme de coopération internationale en matière d'enseignement des langues vivantes. Il était largement admis que le progrès dépendrait d'une recherche bien ciblée en matière de linguistique appliquée, qui était alors une discipline naissante. Et en 1964, le Conseil de l'Europe participa à la fondation de l'AILA (Association internationale de linguistique appliquée). La même année, le Conseil lança un Projet majeur en langues vivantes qui dura dix ans et apporta une contribution durable, en établissant des modèles de coopération internationale et en créant des réseaux d'experts. D'un point de vue actuel, le premier jalon dans l'histoire des travaux du Conseil de l'Europe en matière d'enseignement des langues vivantes fut la Résolution 69(2) du Comité des Ministres concernant « Un programme intensifié d'enseignement des langues vivantes pour l'Europe ». Celle-ci recommandait l'enseignement des langues pour tous et esquissait brièvement le rôle à jouer dans les différents secteurs de l'éducation pour atteindre cet objectif. Elle soulignait la nécessité d'élaborer de nouvelles approches dans l'enseignement

et l'évaluation, de créer des ressources pédagogiques actualisées, de doter les écoles d'installations et de ressources appropriées, d'exploiter le potentiel de la radio et de la télévision et d'entreprendre un large éventail de recherches.

2. Une approche systémique de la conception de programmes linguistiques et de nouvelles façons de décrire les objectifs de l'apprentissage des langues

Les travaux du Conseil de l'Europe dans le domaine des langues vivantes commencèrent à prendre leur forme spécifique en 1971, lors d'un colloque intergouvernemental qui se tint à Rüslikon, en Suisse. Le thème était l'éducation des adultes et le défi consistait à développer une approche d'apprentissage des langues qui encouragerait la mobilité. Un petit groupe d'experts fut chargé d'établir un système d'« unités capitalisables » qui faciliterait l'apprentissage des langues pour une utilisation plus ou moins immédiate. Ils adoptèrent une démarche systémique de développement, qui est restée fondamentale. Les principaux éléments de cette démarche sont : l'analyse des besoins, la description des objectifs, le développement de méthodes de communication, l'élaboration des ressources pédagogiques, l'évaluation et les tests, l'apprentissage des langues centré spécifiquement sur l'autonomie de l'apprenant, la formation des enseignants. Tous ces éléments sont développés en détail dans le rapport *Langues vivantes* (1971-1981). Tout au long des années 1970, le groupe d'experts définit le système d'unités capitalisables et développa des approches novatrices pour l'analyse des besoins des apprenants et la définition du contenu linguistique. *The Threshold Level* (1975), *Un niveau-seuil* (1976) et le *Kontaktschwelle* (1980) jouèrent un rôle majeur dans le tournant communicatif pris par l'enseignement des langues étrangères en Europe dans les années 1980 et 1990. Au fil du temps se développèrent, sur le modèle du *Threshold Level*, des répertoires notionnels fonctionnels pour beaucoup d'autres langues ; certains d'entre eux ont joué un rôle important dans les activités de planification linguistique des États qui ont rejoint le Conseil de l'Europe après 1990.

3. Introduction dans le secteur scolaire

Conçu pour répondre aux besoins d'apprentissage linguistique des apprenants adultes, le système d'unités capitalisables ne fut jamais mis en œuvre ; mais dès le début, il suscita un grand intérêt dans d'autres secteurs d'éducation. En 1977, la responsabilité des projets relatifs aux langues vivantes fut transférée du Comité de l'éducation extrascolaire au Comité de l'éducation scolaire. Ce changement fut marqué par le lancement du Projet 4 « Langues vivantes : amélioration et

intensification de leur apprentissage comme facteurs de compréhension, de coopération et de mobilité européenne » (1978-1981). Les instruments produits à l'intention des adultes furent adaptés au secteur scolaire, et un programme de visites scolaires fut mis en place pour les États membres qui en faisaient la demande.

4. Ateliers internationaux de formation des enseignants

Le Projet 4 fut remplacé par le Projet 12 « Apprentissage et enseignement des langues vivantes à des fins de communication » (l'un des éléments clé de ce projet a été une série d'ateliers internationaux pour la formation des enseignants) (1981-1988) et, en 1982, le Comité des Ministres adopta la Recommandation R(82)18 qui appelait à une réforme générale de l'enseignement des langues vivantes. Les visites scolaires entreprises dans le cadre du Projet 4 étaient consultatives : de petites équipes d'experts discutaient des objectifs du Conseil de l'Europe pour l'enseignement des langues vivantes avec les parties prenantes désignées par l'autorité nationale qui avait demandé cette visite. Le Projet 12 adopta une approche plus directe, en organisant une série d'ateliers destinés principalement aux formateurs d'enseignants en langues. Les ateliers eurent lieu à l'invitation de différents États membres et donnèrent aux participants locaux l'occasion d'interagir avec leurs pairs dans d'autres pays. Le succès des ateliers démontra à quel point ceux-ci étaient nécessaires et ils se poursuivirent dans le cadre du projet suivant « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne » (1990-1997). Mais au début des années 1990, il devint évident que ce type d'activités ne pouvait pas être soutenu indéfiniment par le Secrétariat de Strasbourg et l'idée de créer un Centre européen pour les langues vivantes fut alors lancée. Une fois établi, le CELV put développer un large éventail d'activités, mettant en contact tous les acteurs de l'éducation aux langues avec les principes et politiques du Conseil de l'Europe et leurs conséquences dans les pratiques éducatives.

5. Le Cadre européen commun de référence et le Portfolio européen des langues

Le début des années 1990 fut marqué par un élargissement rapide du Conseil de l'Europe, ce qui renforçait la nécessité de créer un instrument pour aider les professionnels en langues à comparer les programmes et les examens et à aller plus loin dans la promotion de l'apprentissage des langues pour la communication. En 1991, un colloque intergouvernemental organisé par les autorités fédérales suisses, toujours à Rüschiikon, recommanda au Conseil de l'Europe d'élaborer ce qui devint le *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)* et son document complémentaire, le *Portfolio européen des langues (PEL)*, deux instruments qui

répondaient à la préoccupation du Conseil de l'Europe en faveur d'un utilisateur/apprenant de langues qui soit un acteur social autonome.

En 1997, le projet suivant, « Politiques linguistiques pour une Europe multilingue et multiculturelle » (1997-2001) débuta par une conférence intergouvernementale, au cours de laquelle une deuxième version du *CECR* fut présentée pour discussion et consultation et où furent proposées des études préliminaires sur les formes et fonctions possibles d'un *Portfolio européen des langues*. Le projet poursuivit des activités destinées à aider les autorités nationales à promouvoir le plurilinguisme en tant qu'objectif éducatif primordial et à sensibiliser au rôle joué par les langues dans la construction d'une identité européenne. Ces activités culminèrent avec la Journée européenne des langues instaurée en 2001, à l'initiative conjointe du Conseil de l'Europe et de l'Union européenne.

Dans le cadre de ce projet, le *CECR* fut révisé pour publication et le *PEL* développé et testé dans des projets pilotes menés dans 15 pays et par 3 ONG internationales. En 2000, la Division des politiques linguistiques créa un Comité de validation du *PEL* qui se réunit au moins deux fois par an au cours de la décennie suivante pour recevoir, analyser, valider et accréditer les *PEL* soumis par les États membres. Au total, 118 *PEL* étaient validés et accrédités en 2010, lorsque la validation fut remplacée par l'enregistrement ; 23 *PEL* furent enregistrés entre 2011 et 2014, lorsque prit fin l'enregistrement. Entre 2004 et 2011, cinq projets du CELV contribuèrent à la diffusion et à la mise en œuvre du *PEL* : « Soutien à la mise en œuvre du *PEL* (Impel) », « Préparer les enseignants à l'utilisation du Portfolio européen des langues – arguments, matériels et ressources (ELP-TT) », « Former les enseignants à l'utilisation du *PEL* (ELP-TT2) », « Utiliser le *PEL* (ELP-TT3) », « Portfolio européen des langues – Guide pour la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de projets d'utilisation à l'échelle de l'établissement scolaire (ELP-WSU) ». Malgré tous ces efforts, le *PEL* ne réussit pas à s'enraciner dans les systèmes éducatifs européens. L'impact beaucoup plus important du *CECR* est confirmé par sa continuelle prééminence dans les programmes du CELV.

Suite à la publication du *CECR*, le Conseil de l'Europe fut amené à mettre en place des procédures pour certifier la conformité des tests linguistiques avec les niveaux de compétence du *CECR*, mais cela allait au-delà des fonctions et ressources de l'Organisation. A la place, la Division des politiques linguistiques commanda l'élaboration de deux manuels, l'un pour aider les testeurs de langues souhaitant relier leurs tests au *CECR* (*Relier les examens de langues au 'Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer' (CECR) – Un manuel*) et l'autre pour guider l'élaboration de tests linguistiques liés au *CECR* (*Manuel pour l'élaboration et la passation de tests et d'examens de langue*).

6. Minorités et migrants

L'inquiétude de voir certains gouvernements utiliser le *CECR* pour prescrire les compétences linguistiques requises par les migrants pour l'entrée, la résidence et la citoyenneté motiva le lancement, en 2006, du projet « Intégration linguistique des migrants adultes (LIAM) ». Au cours de la décennie suivante, ce projet organisa trois événements intergouvernementaux, créa un site web (www.coe.int/lang-migrants) offrant une large gamme de supports pour l'intégration linguistique des migrants adultes et coordonna l'élaboration d'un kit de ressources pour aider les réfugiés adultes (www.coe.int/lang-refugees) qui fut lancé en 2017.

7. Profils des politiques linguistiques éducatives

Les implications politiques de l'approche plurilingue du *CECR* en matière d'éducation aux langues furent explorées dans *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe (2007)*. Sur la base de ce document, ainsi que du *CECR* et des divers outils développés pour soutenir la mise en œuvre du *CECR*, la Division des politiques linguistiques proposa d'aider les États membres dans l'élaboration de profils de politiques linguistiques éducatives. Entre 2002 et 2017, des profils furent réalisés pour 15 pays, 2 régions et 1 ville (www.coe.int/fr/web/language-policy/list-of-language-education-policy-profiles).

8. Langues dans et pour l'éducation

Bien que le *CECR* s'adresse à l'apprentissage des langues étrangères, son approche plurilingue inclut nécessairement la langue maternelle de l'apprenant. Cette considération aboutit, en 2006, à l'organisation d'une conférence intitulée « Vers un cadre européen commun de référence pour les langues de scolarisation? ». De cette conférence naquit le projet « Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation », avec son double objectif sur l'éducation plurilingue et interculturelle et les langues de scolarisation. Il n'y avait pas de *CECR* pour les langues de scolarisation, mais le projet donna lieu à un important corpus de documents de travail, de guides et de manuels, notamment un *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* et un *Guide pour l'élaboration de curriculums et pour la formation des enseignants – Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*. Le projet aboutit également à la Recommandation Rec(2014)5 sur l'importance des compétences en langue(s) de scolarisation pour l'équité et la qualité en éducation et pour la réussite scolaire.

Deux autres initiatives suivirent les travaux sur la (les) langue(s) de scolarisation. La première produisit des ressources pour l'aide à l'intégration linguistique des enfants et des adolescents issus de l'immigration et la seconde développa un *Cadre de référence pour le Romani*.

9. Le Volume complémentaire au CECR

En 2017, le Conseil de l'Europe publia le *Volume complémentaire au CECR*. En plus d'ajouter des descripteurs aux échelles illustratives du CECR et d'introduire un nouveau niveau de compétences (pré-A1), le *Volume d'accompagnement* élargit le schéma descriptif du CECR en introduisant un grand nombre de nouvelles échelles, dont certaines pour la médiation et les compétences plurilingues/pluriculturelles. Cette introduction substantielle représente un complément important pour les sections discursives du CECR.

Conclusion

Le site web du Conseil de l'Europe sur les politiques linguistiques offre une mine de ressources sur les politiques et pratiques en matière d'éducation aux langues. L'accent y est mis, inévitablement, sur les travaux plus récents, et il y a un risque pour que les richesses du passé plus lointain soient progressivement négligées. C'est plus qu'une question d'intérêt historique. La plupart des professionnels en langues connaissent les travaux du Conseil de l'Europe grâce à ses principaux instruments, en particulier la famille des spécifications fonctionnelles notionnelles innovée par *The Threshold Level* (1975) et la description multidimensionnelle des compétences linguistiques en matière d'utilisation des langues fournie par le CECR (2001) et son *Volume complémentaire* (2017). Certains professionnels en langues connaissent également les publications sur la langue de scolarisation et le curriculum plurilingue et interculturel. Et, bien entendu, les synergies entre Strasbourg et Graz assurent à celui qui s'engage sérieusement dans les travaux du CELV de prendre conscience des questions d'éducation aux langues que le Conseil de l'Europe a abordées au cours des 25 dernières années. Mais il est facile d'oublier que tous ces projets et publications sont animés par les trois principes dont j'ai parlé en commençant. À cet égard, on peut déplorer que les rapports sur les projets successifs des langues vivantes ne soient pas mis à disposition sur le site web de la politique linguistique du Conseil de l'Europe. Les archives personnelles de John Trim, qui fut conseiller pour les projets pendant 30 ans, sont conservées par le CELV et sont librement accessibles aux chercheurs. Cette mine d'or peut nous éviter d'avoir à réinventer la

roue dans un avenir qui promet de nouvelles synergies entre les travaux de politique linguistique du Conseil de l'Europe à Strasbourg et les multiples projets du CELV – en commençant peut-être par l'exploration des correspondances existant entre le CECR et les *Compétences pour une culture démocratique* et leurs implications pour les classes de langues.

David Little a pris sa retraite en 2008 en tant que professeur agrégé de linguistique appliquée et Directeur de l'École des sciences linguistiques, de la parole et de la communication du Trinity College de Dublin. Il participe activement aux travaux du Conseil de l'Europe sur l'éducation aux langues depuis les années 1980, et plus particulièrement sur le *Portfolio européen des langues (PEL)*, l'intégration linguistique des migrants adultes et l'enseignement et l'apprentissage du romani. Entre 2004 et 2011, il a coordonné deux projets du CELV sur le *PEL*. Il coordonne actuellement les activités de formation du CELV et conseil « QualiRom – Une éducation de qualité pour le romani en Europe ».

LE CARACTÈRE ÉVOLUTIF DES ENVIRONNEMENTS D'APPRENTISSAGE DANS LA SOCIÉTÉ DU XXI^E SIÈCLE

Susanna Slivensky

*« ... nos écoles sont du XIX^e siècle, nos enseignants du XX^e siècle
et nos élèves du XXI^e siècle »,*

Rapport Eurydice sur l'innovation à l'école (2016)

Changer la société – le rôle de l'éducation aux langues

L'éducation n'est pas une activité isolée : les sociétés la façonnent, de même qu'elle est censée façonner les sociétés futures. On sait combien les comportements sociaux peuvent influencer sur l'enseignement et sur l'apprentissage, à l'image des téléphones portables, qui sont interdits dans certaines classes, mais acceptés dans d'autres, ou de la migration, dont les effets sont manifestes dans les classes où les enfants parlent de nombreuses langues, les enseignants devant trouver des réponses professionnelles à cette diversité. Dans ces exemples, les environnements d'apprentissage sont caractérisés et remis en question par la numérisation dans un cas, et par la diversité et la mondialisation croissantes, dans l'autre. Il n'est pas inintéressant d'examiner le rôle des langues dans ces contextes, car elles sont un support à la médiation et à la communication plurilingues et interculturelles, tant en ligne qu'en face à face. La capacité de l'éducation aux langues à répondre aux nouveaux besoins qui émergent dans les sociétés en mutation soulève une

question : les compétences linguistiques – celles des enseignants et celles des apprenants – sont-elles des « compétences du XXI^e siècle » (Partenariat pour les compétences du XXI^e siècle (P21), 2006) ? Si l'on accepte l'idée que les personnes plurilingues jouent un rôle primordial dans les sociétés modernes, est-il nécessaire que l'éducation aux langues s'attache, de façon proactive, à trouver des réponses stimulantes et innovantes à l'évolution des environnements ? Nous nous proposons d'examiner les principes suivants – nullement exhaustifs – dans ce contexte.

L'éducation aux langues a été et reste un indicateur pour les sociétés innovantes et inclusives.

Donner accès à l'éducation aux langues avec le souci de l'équité et de la qualité devrait être une priorité pour les décideurs du domaine de l'éducation qui appellent de leurs vœux une société innovante et inclusive, car l'éducation aux langues aide « à réaliser que les échanges avec des personnes ayant une identité sociale et une culture différentes sont enrichissants » (Conseil de l'Europe, 2008: p. 31). On pourrait donc dire que les sociétés qui encouragent l'apprentissage des langues promeuvent l'ouverture à l'altérité ainsi qu'une compréhension critique de l'usage des langues. Ces objectifs éducatifs sont d'autant plus importants que certains tirent parti des infrastructures mondiales et numériques pour promouvoir des messages nationalistes. La capacité de l'éducation, et de l'éducation aux langues en particulier, à enrayer la propagation du populisme et de la radicalisation a été soulignée dans plusieurs documents de politique générale européens (par exemple, Conseil de l'Europe, 2018 ; Commission européenne, 2017a), et est illustrée de manière éloquente par un proverbe arabe : « Apprenez une langue et vous éviterez une guerre ! ».

L'éducation aux langues ne peut pas garantir le développement de comportements démocratiques, mais les deux sont étroitement liés.

La publication du Conseil de l'Europe sur les *Compétences pour une culture de la démocratie* souligne que les compétences linguistiques sont un sous-ensemble important des compétences démocratiques : l'acquisition des compétences pour une culture de la démocratie dépend elle aussi des compétences en langue (Conseil de l'Europe, 2018: p. 17). Les aptitudes plurilingues et un certain état d'esprit comme la valorisation de la diversité linguistique et culturelle y sont décrits comme des domaines de compétences nécessaires à une culture démocratique. Ces compétences sont une composante à part entière de tout curriculum de langue.

En Europe, l'éducation aux langues est de plus en plus une éducation par et pour la diversité.

Dans ce contexte de migration et de mobilité croissantes, la grande variété des profils linguistiques des apprenants (langues parlées dans les familles de migrants, langues des signes, langues régionales, etc.) est un défi pour l'élaboration des curriculums qui portent, plus ou moins exclusivement, sur les langues étrangères et la ou les langues de scolarisation. L'éducation plurilingue et interculturelle, concept élaboré et promu par le Conseil de l'Europe depuis la fin des années 1990, encourage l'apprentissage des langues à travers le curriculum « comme un projet d'éducation [...] à et par la diversité culturelle et linguistique, dans nos sociétés caractérisées par la mobilité ainsi que par une pluralité et une complexité croissantes » (Beacco *et al.*, 2016: p. 15). Les publications du CELV et d'autres ouvrages du Conseil de l'Europe proposent des idées pour mettre en pratique l'éducation plurilingue en insistant sur le développement des compétences pour la réflexion critique, sur la capacité d'« apprendre à apprendre » et sur la médiation entre les langues et les cultures (par exemple *Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP)*, *Mobilité pour des apprentissages plurilingues et interculturels – Ressources pratiques pour les enseignants et les formateurs d'enseignants (PluriMobil)*, *Une éducation aux langues inspirante dès le plus jeune âge – Pourquoi et comment le faire chez des enfants de 3 à 12 ans? (ILLEY)*).

Les écoles sont-elles en train de changer ?

Par les infrastructures matérielles qu'elles proposent (bibliothèques, salles de travail en groupe, dispositifs techniques, etc.), les contenus d'apprentissage qu'elles choisissent, les opportunités d'échanges qu'elles offrent, les politiques linguistiques qu'elles appliquent, etc., les écoles créent des environnements d'apprentissage qui visent à donner aux enfants les moyens d'acquérir des connaissances, des savoir-faire, des savoir-être et des valeurs qui seront utiles pour leur avenir. Les scénarios suivants illustrent certains choix que les écoles peuvent faire pour leurs apprenants.

Scénario dans un établissement secondaire A : l'élève Lola apprécie tout particulièrement l'espace d'expression libre du hall principal de son école, où les enseignants et les élèves peuvent parler de leurs langues respectives et des pays qu'ils ont visités. Pendant les récréations ou leur temps libre, les élèves peuvent contribuer à cet espace en affichant des textes dans des langues qu'ils connaissent bien. Tous ses professeurs savent qu'à la maison, Lola parle avec sa mère dans une langue que certains parmi eux appellent une « langue moins répandue » ; ce qui

l'étonne, car cette langue, elle l'utilise tous les jours. En cours de langue et dans les autres matières, les enseignants invitent leurs élèves à établir des liens entre la langue d'instruction et d'autres langues, à repérer des termes de différentes langues liés à la matière enseignée et à mener des travaux de recherche sur la façon dont certains sujets sont présentés dans d'autres langues et d'autres pays. Lola aime beaucoup étudier l'aspect linguistique des contenus enseignés, et elle pense que cela l'aide à mieux comprendre les concepts et la façon dont les gens les utilisent. Ses parents sont au courant de l'approche transdisciplinaire et sensible à la dimension linguistique que l'école de leur fille a décidé d'adopter. Un document de stratégie linguistique à l'échelle de l'établissement scolaire décrit les données scientifiques, les procédures et les finalités de cette approche. Il a été distribué à toutes les personnes concernées dans l'établissement. Sur le site web de l'école, on peut lire ceci : « Apprendre d'autres langues, ce n'est pas seulement apprendre de nouveaux mots pour désigner les mêmes choses ; c'est apprendre une autre manière de penser aux choses ».

Scénario dans un établissement primaire B: Pola, la petite sœur de Lola, fréquente une école dans laquelle 80 % environ des élèves sont issus de l'immigration. Pola suit des cours de rattrapage pour améliorer ses connaissances de la langue de scolarisation. Ces cours, obligatoires pour les enfants qui ont échoué au test organisé pendant la deuxième semaine de l'année scolaire, sont dispensés par un enseignant spécialiste de la langue de scolarisation, qui enseigne dans trois établissements. Sa maîtresse est une femme très gentille ; mais un jour, Pola surprend une conversation entre enseignants et une phrase retient son attention : « Pas étonnant que ces enfants progressent si peu en (langue X, la langue de scolarisation). Chez eux, ils n'utilisent que leur langue maternelle ». Pola est un peu gênée et inquiète, car cette réflexion la concerne directement. Elle se demande pourquoi sa maîtresse n'a mentionné que les langues parlées à la maison. En effet, partout en dehors de la classe, les enfants parlent des langues différentes de la langue de scolarisation. Ce n'est que dans la classe que ces langues disparaissent. Pola pense maintenant que sa langue maternelle est un obstacle dans son apprentissage. Dorénavant, à la maison, elle met de côté les livres que sa mère lui donne pour qu'elle apprenne à lire dans la langue familiale.

Ces scénarios, quoique légèrement différents, révèlent que les choix des établissements scolaires ont une incidence considérable sur les enfants. Les élèves tirent avantage des écoles dites *favorables aux langues*, qui jettent des ponts entre toutes les langues dans le curriculum (Commission européenne, 2017b: p. 23), prévoient des activités programmées mais périscolaires (apprentissage non formel) ainsi qu'un apprentissage non programmé et non intentionnel (apprentissage informel), et associent les parents, qui apportent un soutien supplémentaire.

D'un autre côté, il existe des environnements d'apprentissage *non favorables aux langues*, où le plurilinguisme est vu comme un inconvénient : « Parfois, nous considérons que les enfants qui ne parlent que la langue de scolarisation sont des enfants privilégiés » (contribution à une discussion lors d'un atelier du CELV en 2018). Dans les environnements où les langues sont limitées à celles qui figurent au programme, où les langues parlées par les enfants dans leur famille sont jugées avec mépris et où l'on postule qu'il y a des langues moins importantes que d'autres, les enseignants et les élèves ne peuvent guère voir la diversité linguistique comme une source de croissance cognitive, affective et sociale.

Il convient toutefois de souligner que la réalité de la scolarisation en Europe est complexe et très diverse, et ne peut être dépeinte à gros traits. Ce qui importe, c'est la détermination des établissements scolaires à engager une réflexion sur leurs pratiques actuelles et à adopter une culture du changement. On peut parler de changement réel à partir du moment où ils s'investissent dans des projets linguistiques et des modifications structurelles à l'échelle de l'établissement dans le but d'offrir à leurs élèves de nouveaux parcours de formation : « ... les [élèves] obtiennent un aperçu de la structure des langues, étudient les possibilités de transfert positif et des interférences entre les langues qu'ils utilisent, étendent leurs compétences réceptives et productives, développent leur conscience métalinguistique et interlinguistique ainsi que des stratégies d'apprentissage des langues et les stratégies de l'utilisation de la langue. » (Beacco et *al.*, 2016: p. 96).

L'évolution des politiques européennes et des priorités nationales

La publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)* en 2001 a ouvert des possibilités d'intégration de l'apprentissage des langues étrangères dans les écoles, dans le contexte plus large de l'intégration de toutes les langues dans l'éducation. Compte tenu du nombre de langues susceptibles d'intéresser chacun des apprenants, il est évident que le cadre linguistique des environnements scolaires présente une certaine complexité. Ainsi, certains élèves apprennent leur langue maternelle dans toutes les disciplines enseignées dans la langue de scolarisation ; d'autres ne l'apprennent que dans les cours de langue étrangère ou dans les cours facultatifs dispensés le samedi ou l'après-midi ; d'autres encore ne reçoivent aucun enseignement dans la langue maternelle.

Depuis 2005, la *Plateforme du Conseil de l'Europe pour une éducation plurilingue et interculturelle* œuvre en faveur d'une vision holistique de l'éducation aux langues

qui prend en compte les divers profils linguistiques des apprenants et leurs besoins spécifiques en termes d'apprentissage. En 2012, le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe a publié une Recommandation en vue d'assurer une éducation de qualité pour tous (Conseil de l'Europe, 2012), qui insiste encore davantage sur le fait que l'enseignement des langues doit répondre aux besoins spécifiques de chaque apprenant. Par conséquent, il est sans doute fortement souhaitable de décloisonner les langues dans les écoles, autrement dit d'établir des liens entre la ou les langues de scolarisation, les langues parlées à la maison, les langues étrangères, les langues des signes, etc., et avec l'apprentissage linguistique dans les matières.

L'abandon progressif d'une conception isolée de l'enseignement de langues individuelles de statut élevé au profit d'une éducation plurilingue et interculturelle centrée sur l'apprenant s'observe au niveau national dans les priorités des États membres du CELV. Au début des années 2000, ces derniers s'intéressaient principalement à l'enseignement des langues étrangères. Depuis 2014, les priorités se sont diversifiées et elles comprennent maintenant d'autres problématiques telles que la mondialisation, la numérisation et la diversité, lesquelles sont vues, de plus en plus, comme des facteurs qui influent de façon notable sur l'éducation aux langues. Le CELV reçoit de plus en plus de demandes de formation dans les pays sur les thèmes « Approches plurielles des langues et des cultures (CARAP) » et « Valoriser les classes multilingues ». Chaque année, entre 10 et 15 pays demandent à recevoir l'une de ces formations. Il y a aussi un vif intérêt pour l'élaboration de scénarios d'apprentissage mettant en relation apprentissage formel et apprentissage non formel/informel, et de scénarios utilisant les réseaux sociaux et les jeux pour l'apprentissage. En outre, une nouvelle tendance se dégage en 2018 : certains pays mentionnent expressément que l'apprentissage des langues comme compétence pour une culture démocratique est une question importante dans leur contexte national.

Faire évoluer les environnements d'apprentissage en établissant des relations logiques

En menant une réflexion alliant formation des enseignants et innovation au niveau des établissements scolaires, on peut espérer enclencher des processus de changement durable : « Disposant souvent d'une liberté structurelle plus large que l'école publique, la formation des enseignants pourrait de ce fait assumer un rôle de locomotive en matière de renouveau curriculaire » (Beacco *et al.*, 2016: p. 80). Les enseignants qui sont disposés à repenser la façon exclusive dont est

envisagée la langue qu'ils enseignent indiquent que les approches prenant en compte la dimension linguistique ainsi que les attitudes d'ouverture à toutes les langues ont des effets globalement positifs sur l'apprentissage des langues et sur la détermination à apprendre telle ou telle langue.

Au vu des diverses expériences et perspectives des parties prenantes du CELV, il apparaît que les environnements d'apprentissage des langues au XXI^e siècle sont le plus souvent :

- plurilingues, interculturels et inclusifs ;
- fondés sur le contenu ;
- authentiques et ancrés dans la réalité ;
- intégrés dans des contextes virtuels et mondiaux ;
- complexes, axés sur les tâches et orientés vers la résolution de problèmes ;
- créatifs, présentés sous forme de jeux et artistiques ;
- auto-organisés et autonomes ;
- ouverts, dynamiques et pensés, sur le plan linguistique, pour toute la vie.

Nous nous proposons d'illustrer ce type d'environnements d'apprentissage dans les écoles par deux exemples tirés d'activités organisées par le CELV ces dernières années :

Politique générale adoptée à l'échelle de l'établissement par une école primaire irlandaise :

« ... l'école accueille favorablement la diversité de ses élèves et reconnaît que chacune d'entre elles a beaucoup à apporter à sa propre éducation ... L'utilisation par les élèves, au sein de l'établissement, de la langue qu'elles parlent à la maison n'est soumise à aucune restriction, tant dans la salle de classe qu'à l'extérieur de celle-ci ... Les langues parlées à la maison sont considérées comme une ressource pour toutes les apprenantes. »
(Deirdre Kirwan, 2016)

Enseignements tirés d'une formation d'enseignants en Bosnie-Herzégovine :

« ... nous avons encouragé les enseignants à concevoir des projets interdisciplinaires consistant à faire participer des élèves à un processus de communication en ligne. Les enseignants consignaient par écrit sur

une plateforme la journée passée avec leurs élèves, et des élèves d'autres régions linguistiques avaient la possibilité de formuler des commentaires... Malheureusement, nous ne pouvons utiliser l'internet que de façon très limitée, car nos élèves sont encore très jeunes et n'ont donc pas le droit d'utiliser les plateformes ouvertes. Malgré tout, nous pouvons concrétiser l'idée de réaliser des tâches dans le monde réel, dans le contexte de programmes d'échanges. »

(Un participant à l'atelier « Vers une littératie numérique pour l'enseignement et l'apprentissage des langues » (E-LANG) de 2017)

Ces exemples illustrent des expériences d'apprentissage qui sont pleinement pertinentes tant dans la salle de classe qu'à l'extérieur de celle-ci. En fait, dans tous les environnements susmentionnés, on pourrait fort bien envisager de répondre aux besoins des apprenants en établissant des liens solides entre les opportunités d'apprentissage formel et d'apprentissage informel et en consolidant ces liens. Pour poursuivre la réflexion, nous recommandons le projet du CELV intitulé « Des environnements d'apprentissage optimisés pour et par les langues vivantes », qui propose un large éventail d'approches porteuses d'avenir et d'exemples concrets.

En conclusion, il apparaît que les environnements d'apprentissage adaptés aux besoins des élèves des sociétés du XXI^e siècle promeuvent l'idée qu'il n'y a pas de limite aux expériences d'apprentissage des langues que les enfants apportent dans les écoles. Il est encourageant de voir que les limites fixées par les écoles sont aujourd'hui remises en question, ce que corrobore cet aphorisme du poète bengali et lauréat du Prix Nobel Rabindranath Tagore :

« N'imposez pas aux enfants les limites que vous dicte votre propre apprentissage, car ils sont nés à une autre époque. »

Susanna Slivensky est Directrice adjointe et responsable des programmes du CELV. Avant de rejoindre le CELV en 2005, elle a travaillé dans différentes universités en Allemagne, en Autriche et au Japon, en tant que chargée de cours, professeure associée et Directrice exécutive d'un centre universitaire d'études linguistiques et internationales. Elle compte plus de 20 ans d'expérience dans le domaine de l'enseignement des langues. Elle est titulaire d'un doctorat en éducation aux langues et d'une maîtrise en allemand comme langue étrangère, en études japonaises et en psychologie organisationnelle.

SECTION B
COMPÉTENCES EN ÉVOLUTION –
DOMAINES THÉMATIQUES

INTRODUCTION

Frank Heyworth

Dans la deuxième partie de *Compétences en évolution*, nous explorons neuf thèmes qui ont été abordés par le CELV au cours des vingt-cinq premières années de son activité. Dans chacun des neuf chapitres, les auteurs situent un thème dans son contexte éducatif et dans le contexte de la politique correspondante du Conseil de l'Europe. Ils donnent un aperçu du cadre théorique et un résumé de l'état actuel des connaissances et pratiques de pointe dans ce domaine. Ils examinent les questions didactiques, pédagogiques et sociétales qui ont été abordées dans les travaux du CELV, décrivant comment ces travaux ont fourni des moyens pratiques pour aller de l'avant. Enfin, dans chaque chapitre, ils examinent les défis à venir et les domaines où le développement est possible.

Ces neuf thèmes ne représentent pas, bien entendu, l'ensemble des travaux du CELV, mais ils donnent un aperçu de ceux qui ont contribué à des avancées significatives. Trois de ces thèmes – *Compétences des enseignants et des apprenants, Éducation plurilingue et interculturelle, Évaluation* – sont liés à des aspects majeurs de l'éducation aux langues. Trois autres sujets examinent les défis et les développements concernant des groupes spécifiques d'apprenants : *l'Apprentissage des langues dès le plus jeune âge, les Langues des signes et l'Éducation des migrants*. Tous les trois traitent, chacun à leur façon, de questions liées à l'inclusion sociale. Les chapitres sur les *Langues de scolarisation* et *l'EMILE* reflètent l'importance croissante donnée au rôle des langues dans le processus général d'éducation, notamment en ce qui

concerne la réussite de l'apprentissage pour tous à l'école. Dans presque tous les domaines d'activité du CELV, les applications de l'internet et des technologies de l'information, y compris les langues générées par ordinateur et la traduction automatique, influencent l'enseignement des langues ; il est donc normal que la réflexion sur les *Nouveaux médias dans l'éducation aux langues* fasse partie de nos thèmes.

Dans cet ouvrage, les projets seront référencés par le titre du projet ou de la production qui en résulte. On peut trouver à la page 170 la liste des projets, ainsi que les liens vers les sites web correspondants.

25 ans / 4 programmes à moyen terme / 81 projets

Depuis l'an 2000, le CELV a mis en œuvre une série de programmes d'une durée de 4 ans, comprenant un total de 81 projets différents. Tous ces programmes, à l'exception du premier d'entre eux, portaient des titres résumant un objectif global :

- « Les langues pour la cohésion sociale » (2004-2007) ;
- « Valoriser les professionnels en langues – Compétences, réseaux, impact, qualité » (2008-2011) ;
- « Apprendre par les langues – Promouvoir une éducation inclusive, plurilingue et interculturelle » (2012-2015) ;
- « Les langues au cœur des apprentissages » (2016-2019).

Les orientations différentes de ces titres témoignent de la complexité des défis auxquels le Centre est confronté et de la nécessité de s'adapter aux attentes de ses intervenants. Ils illustrent trois axes interdépendants : les langues dans la société, les langues dans l'éducation et les enseignants en tant que professionnels. En fait, ces trois aspects sont présents dans tous les programmes, bien que dans les deux plus récents, l'accent porte de plus en plus sur la place de *la langue dans le processus éducatif* et moins sur les langues *étrangères*.

Cependant, tous les programmes ont en commun les mêmes objectifs de base, ancrés dans la conviction que l'éducation aux langues doit contribuer au développement de la citoyenneté démocratique et à l'épanouissement du potentiel personnel, et qu'il est essentiel, pour atteindre ces objectifs, que les approches aux langues et à l'éducation aux langues soient inclusives, plurilingues et coopératives.

Thèmes en évolution

Les thèmes abordés dans les projets du CELV ont connu à la fois continuité et changements. Les travaux du Centre depuis 1995, pendant ses quatre premières années, ont été présentés et évalués dans la publication *Collections thématiques : présentation et évaluation des travaux menés par le CELV de 1995 à 1999* (Newby, 2004). Trois des thèmes de cette collection – *Enseignement précoce des langues, Médias / Technologies de l'information et de la communication, Enseignement bilingue* – sont revisités dans le présent volume, tandis que les trois autres thèmes – *Éveil interculturel, Autonomie de l'apprenant et Formation des enseignants* – davantage liés à l'exploration des approches méthodologiques, ne sont pas présentés comme des thèmes distincts. Cela ne veut pas dire que ces aspects méthodologiques et pédagogiques n'ont pas été abordés, mais il est probablement vrai que, ces dernières années, l'accent a été mis de plus en plus sur les questions sociétales. Cela reflète les objectifs stratégiques du Conseil de l'Europe et du CELV. Les thèmes choisis reflètent également les préoccupations des professionnels sur le terrain, les domaines où l'innovation et la créativité sont nécessaires et réalisables, ainsi que les besoins des migrants et autres groupes socialement exclus, thèmes auxquels la priorité a été accordée.

Quelles compétences ? Comment ont-elles évolué ?

La question de la « compétence » est depuis 50 ans un thème central des travaux du Conseil de l'Europe. L'introduction d'approches fonctionnelles/notionnelles, dans les années 1970, a conduit au consensus général que l'un des objectifs majeurs de l'éducation aux langues est l'acquisition par les apprenants de la « compétence communicative ». Que cette compétence peut être définie par des énoncés de « peut faire » est l'idée qui imprègne le *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*. En 2012, dans le projet « CARAP » du CELV, le « Cadre de référence pour des approches plurielles aux langues et aux cultures », les compétences ont été définies comme suit :

« Pour nous, les compétences représentent (...) des unités d'une **certaine complexité**, impliquant l'individu dans sa totalité et liées à des **tâches socialement pertinentes** dans le contexte desquelles elles sont **activées** ; elles consistent (...) en la mobilisation de ressources diverses qui peuvent être internes (relevant **de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être**) ou externes (usage d'un dictionnaire, recours à un médiateur...). » (CARAP, p. 11)

Les termes en gras résument en grande partie le contenu du travail du CELV – la concentration sur des tâches socialement pertinentes et l’identification de ressources, qui peuvent être activées de manière pratique pour mener à bien ces tâches. Beaucoup de projets visent à changer les attitudes (des parents, des chefs d’établissement, des employeurs, par exemple), à développer les compétences (utilisation des nouveaux médias, organisation de programmes d’échange, recherche-action) ou à accroître une base de connaissances (par exemple, les compétences linguistiques nécessaires dans les matières enseignées à l’école). Dans presque tous les projets, des banques de ressources externes ont été créées pour fournir des exemples pratiques que les enseignants peuvent utiliser ou adapter dans leur enseignement.

Dans la publication du Conseil de l’Europe *Compétences pour une culture de la démocratie* (2016), la définition des compétences est plus large : « la capacité de mobiliser et d’utiliser des **valeurs**, des attitudes, des aptitudes, des connaissances et/ou une **compréhension** pertinentes, afin de réagir de manière **efficace** et **appropriée** aux exigences, aux enjeux et aux possibilités que présente un **contexte** donné » (p. 23). On met ici un accent supplémentaire sur l’interaction entre la compétence et le contexte et la nécessité de trouver des réponses efficaces aux besoins de la société.

Lorsque le CELV fut fondé en 1994, le *CECR* en était à sa version préliminaire et le concept de descripteurs de compétences n’était pas encore aussi pleinement accepté qu’en 2019. Une « évolution » importante dans l’éducation aux langues a eu lieu avec l’élaboration de descripteurs de compétences pour différents domaines d’activité. Le chapitre de David Newby traite spécifiquement de la notion de compétences et de son application dans l’éducation aux langues et dans la formation initiale et continue des enseignants. D’autres chapitres font référence au développement de descripteurs de compétences pour les langues des signes, les enseignants de jeunes enfants, les migrants et différentes matières scolaires.

Bien entendu, élaborer des descripteurs de compétences, ce n’est pas suffisant en soi ; les projets du CELV abordent la question de savoir comment utiliser l’approche par compétences pour améliorer l’enseignement et la formation des enseignants. Des portfolios pour les enseignants de jeunes enfants, pour les enseignants en formation, pour les utilisateurs de langues des signes ont été élaborés pour encourager la pratique réflexive comme pas vers une autonomisation individuelle et communautaire et pour répondre « **de manière efficace** et **appropriée** aux exigences, aux enjeux et aux possibilités que présente un contexte donné » (voir ci-dessus *Compétences pour une culture démocratique*, 2016). Différentes matrices, comme par exemple *Une matrice qualité pour l’utilisation du CECR*, qui permet aux

enseignants d'analyser leur propre pratique au moyen de questionnaires, ont été conçus pour guider la mise en œuvre des descripteurs de compétences. Et dans tous les projets, la finalité est toujours de promouvoir une éducation aux langues inclusive et de qualité pour tous.

Conclusion

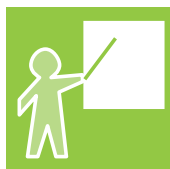
En 2005, à l'occasion du 10^e anniversaire du CELV, la mission du Centre a été définie comme suit :

« Même si différentes priorités s'imposeront à différents moments, adapter les programmes, réviser les méthodes et l'évaluation, assurer la qualité, revoir la pratique pour augmenter l'efficacité et la motivation, explorer les nouveaux médias et les supports techniques sont tous des aspects qui réclameront une attention continue. » (CELV, 2005: p. 19)

Ces aspects pratiques ont en effet toujours été la préoccupation des activités du Centre. Alors que les projets du programme 2000-2004 portaient principalement sur des questions liées à l'enseignement des langues étrangères, les travaux du CELV ont de plus en plus répondu à l'**évolution des besoins** d'utilisation des langues dans la société, en particulier dans les langues de scolarisation ; ces besoins englobent toutes les langues utilisées – celle des matières scolaires, celle des apprenants pour qui cette langue n'est ni la première ni la langue parlée à la maison, ainsi que l'importance croissante de l'enseignement bilingue et plurilingue.

La nature des activités entreprises dans les projets du Centre et de leurs résultats reflète encore le thème de la section *Compétences en évolution*. Ces projets ont mis au point des approches et des méthodologies communes, qui comprennent des moyens pratiques pour aborder les enjeux de l'éducation aux langues et la création de réseaux de communautés de pratique. Ils constituent une contribution importante au développement de l'éducation aux langues et de la cohésion sociale.

Frank Heyworth a été Directeur de la Fondation Eurocentres en Suisse et l'un des fondateurs d'Eaquals (Evaluation and Accreditation of Quality Language Services). Il a coordonné plusieurs projets du CELV et est consultant auprès du CELV depuis 2004.



COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS ET DES APPRENANTS

David Newby

Introduction

Depuis les années 1970, lorsque les experts en linguistique appliquée établirent des définitions de **la compétence communicative**, qui furent ensuite reprises par les concepteurs de programmes et de matériaux pour l'enseignement des langues modernes, le terme de « compétence » joue un rôle important dans l'éducation aux langues. La définition de la langue comme aptitude, plutôt que comme simple connaissance, et la description des objectifs d'apprentissage et d'enseignement, qui en découlent, ont ouvert la porte à des approches pédagogiques qui ont été regroupées sous le terme d'**enseignement communicatif des langues** et qui sont restées au centre de nombreux programmes de langues.

Ces dernières années, les compétences ont été envisagées sous différents angles. Outre le fait de concevoir la compétence communicative en tant que système d'utilisation de la langue, les professionnels des langues ont abordé le sujet du point de vue de la progression des apprenants vers l'acquisition de la langue, c'est-à-dire du point de vue des **compétences des apprenants**. Cette perspective explore, d'une part, en quoi consiste ce que les apprenants ont besoin d'acquérir et, d'autre part, comment ils acquièrent la langue et les aptitudes qui y sont liées. Inversement, les compétences peuvent être considérées en termes de **compétences des enseignants**, se concentrant sur ce que les enseignants doivent savoir et

faire pour favoriser le développement des compétences de leurs apprenants et la façon d'acquérir ce savoir-faire didactique. Il s'ensuit que les compétences doivent être considérées à la fois comme faisant partie d'un *processus* éducatif et comme *produit* ou résultat d'un apprentissage. Ces trois perspectives de compétence – la langue, l'apprenant, l'enseignant – figurent largement dans les travaux du Conseil de l'Europe et les projets du CELV.

Questions clés

Qu'entend-on par compétences ?

Le *Cadre européen commun de référence* définit les compétences comme « Les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (p. 15). Depuis que le mot « compétence » a été utilisé pour la première fois par Noam Chomsky (1965) comme synonyme de connaissance (inconsciente) des systèmes linguistiques, le terme a pris des dimensions supplémentaires qui le distinguent du savoir. Tout d'abord, il inclut une démarche basée sur « l'utilisateur » et « **une perspective actionnelle** » (CECR, p. 15) – ce que le linguiste Halliday (1978: p. 38) appelle le « potentiel de comportement » : la langue est utilisée pour atteindre un but communicatif. Deuxièmement, la compétence ne se limite pas à une somme de connaissances stockées et verrouillées dans le mental des utilisateurs de la langue, tel que Chomsky le concevait, mais reconnaît **la dimension sociale** de la langue : à savoir que la langue est une forme d'interaction sociale entre les êtres humains, qui a lieu dans des contextes spécifiques et qui reflète les normes et systèmes de valeurs des communautés linguistiques dont ils sont membres. Troisièmement, la compétence linguistique est intégrée dans un ensemble de **compétences plus générales**, qui comprennent les connaissances et les aptitudes, mais aussi « les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les types de personnalité » (CECR, p. 84). Ces dimensions liées au langage permettent d'ancrer la compétence communicative dans un **concept socioconstructiviste** général de l'apprentissage, qui situe l'acquisition des connaissances au sein de structures cognitives existantes et examine comment les nouveaux savoirs et savoir-faire se construisent par interaction avec des intervenants (voir, par exemple, Vygotsky, 1962). Ce point de vue est pertinent à la fois pour la compréhension et le renforcement de l'acquisition de la langue par **les apprenants de langues** et pour le développement des compétences pédagogiques par **les enseignants de langues**. (Pour d'autres définitions des compétences, voir l'introduction de Frank Heyworth dans cette section.)

Quand on adopte une démarche axée sur les compétences, la question centrale qui se pose est la suivante : qu'est-ce que les utilisateurs de langues/apprenants/enseignants doivent savoir et être capables de faire pour optimiser l'utilisation/l'apprentissage/l'enseignement des langues ? Au cours des deux dernières décennies, on a élaboré toute une gamme de modèles, de cadres et de portfolios de compétences, qui fournissent des descriptions de compétences en matière de langue, d'apprentissage et d'enseignement. Ces cadres abordent trois questions générales ?

- En quoi *consistent* les compétences et comment peut-on les *catégoriser* et les *définir* ?
- Comment les compétences sont-elles *élaborées* et *acquises* ?
- Comment peut-on *évaluer* les compétences ?

Afin d'encourager l'éducation aux langues, ces trois aspects doivent être réunis en un tout cohérent. Si les cadres de compétences sont appelés à jouer dans l'éducation aux langues un rôle qui soit non seulement *sommatif*, c'est-à-dire d'évaluer et de tester la compétence de l'apprenant ou de l'enseignant, mais également un rôle *formatif*, il faut accorder une attention particulière à la manière dont ils peuvent favoriser au mieux le développement des compétences des apprenants et des enseignants.

Compétence communicative

Depuis les années 1960, différents experts en linguistique appliquée ont proposé des modèles et des théories de compétence communicative. Un pas important fut franchi par le *Niveau seuil* du Conseil de l'Europe (1975-1991), qui dressait un inventaire de catégories de communication pour servir de base à la conception de programmes d'enseignement des langues vivantes : fonctions langagières, notions, modèles d'échange verbal, stratégies de compensation, etc. Cependant, ce n'est qu'avec l'arrivée, en 2001, du *Cadre européen commun de référence* que furent établies non seulement des catégories de compétence communicative, mais aussi une spécification détaillée de ce en quoi consistent les compétences individuelles, décrites dans un métalangage transparent. La formulation des compétences en termes de descripteurs « **peut faire** » orientés vers l'action et basés sur des critères explicites, ainsi qu'une division des **compétences en niveaux** fournirent ainsi un cadre important pour la description et l'évaluation d'un large éventail de compétences communicatives.

Compétences de l'apprenant

Ces dernières années, les formateurs d'enseignants et les chercheurs ont progressivement adopté dans l'éducation aux langues une perspective de plus en plus **centrée sur l'apprenant**. Cette perspective peut se résumer dans la déclaration suivante : « le Conseil encourage toutes les personnes concernées par l'organisation de l'apprentissage des langues à fonder leur action sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant » (CECR, p. 4). Dans les programmes antérieurs du CELV, plusieurs projets se sont concentrés sur les « caractéristiques et les ressources » des apprenants et ont exploré les mesures susceptibles de développer, dans l'éducation aux langues, l'**apprentissage autonome** et les **stratégies d'apprentissage**. Les spécifications de compétences du *CECR* fournissent une base précieuse pour renforcer un autre aspect de l'approche centrée sur l'apprenant : à savoir que les apprenants soient conscients des objectifs et des résultats de leur apprentissage et donc capables de les définir et de les évaluer. La possibilité de transformer les compétences « peut faire » du *CECR* en énoncés de « **je peux** », à utiliser par les étudiants dans leur réflexion et leur auto-évaluation dans une logique générale de développement de l'apprentissage autonome, fut ce qui stimula la création par le Conseil de l'Europe du *Portfolio européen des langues (PEL)*, en offrant aux apprenants en langues un moyen de noter leurs acquis et de réfléchir sur leur expérience d'apprentissage et leur utilisation des langues. Il remplit ainsi une fonction d'apprentissage à la fois sommative et formative. (Pour plus de détails sur le *PEL*, voir le chapitre de David Little sur le Conseil de l'Europe dans la Section A de cette publication.)

Compétences des enseignants

Tout au long de l'histoire de l'enseignement des langues, les différentes méthodes et techniques, dont les enseignants disposent pour favoriser les processus d'apprentissage, ont été un sujet central de discussion, souvent subsumé sous le terme de « **pédagogie** ». Ces dernières années il existe une tendance croissante, dans la formation des enseignants, à considérer la méthodologie non plus seulement comme un ensemble externe de pratiques, directives, conseils, recettes, etc., mais à voir les pratiques didactiques du *point de vue des enseignants* qui les utilisent. Cela implique de prendre comme point de départ ce que les enseignants savent ou doivent être capables de *savoir* et de *faire* pour favoriser l'apprentissage – c'est-à-dire une spécification des *compétences didactiques et professionnelles* – et à partir de là, d'examiner le rôle que des méthodes spécifiques peuvent jouer

dans le spectre global des *constructions mentales* d'un enseignant – connaissances, valeurs, convictions, expériences pédagogiques, etc. – qui stimulent à la fois l'application et l'acquisition des compétences didactiques.

Comme pour les compétences de l'apprenant, une description des compétences de l'enseignant peut apparemment prendre la forme d'un catalogue de descripteurs « peut faire ». Alors que les descripteurs de compétences de l'apprenant se concentreront sur les compétences linguistiques – par exemple : « Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif » (CECR, p. 27) – les compétences de l'enseignant seront axées sur les savoirs et savoir-faire didactiques – « Je sais évaluer et sélectionner un ensemble d'activités communicatives de production orale et interactives afin d'accroître l'aisance des apprenants » (EPOSTL, p. 21). Cependant, il y a plus, dans une approche axée sur les compétences, que de simplement compiler des listes de descripteurs d'aptitudes. Une question cruciale concerne la manière dont les enseignants *acquièrent* et *utilisent* les compétences didactiques. Cela implique de se concentrer sur la façon dont les compétences peuvent être développées à travers, entre autres, *la réflexion, le dialogue, la pratique et l'auto-évaluation*. Ce domaine de recherches s'accompagne d'une forte composante *formatrice*.

Ces dernières années, un large éventail de **modèles** et de **cadres de compétences de l'enseignant** ont été élaborés, qui ont en commun l'objectif global d'énumérer et de décrire en quoi devrait consister ces compétences. Ils diffèrent toutefois lorsqu'il s'agit, par exemple, de définir qui est l'utilisateur visé et quel est l'objectif final de l'application du modèle. Le *Profil européen pour la formation des enseignants de langues* (Grenfell, Kelly, 2004), un projet initié par l'Union européenne, s'adresse principalement « aux décideurs politiques nationaux et institutionnels dans le domaine de la formation des enseignants », ainsi qu'aux formateurs d'enseignants. Sa taxonomie de 40 « indicateurs » énumère les dispositions structurelles, objectifs et résultats des programmes de formation des enseignants qui fournissent un cadre stratégique pour évaluer et concevoir ces programmes. *La Grille de compétences EPG (European Profiling Grid)*, un projet initié par l'organisation EAQUALS, fournit un cadre général de « qualifications, compétences, aptitudes habilitantes et professionnalisme », dont l'objectif principal est de « permettre aux enseignants de langues de s'auto-évaluer et de réfléchir sur leur développement professionnel individuel et également d'aider les gestionnaires et les formateurs d'enseignants à évaluer les enseignants » (Rossner, 2017: p. 54). Le *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale (PEPELF)* du CELV se concentre sur un groupe cible spécifique – les enseignants en formation initiale – et poursuit un objectif spécifique ; ses descripteurs des compétences didactiques « je sais » ont la

fonction purement formative de favoriser le développement des compétences par un processus de réflexion, de dialogue et d'auto-évaluation.

Tous les cadres de compétences des enseignants reposent sur deux caractéristiques générales : *une liste catégorisée de compétences – ce que les enseignants doivent être capables de faire – et des indicateurs de compétences, des pratiques démontrant le degré d'acquisition de ces compétences.* Dans cette dernière catégorie, il y a une différence cruciale dans les objectifs éducatifs des cadres de compétences des enseignants. Si un cadre doit être utilisé pour donner une évaluation sommative de l'enseignement, ces indicateurs seront définis par celui qui évalue l'enseignement – le formateur, l'examineur, l'employeur, etc. Conformément à sa fonction formatrice, un instrument comme le *PEPELF* fournit des listes de compétences, mais c'est aux futurs enseignants eux-mêmes qu'il revient de définir des indicateurs de bonnes pratiques, par la réflexion et le dialogue avec les autres étudiants et les formateurs d'enseignants. Il s'ensuit que les descripteurs sont utilisés non pas pour une évaluation externe, mais pour une *auto-évaluation*.

Complémentarité des cadres de compétences du Conseil de l'Europe

L'approche par les compétences, qui est celle du *Cadre européen commun de référence*, du *Portfolio européen des langues* et du *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale*, partage un fondement commun. Bon nombre des principes relatifs aux langues et à l'apprentissage des langues, à la base du *CECR* et mis en œuvre dans le *PEL*, s'appliquent également à l'enseignement des langues et sont mis en œuvre dans le *PEPELF* (voir Newby, 2012, pour une discussion plus approfondie). Il s'agit notamment :

- des stratégies réflexives d'apprentissage et d'enseignement ;
- des descripteurs « je peux » de compétence d'auto-évaluation ;
- de l'objectif de renforcer une autonomie plus grande de l'apprentissage/l'enseignement, en encourageant la réflexion et la prise de décision fondée sur les principes ;
- d'une perspective « actionnelle » qui considère la langue comme un système d'utilisation et les apprenants/enseignants comme des « acteurs sociaux » (CECR, p. 15) ;
- de l'apprentissage tout au long de la vie – la reconnaissance du fait que l'apprentissage et l'enseignement représentent tous deux un processus permanent de développement continu.

Comment le travail du CELV contribue au développement des compétences des apprenants et des enseignants de langues

Compétences des apprenants

Les projets du CELV se sont concentrés sur deux domaines principaux : l'élaboration de projets relatifs à l'autonomie de l'apprenant et aux stratégies d'apprentissage, comme « Introduire l'autonomie de l'apprenant dans la formation des enseignants » et ceux qui fournissent des ressources pour renforcer l'utilisation du *Portfolio européen des langues*, comme « Impel – Soutien à la mise en œuvre du PEL ». Le CELV accueille également un site web consacré au PEL, en collaboration avec le *Portail des Politiques linguistiques* du Conseil de l'Europe, pour promouvoir les mérites pédagogiques de cet instrument et en faciliter l'utilisation dans la pratique.

Compétences des enseignants

Dans ses programmes précédents, le CELV a lancé différents projets concernant le contenu et la pratique de la formation des enseignants, comme le « QualiTraining – A training guide for quality assurance in language education ». Une autre contribution à ce domaine général est le projet récemment achevé, intitulé « Communautés de recherche-action au service des enseignants de langues (ARC) », qui adopte une approche orientée vers l'action pour améliorer la qualité dans les classes de langues, en encourageant les enseignants à mener leurs propres projets de recherche. D'autres travaux ont porté sur les cadres de compétences des enseignants, dont deux projets qui ont développé des portfolios originaux et sont maintenant largement utilisés. Le *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale (PEPELF)* est un outil de réflexion et d'auto-évaluation, comprenant une taxonomie de 196 descripteurs de savoirs et de savoir-faire didactiques nécessaires à l'enseignement des langues. Le *Portfolio européen pour les éducateurs et éducatrices en préélémentaire (PEPELINO)* est conçu pour les éducateurs et les enseignants du secteur pré-primaire. Il encourage la réflexion personnelle sur les compétences professionnelles liées à la dimension linguistique et interculturelle du travail avec les enfants. Le projet récemment achevé, intitulé « Vers un Cadre européen commun de référence pour les enseignants de langues (CEFRLT) », fournit une description et une discussion détaillées de plus de 50 cadres élaborés par diverses institutions internationales, ainsi qu'un guide d'utilisation des instruments conçus par le Conseil de l'Europe.

Etude de cas – PEPELF

Le succès d'un projet du CELV peut se mesurer par toute une gamme d'indicateurs. L'un d'entre eux est l'ampleur avec laquelle il est adopté à l'échelle internationale. Depuis sa création en 2006, le *PEPELF* a été traduit en 14 langues, dont des versions en langues non européennes comme le japonais, l'arabe et le persan. Un autre indicateur est le degré de son intégration dans les programmes nationaux de formation des enseignants. Un projet de suivi du *PEPELF* et une publication annexe *EPOSTL in use (Utilisation du PEPELF)* donnent des exemples pratiques de la façon dont il est appliqué dans les programmes de formation des enseignants à travers l'Europe, avec des commentaires d'étudiants et d'enseignants. « Il [le *PEPELF*] s'est avéré vraiment utile – j'ai pu suivre mes progrès et, en fait, c'était la première fois que j'entrais vraiment en détails dans ma façon d'enseigner. (...) ça fonctionnait comme un journal d'auto-progression en TEFL (enseignement de l'anglais langue étrangère), je pouvais vérifier mes compétences » (étudiant letton). L'impact du *PEPELF* a été étudié dans une étude réalisée par Frank Heyworth pour le compte du CELV, « *Comment une publication du CELV peut faire la différence* », énumérant divers indicateurs qui témoignent du succès du *PEPELF*. Il s'agit notamment du fait que :

- il est solidement ancré dans la politique et les réalisations du Conseil de l'Europe en matière d'éducation aux langues ;
- il est basé sur des théories cohérentes d'apprentissage et de didactique ;
- en même temps, il est étroitement lié à la pratique. Les descripteurs sont manifestement proches des enjeux méthodologiques pratiques rencontrés par les enseignants ;
- c'est le résultat d'un engagement à long terme dans le développement du projet – 8 ans de travail dans les projets du CELV, un développement continu stimulé par son utilité, de sorte que s'est construit autour de lui tout un corpus d'expériences, d'expertises et de recherches.

Conclusions et perspectives d'avenir

Les approches axées sur les compétences, telles qu'elles ont été décrites dans le présent chapitre, ont apporté à l'éducation aux langues une contribution précieuse à plusieurs niveaux. Premièrement, en privilégiant *les actions et les résultats*, elles complètent les principes de l'enseignement communicatif des langues. Deuxièmement, *les descripteurs explicites des compétences* ont fourni des instruments et des cadres qui rendent les éléments de la langue, l'apprentissage et l'enseignement *explicites* pour

toutes les parties prenantes. D'une part, cela a constitué un outil précieux pour ceux qui participent à l'évaluation sommative de la compétence langagière et de la maîtrise pédagogique. D'autre part, sa logique sous-jacente a favorisé *les pratiques éducatives formatives* qui favorisent l'autonomie et des apprenants et des enseignants, par exemple au moyen du potentiel de réflexion et d'auto-évaluation.

Cependant, une question cruciale se pose en lien avec ces rôles complémentaires : comment l'évaluation sommative des compétences, qu'elle soit liée à la langue, à l'apprentissage ou à l'enseignement, peut-elle être harmonisée avec une mise en œuvre formative d'une pédagogie liée aux compétences ? Si le rôle sommatif a tendance à susciter davantage de discussions parmi les experts et les enseignants en langues, c'est ce dernier rôle formatif qui devrait être primordial et être à l'avant-garde de la conception des programmes de "pédagogie" des langues et de formation des enseignants. Guilherme (2012: p. 366) est d'avis que « [p]endant la première décennie du XXI^e siècle, la notion de "pédagogies" a en fait été supplantée par les exigences des "normes" et, par conséquent, au lieu de mettre l'accent sur le processus, on s'est préoccupé des résultats, considérés comme un produit ». Elle ajoute que « les normes devraient être utilisées dans le cadre élargi d'une pédagogie critique et non l'inverse » (*ibid.*). Il s'ensuit que tout cadre de compétences de l'apprenant ou de l'enseignant doit être intégré dans un *concept didactique d'utilisation*, qui favorise le développement des compétences. Le danger est considérable de réduire les cadres et les portefeuilles de compétences à une liste de contrôle, s'ils ne sont pas intégrés dans une conception holistique de l'éducation.

Ce chapitre a porté sur des types spécifiques de compétences – les compétences langagières communicatives et les compétences didactiques qui soutiennent leur développement. Cependant, les approches par compétences peuvent également s'appliquer à d'autres domaines liés aux langues, comme *l'enseignement de la première langue, l'enseignement des matières scolaires*, ainsi que le développement des *compétences plurilingues*, domaines qui sont largement au cœur des projets du CELV. Les questions relatives à ces domaines de compétence seront traitées dans les chapitres suivants.

David Newby est un ancien professeur associé de linguistique, de méthodologie et de recherche en matière d'enseignement des langues à l'Université de Graz, en Autriche. Il a coordonné plusieurs projets du CELV et est co-auteur du *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale (PEPELF)*. Il est actuellement consultant du CELV.



ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE

Michel Candelier

Introduction

L'éducation plurilingue et interculturelle est un concept développé depuis une vingtaine d'années au sein de l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe. Il renvoie à une **éducation langagière globale** et **transversale**, qui ne concerne pas que l'enseignement des langues (de toutes les langues), dont l'importance reste centrale, mais aussi celui des variétés linguistiques auxquelles l'apprenant est confronté dans d'autres matières (voir la contribution de F. Goullier dans le présent recueil). L'éducation plurilingue et interculturelle suppose donc l'apprentissage de plusieurs langues ou variétés linguistiques et l'acquisition de la capacité à gérer la différence culturelle. Mais elle suppose aussi, en accompagnement, la mise en œuvre de démarches didactiques spécifiques que nous présenterons plus loin et qui permettent de traiter la compétence plurilingue et interculturelle comme un ensemble.

Des finalités

En parlant d'éducation plurilingue et interculturelle, on se situe d'abord au plan des *finalités*, en cherchant à expliciter la manière dont l'éducation *aux langues* et *par les langues* peut contribuer à la construction de sociétés conformes aux *valeurs*

défendues par le Conseil : inclusion et cohésion sociale, accès égal de tous à une participation maximale à la vie sociale, économique et démocratique, ouverture à la diversité (cf. aussi Conseil de l'Europe, 2018). En conséquence, l'éducation plurilingue et interculturelle a une visée double : elle doit certes favoriser l'acquisition des capacités langagières et culturelles, mais aussi concourir à la formation globale de la personne (Beacco *et al.*, 2016: pp. 15-16). Elle rappelle aux enseignants de langues que leur enseignement participe à l'éducation globale des individus.

Des principes à mettre en œuvre

L'éducation plurilingue et interculturelle énonce à grands traits *les principes* que toute démarche didactique doit chercher à mettre en œuvre pour atteindre ces finalités (*ibid.*, pp. 16-18). Principalement, il s'agit, à chaque étape du développement des compétences langagières et culturelles, de prendre en compte l'ensemble des variétés linguistiques et culturelles dont dispose chaque apprenant (*son répertoire*) pour l'enrichir progressivement. Les acquis linguistiques et culturels antérieurs, non scolaires ou scolaires, ne doivent pas être rejetés ou ignorés. Ce sont des fondements sur lesquels les nouvelles compétences doivent se bâtir. Cela rejoint les finalités, qui impliquent que l'école reconnaisse les particularités de chacun, et l'aide à tirer parti de ce qu'il sait et sait faire. C'est particulièrement nécessaire lorsque ces acquis antérieurs sont éloignés de la culture scolaire ou commune, comme dans le cas d'élèves parlant une autre langue à la maison et/ou de milieux socio-culturels défavorisés. L'établissement de liens entre les nouveaux apprentissages et le répertoire existant tient compte de la conception du *CECR* selon laquelle chaque individu dispose d'une **compétence plurilingue et pluriculturelle globale**, et non d'une addition de compétences distinctes et séparées, langue par langue, culture par culture (Conseil de l'Europe, 2001: p. 128). Car cette conception implique qu'on aide à établir des liens entre les nouveaux savoirs/savoir-faire à acquérir et ce qui est déjà là. C'est ainsi que pour aider un apprenant italien à ancrer dans sa compétence existante la distinction entre les possessifs *sein* et *ihr* en allemand, il faut l'aider à prendre conscience du fonctionnement du possessif en anglais qu'il a sans doute déjà appris (*his* et *her*), en italien et dans une éventuelle autre langue parlée en famille.

Les finalités énoncées impliquent d'autres principes didactiques qui guident déjà de nombreuses pratiques existantes : éduquer à la responsabilité et à l'engagement, par le développement de la réflexivité dans l'apprentissage : réflexion sur les phénomènes linguistiques et culturels et prise de conscience de ses propres apprentissages (Beacco *et al.*, 2016: pp. 11, 29, 41, 44).

Éducation plurilingue et interculturelle et approches didactiques

Pour mettre en œuvre ces principes didactiques, les démarches visant aux apprentissages linguistiques et culturels peuvent s'appuyer sur les propositions élaborées au sein d'*approches didactiques globales qui visent spécifiquement à la mise en œuvre de ces principes*. Ces approches sont multiples (par exemple didactique du plurilinguisme, éducation interculturelle, approches plurielles des langues et des cultures) et recouvrent souvent, par-delà leurs spécificités, des démarches semblables. Beaucoup se sont construites avant que le concept d'éducation plurilingue et interculturelle n'apparaisse et y ont trouvé ensuite une justification structurée de leurs propositions.

Comme on le verra plus loin, le CELV a beaucoup contribué à l'innovation en faveur de l'éducation plurilingue et interculturelle. C'est au CELV que s'est développé le concept fédérateur **approches plurielles des langues et des cultures**. C'est pourquoi nous nous laisserons guider ci-dessous par la manière dont ces approches appliquent les principes de l'éducation plurilingue et interculturelle à la pratique de classe.

Enjeux

De nombreux enjeux conditionnent la qualité de la mise en œuvre de l'éducation plurilingue et interculturelle.

Assurer une bonne compréhension de certains termes et concepts

L'usage des termes « plurilingue » et « plurilinguisme » renvoie encore trop souvent à une conception « additive » du plurilinguisme, en proposant de développer le plurilinguisme à l'école dans le sens très limité de *multiplier le nombre de langues enseignées*. Ils ignorent l'atout que constitue pour l'apprentissage l'établissement de liens avec les autres langues et variétés de langues du répertoire déjà là. Ils laissent de côté le développement de compétences telles que la capacité à passer d'une langue à une autre soit au sein d'un même discours en fonction des interlocuteurs et des besoins (*l'alternance des langues*), soit pour des fonctions de médiation.

Il faut débarrasser l'éducation interculturelle (qui fait également partie des approches plurielles) de l'idée selon laquelle les représentations des autres cultures seraient

la réalité, et les « cultures » des mondes immuables, complètement distincts les uns des autres. Cette conception « réifiante » fait des cultures et de leurs éléments des objets, comme le seraient le « flegme britannique » ou la « superficialité » méditerranéenne. En fait *les cultures sont toujours hybrides, interconnectées et changeantes*. Les individus appartiennent à plusieurs groupes culturels différents, entre lesquels et au sein desquels ils circulent (Blanchet & Coste, 2010 : pp. 15-20).

L'organisation des curriculums

Pour que l'éducation plurilingue soit réellement *transversale* à l'enseignement de toutes les langues et à celui des dimensions linguistiques de l'enseignement de toute matière, il faut que *les programmes expriment clairement les convergences d'objectifs entre toutes ces matières* et les spécificités de chacune. C'est la condition d'un travail commun entre enseignants de diverses disciplines, selon des modalités diverses (coordination des progressions, renvois systématiques à ce qui a déjà été traité dans d'autres cours, séquences d'enseignement communes, projets pluridisciplinaires...).

Pour ce qui est de la coordination « verticale » du curriculum, tout au long de la scolarité, on prendra l'exemple de la manière dont certaines approches plurielles sont mises en œuvre dans les parcours éducatifs.

Pour les enfants de l'enseignement préscolaire et primaire, **l'éveil aux langues** est une approche qui n'a pas pour but d'enseigner les langues, mais plutôt de les sensibiliser à leur propre plurilinguisme et à celui de leurs camarades, d'observer les différences et similitudes entre les différentes langues et d'explorer leur fonctionnement. Cela prépare à l'apprentissage ultérieur des langues et développe une meilleure acceptation de l'altérité. Lorsque les enfants commencent à apprendre des langues, l'approche appelée **didactique intégrée des langues** met l'accent sur la comparaison entre les différentes langues enseignées dans les écoles et sur les synergies que l'apprenant peut établir entre leurs apprentissages. Cela aide les apprenants à apprendre plus efficacement, chaque nouvel apprentissage linguistique renforçant l'acquisition d'autres langues. Plus tard, à la fin du secondaire ou à l'université, en appui sur les mêmes compétences, **la didactique de l'intercompréhension** peut être appliquée à l'apprentissage de plusieurs langues de la même famille (français, italien, espagnol, roumain, etc. pour les langues romanes). (Pour plus de détails sur ces approches plurielles, voir le site web du CARAP – *Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, rubrique Idées clés).

C'est aussi dans les programmes et référentiels, du moins dans l'enseignement scolaire, que doivent être clairement indiquées les ambitions éducatives qui correspondent aux finalités sociales et éthiques de l'éducation plurilingue et interculturelle, par-delà et par le biais du développement de compétences de communication.

La mise en œuvre concrète dans la classe

Plusieurs équilibres doivent être trouvés. Tout d'abord en gardant toute leur place aux démarches qui visent aux apprentissages linguistiques **et** culturels. Les approches qui établissent des liens entre ces apprentissages en fonction de la nature globale des compétences linguistiques et culturelles viennent *en appui*. Ensuite en ne délaissant aucune des deux dimensions d'une éducation qui se veut *à la fois* plurilingue et interculturelle. Aujourd'hui et à tort, beaucoup de pratiques de l'éveil aux langues négligent le travail sur la langue au profit d'une approche principalement culturelle de la diversité ; à l'opposé, la didactique intégrée des langues néglige souvent la dimension culturelle des faits linguistiques. Enfin, dans la mise en relation entre les éléments qui relèvent d'une variété linguistique ou culturelle et ceux qui relèvent d'une autre variété linguistique ou culturelle, il convient de *ne pas se limiter à ce qui est semblable*, comme le fait trop souvent la didactique intégrée des langues pour le lexique de langues parentes, car la prise de conscience des différences est un atout tout aussi précieux. À l'inverse, certaines orientations interculturelles tendent à se limiter aux différences, et à ignorer ce qui est semblable, voire commun, dans un monde marqué par les échanges et hégémonies de divers ordres.

On voit combien la formation des futurs enseignants et des enseignants déjà en fonction est capitale pour l'éducation plurilingue et interculturelle qui, sous de nombreux aspects, modifie les certitudes anciennes. Ils doivent en comprendre les principes, connaître les matériaux existants et s'initier à de nouvelles pratiques. L'expérience de nombreux projets a montré que cela n'allait pas sans qu'ils adhèrent à de nouvelles valeurs et finalités (Cambra, 2017: p. 240).

Comment le CELV contribue à ce domaine

Dès son premier programme à moyen terme (2000-2003), le CELV apportait une contribution substantielle au développement de l'éducation plurilingue et interculturelle (cf. Candelier, 2003) grâce à divers travaux conceptuels et pratiques sur l'éducation interculturelle et des projets plus linguistiques portant sur l'allemand en tant que deuxième langue étrangère ou l'éveil aux langues.

La place des approches didactiques liées à l'éducation plurilingue et interculturelle dans les projets du CELV a crû *régulièrement depuis*.

Certains projets ont pris pour objet central la dimension globale et transversale de l'éducation plurilingue et interculturelle, en cherchant à étudier les modalités de son implantation. Le cadre choisi est celui de *l'établissement scolaire*, pour lequel des exemples concrets et diversifiés de réalisation sont fournis. C'est le cas pour « PlurCur – Towards whole-school language curricula » et, à la suite, pour le projet « EOL – Des environnements d'apprentissage optimisés pour et par les langues vivantes ».

Le souci d'une perspective transversale est également présent dans des projets impliquant des disciplines dont l'objet premier n'est pas l'apprentissage ou le développement linguistique. On citera ici un projet précurseur comme « Combat+ – Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère + conscience plurilingue et pluriculturelle », qui met à disposition des matériaux didactiques combinant une approche plurilingue et pluriculturelle avec *un enseignement centré sur des contenus disciplinaires*. Si « Combat+ » met l'accent sur la diversité des langues, c'est à la variété « interne » de la langue de scolarisation, dans ses registres scolaires, que s'intéressent deux autres projets où des approches didactiques de la diversité sont également présentées. Il s'agit du projet « Développer la conscience linguistique dans les matières scolaires » et du projet « La/les langue(s) de scolarisation : une feuille de route pour les établissements scolaires », dont le titre montre qu'il reprend également la perspective des stratégies à mettre en œuvre au niveau d'un établissement.

D'autres projets inspirés par des approches didactiques de la diversité linguistique et culturelle se sont centrés sur des domaines plus classiquement établis. En particulier les projets « MARILLE – Majority language instruction as basis for plurilingual education » et « Maledive – Enseigner la langue de scolarisation en contexte de diversité », qui envisagent la langue de scolarisation comme largement ouverte à l'accueil des répertoires des apprenants (*langue de scolarisation comme matière*) ; le projet « Plurimobil – Mobilité pour des apprentissages plurilingues et interculturels » qui propose des démarches et outils pour le développement des compétences plurilingues et interculturelles à travers les échanges scolaires ; le projet « ICOPOMO – Compétence interculturelle pour le développement de la mobilité professionnelle » ; le projet « Parents – Implication des parents dans l'éducation plurilingue et interculturelle (IPEPI) » qui concerne surtout l'éveil aux langues ; et le projet « EBP-ICI – Langues minoritaires, langues collatérales et éducation bi-/plurilingue » qui propose réflexions et activités concrètes articulant

les approches didactiques plurilingues et interculturelles et un travail impliquant les langues *régionales/minoritaires*.

Ce dernier projet fournit un exemple particulièrement explicite du recours aux concepts et descripteurs proposés par le CARAP – *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Le CARAP fournit un large ensemble structuré de descripteurs de compétences, savoirs, savoir-être et savoir-faire que les approches plurielles permettent de développer. Voici un exemple de descripteur pour chacune de ces trois catégories :

- *Savoir que chaque langue a sa façon en partie spécifique d'appréhender ou d'organiser la réalité.*
- *Ouverture à la diversité des langues, des personnes ou des cultures du monde ; à la diversité en tant que telle (à la différence en soi, à l'altérité).*
- *Savoir utiliser les connaissances et compétences dont on dispose dans une langue pour des activités de compréhension ou de production dans une autre langue.*

Ces descripteurs ne se limitent pas au développement de compétences de communication. Ils incluent aussi les divers aspects de l'éducation globale auxquels l'éducation plurilingue et interculturelle peut contribuer. Grâce à leur élaboration détaillée, ils ne fournissent pas seulement des repères indiquant ce qui est à atteindre dans l'éducation plurilingue et interculturelle, mais offrent une analyse fine des compétences visées. Cette analyse formule explicitement le contenu des savoirs, savoir-être et savoir-faire que l'apprenant doit construire, contribuant ainsi à la définition des contenus des activités de classe. Le niveau auquel se situent ces descripteurs permet de les mettre en lien de façon fonctionnelle avec les matériaux didactiques de la base de données mise à disposition sur le site de CARAP.

D'autres travaux encore ont conduit à des propositions concrètes pour la formation et l'auto-formation des enseignants dans une perspective didactique plurilingue et interculturelle (cf. les projets « LEA – Langue et éducation au plurilinguisme » et « PEPELINO – Portfolio européen pour les éducateurs et éducatrices en préélémentaire »). Ces propositions sont d'autant plus précieuses que, si on met à part le référentiel autrichien *Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden* (« Compétences de base pour la "formation linguistique" pour tous les enseignants », 2014) et le *Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension* (REFDIC, 2015), la dimension plurilingue et interculturelle est sous-représentée dans les référentiels existants.

Conclusions et perspectives d'avenir

Si on ajoute à ce bilan les projets relatifs aux enseignements bilingues et à l'approche EMILE, qui sont traités dans une autre contribution, on constate qu'un des mérites des travaux du CELV est d'avoir su couvrir largement les divers domaines d'une éducation aux langues et par les langues.

Les efforts devraient porter à présent non seulement sur des approfondissements de certains de ces domaines, mais surtout sur le renforcement de la vision globale qui les fait apparaître comme des éléments d'un même projet éducatif, pour favoriser les convergences entre disciplines.

Très concrètement, par exemple, l'énoncé des compétences visées dans chaque discipline doit permettre à l'enseignant d'une langue étrangère et à celui de physique de se rendre compte qu'ils contribuent, chacun pour sa part et ses besoins, à la capacité de l'apprenant à observer et à comparer les formes linguistiques – que ce soit pour apprendre une langue étrangère ou pour apprendre à maîtriser les formes particulières de texte nécessaires pour comprendre ou exprimer le discours scolaire propre à la physique. Parallèlement, les propositions concernant l'évaluation des compétences spécifiques aux dimensions plurilingues et interculturelles doivent être approfondies et maîtrisées par les enseignants (Beacco *et al.*, 2016: pp. 72-75). Rien de cela ne se fera sans une conception de la formation à la profession qui explicite les compétences communes que les enseignants de toutes les langues et de toutes les matières doivent acquérir pour les dimensions linguistiques et culturelles de leur métier. Le projet du CELV « Vers un Cadre européen commun de référence pour les enseignants de langues » a permis de préciser quelques fondements d'un référentiel des compétences enseignantes qui couvrirait l'ensemble des domaines de l'éducation aux langues et aux cultures.

Michel Candelier est professeur émérite de l'Université du Mans (France) où il a enseigné la didactique du plurilinguisme et les politiques linguistiques. Il a coordonné plusieurs projets européens, tout particulièrement au CELV, concernant l'éveil aux langues (« Evlang ») et les approches plurielles des langues et des cultures (« CARAP »). Il étudie à présent les facteurs de diffusion de ces approches ainsi que les moyens didactiques de la mise en œuvre d'une vision intégrale de l'éducation linguistique.



APPRENTISSAGE DES LANGUES DÈS LE PLUS JEUNE ÂGE

Catherine Carré-Karlinger

Introduction

Dans un monde où les évolutions démographiques, les flux migratoires et la mobilité croissante ont engendré des changements sociaux de grande envergure, les systèmes éducatifs européens doivent se remettre fondamentalement en question et redéfinir sans cesse leur rôle face à des défis multiples et inédits. Les tissus urbains témoignent d'une diversité linguistique et culturelle grandissante donnant naissance à des pratiques langagières de plus en plus complexes. Les jeunes enfants découvrent cette mosaïque de vécus familiaux et sociaux dès les premières années de leur socialisation en préscolaire, une phase qui correspond à un moment sensible dans le développement de leur conscience linguistique et de leur relation à l'autre. Les choix pédagogiques effectués à ce stade auront inévitablement un impact crucial sur leur évolution future.

Le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe est donc amené dans sa mission à s'interroger sur les enjeux éducatifs et sociaux d'une éducation de qualité dès le plus jeune âge. Il s'agit ici de considérer les besoins nationaux respectifs tout en contribuant à la prise en compte de la pluralité linguistique des apprenants, dans le respect des valeurs démocratiques. Cette perspective nécessite des approches pédagogiques plurielles portant la réflexion sur l'impact social des hiérarchies entre langues et cultures. Elle conduit à envisager

un enseignement décloisonné des langues qui puisse inclure à partir de la période préscolaire les savoirs linguistiques familiaux de tous les enfants et les préparer à l'apprentissage prospectif de nouvelles langues. Les activités et les projets du CELV axés sur l'apprentissage des langues dès le plus jeune âge s'adressent dans ce sens à toutes les institutions du pré-primaire et du primaire.

Enjeux

Considérer les enjeux de l'apprentissage des langues dès le plus jeune âge implique de jeter un regard transversal sur tous les défis éducatifs liés aux transformations sociales évoquées plus haut, et de porter une attention plus particulière aux spécificités, besoins et potentiels de ce jeune public. Comme avec l'acquisition du langage le jeune apprenant s'approprie les premiers savoirs universaux et s'éveille à la participation sociale, il est nécessaire d'appréhender l'intégralité de son développement et d'adapter les approches pédagogiques à son évolution langagière. La période allant jusqu'à l'âge de 7 ans correspond en effet à une phase intensive d'acquisition naturelle du langage. Elle se différencie d'un apprentissage ultérieur explicite où la capacité de réflexion métalinguistique exige une plus grande maturité cognitive.

Les apprentissages précoces visent à mobiliser le langage dans toutes ses dimensions pour comprendre le monde, l'accent reposant plus sur la communication orale de la vie quotidienne et l'éveil aux langues. L'enjeu pédagogique majeur est de rendre les enseignements vivants par une approche ludique et de proposer des tâches motivantes qui mettent à profit la curiosité des enfants et entretiennent leur plaisir de la découverte. Raconter des histoires autour de livres d'images aiguise par exemple la conscience phonologique des jeunes enfants, leur donne des compétences fondamentales en lecture et les initie à l'alphabétisation. Les enseignants leur servent de modèle, fournissent le riche apport linguistique nécessaire et les préparent à l'apprentissage des langues vivantes : en situation de bilinguisme, il importe que ceux-ci maîtrisent la langue cible ou fassent équipe avec des locuteurs natifs.

Dans le contexte de la diversité linguistique, les interactions sociales et l'accès à la connaissance du monde s'effectuent par le biais d'un répertoire de plus en plus souvent plurilingue. L'apprentissage informel au sein de la famille joue alors un rôle essentiel, surtout pour les très jeunes enfants. Il s'avère indispensable d'en tenir compte dans l'accompagnement pédagogique et de bâtir entre les écoles et les familles, instances coéducatrices, des passerelles basées sur la confiance mutuelle

et la coopération. Les éducateurs et enseignants ont aussi pour mission de gérer les relations interculturelles et de susciter des attitudes positives à l'égard du plurilinguisme.

Diversifier dès le pré-primaire les langues prises en compte à l'école

Toutes les langues utilisées par l'enfant servent à la construction de son identité, au développement de sa pensée et à l'épanouissement de sa personnalité. Elles représentent des ressources précieuses, autant pour lui-même et ses futurs projets de vie que pour la communauté dans laquelle il grandit. Qu'il s'agisse d'un héritage familial, de langues minoritaires ou majoritaires, de bilinguisme simultané, additif ou d'un apprentissage en contexte scolaire, elles contribuent toutes à la construction de son répertoire plurilingue. Pour les institutions du pré-primaire et du primaire, il est en premier lieu question de s'ouvrir à la diversité et d'assurer un environnement favorable à tous les apprentissages langagiers.

Cependant, il faut constater que de nombreuses pratiques du pré-primaire et du primaire relient difficilement les langues entre elles et les intègrent peu aux autres domaines d'apprentissage, hormis dans certaines régions frontalières bilingues. Apprendre une nouvelle langue reste pour beaucoup d'écoles un objectif éducatif secondaire, à moins qu'il ne s'agisse de l'anglais, *lingua franca* au prestige particulier.

Le paysage linguistique européen comprenant les langues apportées par les populations immigrées nous interpelle aussi sur la difficulté institutionnelle de considérer équitablement toutes ces langues. Qu'elles soient langues de scolarisation, langues premières ou étrangères, celles-ci constituent ensemble l'aptitude langagière de l'enfant, ont un impact les unes sur les autres et devraient être prises en compte dans tous les apprentissages scolaires, en harmonie avec les enjeux personnels et le contexte de vie des petits apprenants.

Préparer les éducateurs et enseignants à la diversité linguistique et culturelle

Les nombreuses recommandations du Conseil de l'Europe en faveur du plurilinguisme, entre autres celles parues dans une publication de 2016 intitulée *Compétences pour une culture de la démocratie – Vivre ensemble sur un pied d'égalité dans des sociétés démocratiques et culturellement diverses*, se heurtent à un décalage marqué par une certaine résistance venant des éducateurs et enseignants eux-mêmes. Pour ces pédagogues encore majoritairement généralistes, une formation

spécifique en gestion de la diversité des langues et des cultures compléterait favorablement leurs connaissances linguistiques. Remettre en question les représentations normatives et monolingues traditionnelles, souvent à l'origine de la difficulté à percevoir positivement les répertoires diversifiés des enfants, les aiderait en effet à appréhender les langues comme une ressource éducative essentielle.

Dans cette perspective, l'ampleur des besoins demande de recourir à un vaste champ de savoirs interdisciplinaires et d'approfondir le dialogue entre pratique et recherche : c'est à la croisée de ces débats que la didactique des langues et des cultures a peu à peu forgé des pistes pédagogiques innovantes. Elle s'est aussi efforcée de développer des stratégies pouvant initier leur transfert durable dans les pratiques scolaires, un défi très ambitieux.

La professionnalisation des éducateurs et enseignants du pré-primaire et primaire est ainsi devenue une préoccupation majeure dans le monde de l'éducation. Prendre en considération les compétences requises demanderait en tout cas de remodeler leurs formations initiales et continues, comme le montre le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (2016). Il importe de développer la capacité à mobiliser leurs ressources personnelles, c'est-à-dire des connaissances, aptitudes, attitudes et comportements aptes à leur permettre d'assumer les tâches requises dans des contextes sociaux spécifiques (*Un Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, CARAP, 2012). La mobilisation de ces ressources nécessite la mise en place d'une approche réflexive à l'aide d'outils d'accompagnement efficaces, un examen plus approfondi des modèles didactiques servant de référence dans les situations de mono-, bi- et plurilinguisme, ainsi que le développement de matériels pédagogiques adaptés. Apporter dès le pré-primaire un soutien aux éducateurs et enseignants pour la valorisation du plurilinguisme et l'ouverture aux langues à l'école représente un des enjeux prioritaires.

Développer la langue de scolarisation dès le primaire

De nombreuses enquêtes statistiques comparatives documentent pour les pays de l'OCDE les compétences en lecture et les résultats scolaires des apprenants en littérature et en mathématiques (PISA, TIMSS). Elles ont montré que les taux de réussite scolaire dans tous les enseignements disciplinaires dépendaient fortement du niveau de développement de la langue de scolarisation. Il existe en effet une corrélation évidente entre celle-ci, le milieu socio-économique des apprenants et leur niveau de compétences en langue maternelle ou seconde, quand cette dernière est la langue des apprentissages à l'école. Ces inégalités,

malheureusement déjà visibles à la fin du primaire, incitent à porter un regard vigilant sur le développement précoce des compétences en littératie, dans les environnements monolingues autant que multilingues. Le *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants*, publié en 2016 par le Conseil de l'Europe et dédié aux *dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*, considère la langue de scolarisation comme la clé d'un apprentissage effectif et préconise une telle démarche dans son chapitre 6 (pp. 53-59). Cet objectif va de pair avec une sensibilisation précoce aux différences entre les registres de l'oralité et de l'écrit. Il invite à favoriser l'élaboration narrative et à introduire le langage d'évocation dès le plus jeune âge, c'est-à-dire à développer un langage explicite et structuré permettant au jeune enfant de s'exprimer clairement hors situation et d'acquérir ultérieurement un langage plus complexe, caractérisé par la capacité à généraliser et par l'abstraction. Cette compétence nécessaire aux apprentissages est considérée comme une condition essentielle de réussite scolaire.

Pour améliorer la performance du système éducatif en général, il est donc recommandé d'initier et d'accompagner dès le pré-primaire l'acquisition progressive dans tous les domaines d'apprentissage d'une langue de scolarisation favorisant le développement cognitif. La nécessité d'évaluer régulièrement les ressources langagières pour établir une progression personnalisée qui aide chaque enfant à mieux bâtir et approfondir ses apprentissages représente alors une étape obligée. Elle demande aux enseignants de recourir pour les langues en question à des outils diagnostiques appropriés.

Comment le CELV contribue à ce domaine

L'enseignement des langues dès le plus jeune âge fait partie intégrante de tous les programmes du CELV depuis ses premiers travaux. Dans le souci majeur de créer une prise de conscience face à l'importance capitale mais souvent négligée de ce secteur éducatif, les équipes successives ont travaillé dans plusieurs projets à l'élaboration d'outils pédagogiques innovants et flexibles, destinés à enrichir les pratiques et à valoriser les éducateurs et enseignants. Chaque programme porte l'accent sur des thèmes spécifiques comme par exemple l'éveil à l'interculturel, la valeur ajoutée du plurilinguisme dans les pratiques professionnelles de l'enseignement des langues, ou bien encore une éducation inclusive mettant les langues au cœur de tous les apprentissages. Pour chacun d'eux, il s'est avéré nécessaire de différencier les conditions particulières d'apprentissage des jeunes enfants. Ce qui suit ne peut donc être qu'une modeste sélection illustrant les efforts entrepris par le CELV pour relever les défis les plus cruciaux de l'enseignement des langues en pré-primaire et primaire.

Valoriser le plurilinguisme dès le plus jeune âge dans les pratiques pédagogiques

Le projet « Enseignement précoce des langues modernes par des contenus (EPLC) » (2008-2011) vise à garantir une offre diversifiée de langues dès l'école primaire. Il propose des modules basés sur des contenus nouveaux qui appartiennent à des disciplines non linguistiques, intéressent particulièrement les enfants et suscitent leur désir d'apprendre les langues étrangères. Il thématise aussi le rapport à l'altérité afin de développer leur compétence interculturelle en s'appuyant sur le concept d'universel-singulier. L'approche méthodologique repose sur une pédagogie des tâches adaptée à l'enseignement précoce et favorise une utilisation maximale de la langue cible. L'accompagnement par portfolio encourage l'autonomie des apprenants.

Le projet « Content and language integrated learning for languages other than English – Getting started! (CLIL-LOTE-START) » (2008-2011) adopte cette approche transdisciplinaire pour les contextes éducatifs bilingues. Il propose des informations et du matériel sur l'approche EMILE pour en favoriser la diffusion à partir du primaire.

Quant au projet « Évaluation des compétences d'écriture et de lecture des jeunes apprenants en relation avec le CECR (AYLLIT) » (2008-2011), il a donné lieu à la publication d'un manuel visant à aider les enseignants à évaluer les compétences de compréhension et d'expression écrites dans les classes de langues vivantes du primaire. Il contient du matériel pédagogique et des points de repères pour cerner les compétences impliquées dans la lecture d'histoires et l'élaboration des premiers écrits. À partir de textes d'élèves commentés par l'enseignant, il formule des conseils pour apprendre aux enfants à écrire, évaluer leur production et leur donner un feedback constructif.

Professionaliser l'accompagnement des jeunes enfants dans l'apprentissage des langues

Le projet « Formation des enseignants en langues vivantes pour jeunes apprenants (TEMOLAYOLE) » (2004-2007) traite de questions liées à la conception de programmes novateurs pour la formation initiale et continue des enseignants. Basé sur la recherche, il a abouti à la diffusion d'un ouvrage qui donne un aperçu des principes de base de l'enseignement des langues vivantes dès le plus jeune âge et recommande une typologie de matériels, tâches et pratiques d'évaluation.

Le *Portfolio européen pour les éducateurs et éducatrices en préélémentaire – La dimension langagière et l'éducation plurilingue et interculturelle* (PEPELINO, 2012-2015) est en premier lieu destiné au soutien des acteurs de l'enseignement en pré-primaire dans leur mission de faire découvrir aux jeunes enfants la pluralité des langues et des cultures. Par une initiation à l'altérité, ils doivent favoriser le développement social et affectif des petits apprenants, et renforcer la confiance en soi dans la construction des identités. En préparation à la scolarité, ils sont aussi amenés à gérer le développement de connaissances métalinguistiques implicites et l'acquisition de compétences langagières spécifiques. Cet outil propose aux éducateurs du pré-primaire une réflexion sur leur biographie langagière et professionnelle, mais il est aussi parfaitement adapté aux besoins des enseignants du primaire, bien également confrontés à une diversité linguistique et culturelle croissante. Il organise un questionnement introspectif et récurrent autour de descripteurs regroupant des compétences clés en champs d'activités. Il peut servir à mieux maîtriser les principales tâches devant être accomplies dans le travail avec les jeunes enfants, un travail qui englobe la coopération avec les parents et les autres personnes agissant sur l'apprentissage des langues. À noter aussi le projet « Implication des parents dans l'éducation plurilingue et interculturelle (IPEPI) » (2012-2015) qui s'adresse directement aux parents et vise à répondre à leurs besoins par l'apport de ressources spécifiques.

Favoriser la réussite scolaire par une approche globale de l'éducation aux langues

Mettre en œuvre dès le plus jeune âge une approche globale visant à assurer la cohérence et la continuité dans l'éducation aux langues repose sur une vision holistique qui considère l'apprentissage des langues comme un processus dynamique et continu. Dans son programme actuel, le CELV met particulièrement l'accent sur la coordination des différentes étapes de l'apprentissage tout au long de la biographie des apprenants, dès le plus jeune âge, et vise à optimiser la qualité de l'éducation en élargissant les coopérations à tous ses acteurs, au-delà des barrières institutionnelles.

Un projet très récent, « Une éducation aux langues inspirante dès le plus jeune âge : Pourquoi et comment le faire chez des enfants de 3 à 12 ans ? (ILLEY) » (2017-2019), propose un site web mettant à disposition des formateurs, éducateurs et enseignants des outils pour la classe sur la base de ressources didactiques existantes. Parmi les objectifs majeurs, il faut souligner la volonté d'apporter un soutien aux établissements d'enseignement dans la mise en œuvre d'une approche globale

de l'apprentissage des langues. Ce site rassemble des exemples de pratiques qui thématisent les attitudes et représentations linguistiques des professionnels et offre des scénarios d'apprentissage pour des contextes culturellement et linguistiquement divers. En vue de mieux planifier l'accompagnement des enfants dans la construction des compétences linguistiques, il se préoccupe également de l'évaluation de leurs ressources langagières.

Au regard de la cohésion sociale en Europe, l'intégration de tous les enfants et adolescents demeure un des défis éducatifs les plus urgents, comme le souligne le document intitulé *L'intégration linguistique et éducative des enfants et des adolescents issus de l'immigration – Langue(s) de scolarisation et apprenants vulnérables* (Conseil de l'Europe, 2010). Pour contribuer à y répondre, des activités de Formation et de Conseil destinées aux États membres du CELV sont proposées depuis 2015. « Jeunes migrants – Valoriser les classes multilingues » est une mesure de médiation qui s'appuie sur un large éventail de ressources et de projets du CELV, tous axés sur des approches inclusives, plurilingues et interculturelles. Elle aide à garantir l'accès à une éducation de qualité et à combler dans nos sociétés plurielles l'écart de performance entre apprenants, dès le plus jeune âge.

Conclusions et perspective d'avenir

Le nouveau programme 2020-2023 « Inspirer l'innovation dans l'éducation aux langues : contextes changeants, compétences en évolution », s'appuie sur les priorités actuelles exprimées par les États membres. Il se situe dans la continuité du programme en cours et privilégie le rôle des approches plurielles, l'éducation bi-/plurilingue et l'organisation institutionnelle de l'éducation aux langues. Son objectif éducatif majeur reste de favoriser l'équité, de réduire le risque d'abandon scolaire prématuré en veillant à ce que tous les enfants, quelle que soit leur origine ou leur première langue, acquièrent un très bon niveau en langue de scolarisation, si nécessaire au moyen d'un soutien adapté.

Pour progresser dans ce sens, il semble judicieux de continuer à développer des approches systémiques qui englobent l'apprentissage par les langues dès le plus jeune âge, en activant la responsabilité des autorités scolaires et des chefs d'établissement. Cela amène à percevoir les éducateurs, ainsi que tous les enseignants de langues et de matières, comme des acteurs du changement. Les former à la médiation des langues et des cultures représente un défi majeur, mais une étape devenue incontournable.

Catherine Carré-Karlinger est formatrice d'enseignants pour l'éducation multiculturelle et plurilingue à l'Université Pédagogique de Haute-Autriche de Linz où elle est responsable du Centre pour la diversité linguistique et la transculturalité. Elle est co-auteure du *Portfolio européen pour les éducateurs et éducatrices en préélémentaire – La dimension langagière et l'éducation plurilingue et interculturelle (PEPELINO)* et intervient comme membre d'équipe dans le cadre de l'activité de Formation et de Conseil du CELV « Valoriser les classes multilingues ».



LANGUES DE SCOLARISATION

Francis Goullier

Introduction

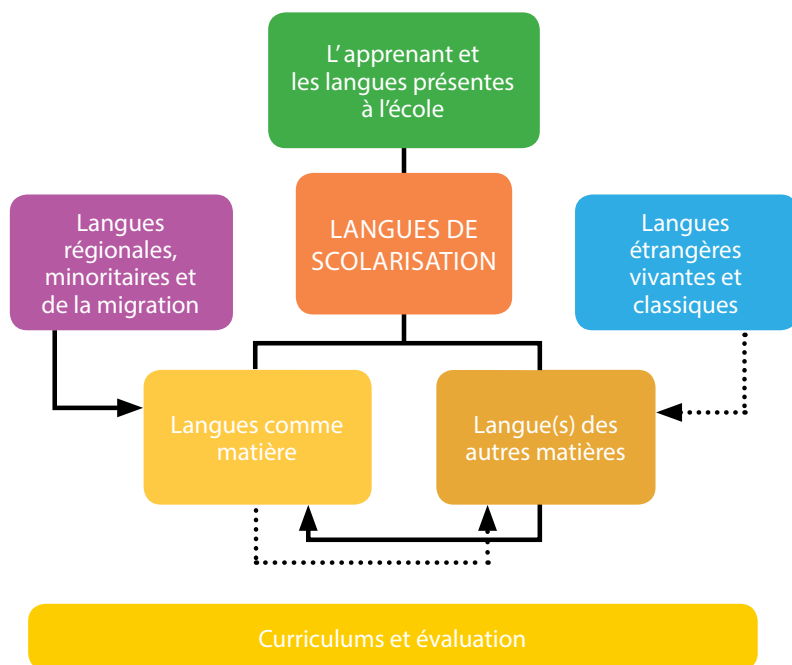
Il peut paraître étrange, pour qui n'a pas suivi les évolutions dans les réflexions du Conseil de l'Europe pendant ces dernières années, de voir figurer les « langues de scolarisation » parmi les neuf domaines thématiques au cœur des projets du Centre européen pour les langues vivantes.

Cette présence est essentiellement le résultat de la rencontre entre deux axes de la politique éducative du Conseil : la recherche de la qualité en éducation pour la réussite scolaire du plus grand nombre et la prise en compte du défi pédagogique et didactique posé par la diversité des langues présentes, utilisées et apprises dans un établissement.

De plus, on peut y voir un effet de l'enrichissement de la perspective adoptée dans le traitement des questions éducatives : apprentissage et enseignement sont certes complémentaires mais différents. La prise en compte de la réalité de l'apprenant avec ses expériences, la richesse de ses acquis et compétences, ses besoins spécifiques a conduit à sortir du cadre du seul cours de langue vivante et à observer le rôle des langues dans le vécu de chaque apprenant et dans son parcours de formation.

Enjeux

La dynamique des réflexions menées dès lors sur le thème *Les langues dans l'éducation, les langues pour l'éducation* est en particulier illustrée par la *plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle* présente sur le site du Conseil de l'Europe :



Il y apparaît avec clarté, d'une part, que les langues de scolarisation sont au cœur des expériences de tout apprenant dans son parcours de formation et, d'autre part, qu'elles entretiennent des relations multiples avec les autres langues présentes dans son répertoire et celles enseignées à l'école, que ce soit les langues vivantes, les langues classiques ou les langues régionales, minoritaires ou de la migration quand elles font l'objet d'un enseignement. Il n'est dès lors plus possible d'explorer le domaine de l'acquisition des langues sans y intégrer la ou les langues de scolarisation.

Langue(s) de scolarisation, langues étrangères, langues classiques, langues régionales ou minoritaires, langues premières, toutes participent, sous des formes spécifiques mais en interaction entre elles, à la formation plurilingue et interculturelle.

L'enjeu d'une telle prise de conscience a également des dimensions politiques comme le montre par exemple le projet « Compétences pour une culture de la démocratie – Vivre ensemble sur un pied d'égalité dans des sociétés démocratiques et culturellement diverses » (2016) du Département de l'éducation du Conseil de l'Europe. Parmi les vingt compétences identifiées comme centrales pour une participation active à la vie démocratique, deux ont trait aux compétences linguistiques :

- aptitudes linguistiques, communicatives et plurilingues ;
- connaissance et compréhension critique de la langue et de la communication.

Accompagner les apprenants dans la maîtrise progressive de la ou les langues de scolarisation et des registres discursifs des différentes matières leur permet de réussir dans leur formation et, ensuite, de participer aux débats sociétaux. Encourager les apprenants à mobiliser la richesse de leur répertoire linguistique pour réaliser les tâches d'apprentissage ou de communication est un moyen d'acquérir des compétences métalinguistiques, de prendre conscience des ressources dont ils disposent et de mieux être à même d'interagir de façon responsable avec leur environnement. Autant de conditions d'une participation active à la démocratie.

Maîtrise des langues de scolarisation et lutte contre l'échec scolaire

L'importance et la spécificité de l'acquisition des langues de scolarisation ont été signalées par les difficultés rencontrées par des apprenants ayant d'autres langues premières que la langue utilisée majoritairement dans l'établissement. Mais il est essentiel de garder présent à l'esprit que ces difficultés particulières ont permis de mettre en évidence les enjeux de la maîtrise de la langue de scolarisation pour tous les apprenants, et tout particulièrement celles et ceux qui ne bénéficient pas dans leur environnement immédiat d'une exposition à un usage diversifié et élaboré d'un point de vue formel de la langue première.

Plusieurs évaluations effectuées par l'OCDE, des documents politiques de l'UNESCO et des programmes soutenus par la Commission européenne convergent pour souligner l'articulation entre maîtrise de la langue de scolarisation et lutte contre l'échec scolaire. La dimension politique de cette prise de conscience a été concrétisée en particulier, du côté du Conseil de l'Europe, par une *Recommandation du Comité des Ministres des États membres sur l'importance de compétences en langue(s) de scolarisation pour l'équité et la qualité en éducation et pour la réussite scolaire*, adoptée en 2014. Dans ce texte, le Comité des Ministres souligne que

« pour les publics scolaires les plus vulnérables, ceux qui utilisent une autre langue pour la communication ordinaire et, en particulier, pour les apprenants issus de milieux socio-économiques défavorisés, l’acquisition des compétences en langue de scolarisation constituent un enjeu majeur ».

La consultation de *la plateforme de ressources et de références* reproduite plus haut attire notre attention sur un autre aspect important. Non seulement l’acquisition des langues de scolarisation s’effectue en relation avec les autres langues connues ou apprises, mais il convient également de ne pas considérer la/les langue(s) de scolarisation comme un ensemble uniforme. Une double distinction doit être respectée. D’une part, les enjeux concernant les langues de scolarisation dans les matières scolaires ne doivent pas être confondus avec la maîtrise de la langue utilisée pour les besoins de la communication courante entre apprenants, entre apprenants et enseignants ou pour le fonctionnement de l’institution scolaire. D’autre part, la maîtrise de toute langue de scolarisation – qui relève essentiellement de son enseignement comme matière spécifique – implique également les attentes liées aux discours académiques propres à chaque champ disciplinaire.

Ces attentes dans les différentes matières, le plus souvent non explicitées, concernent certes le bagage lexical lié à la discipline concernée, mais surtout les genres discursifs et les types de textes en usage dans leur enseignement et évaluation. La définition et l’explicitation de ces attentes, qui, non précisées, sont source d’échec scolaire, constituent ainsi un champ important de lutte contre l’inégalité sociale.

Conséquences pour l’enseignement et la formation des enseignants

Le constat de l’importance de ces défis et la reconnaissance de leurs liens avec les valeurs portées par le Conseil de l’Europe ont donné lieu à des travaux complémentaires. Dès 2016, sur la base des études et document présents sur la Plateforme du Conseil, un Guide a été élaboré : *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires – Guide pour l’élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants* (2016). Ce texte, à destination des enseignants, formateurs et responsables des curriculums, aborde le rôle des langues de scolarisation dans la construction et l’utilisation des connaissances, la nature des prérequis linguistiques spécifiques aux différentes matières, la façon de concevoir une progression dans l’appropriation de la langue académique, de l’enseignement primaire au secondaire, ainsi que les dispositifs pédagogiques favorisant une telle acquisition. Il traite également de la responsabilité particulière de l’enseignement de la langue de scolarisation comme matière ainsi que les conséquences pour la formation initiale et continue des enseignants de toutes les disciplines.

L'enjeu n'est bien entendu pas de transformer les enseignants des disciplines autres que les langues en professeurs de langue, mais de sensibiliser chacun d'entre eux à la réalité, parfois encore insuffisamment perçue, des exigences linguistiques liées à leur matière, de façon à les rendre plus attentifs à la progression des apprenants et de favoriser les échanges et la coopération entre enseignants à ce sujet.

Poser ces principes et objectifs rend ensuite indispensable d'en expliciter les conséquences pédagogiques et didactiques pour l'enseignement et d'aider les systèmes éducatifs et les enseignants à les mettre en œuvre. Ceci renvoie directement à la responsabilité et au rôle du Centre européen pour les langues vivantes.

Comment le CELV contribue à ce domaine

La richesse des productions et projets du CELV montre que celui-ci a accompagné depuis plusieurs années les évolutions esquissées ici, en mettant des outils à disposition des formateurs et des enseignants. La pluralité et la grande diversité des contextes de mise en œuvre des principes développés dans les documents évoqués plus haut nécessitent que ces outils, pour être utiles et efficaces, n'abordent pas la question des langues de scolarisation de façon très générale mais se focalisent sur une situation et/ou un objectif particulier. Plusieurs exemples, pris sans respecter leur ordre de publication, peuvent illustrer ce propos.

Sensibilisation à la dimension langagière

Le premier de ces exemples nous est fourni par le *Portfolio européen pour les éducatrices et éducateurs en préélémentaire (PEPELINO)*, produit dans le cadre du programme 2012-2015. L'intérêt de cet outil pour la thématique abordée ici ne réside pas dans le traitement de ce qui relèverait des langues de scolarisation. En effet, les utilisateurs de ce portfolio interviennent auprès d'enfants de moins de 6 ans qui ne sont pas encore confrontés aux exigences propres à la langue académique. Celles-ci n'interviendront progressivement qu'à partir de l'enseignement primaire. Le choix de cet exemple est plutôt motivé par l'articulation qu'il met en œuvre entre la formation suivie par ces (futurs) éducatrices ou enseignants et la focalisation proposée ici sur la dimension langagière de leurs interactions avec les enfants. Il ne s'agit pas, avec cet outil, de se substituer à la formation reçue mais de l'accompagner en sensibilisant les utilisateurs, d'une part, à l'importance de cette dimension langagière et, d'autre part, à l'intérêt pédagogique d'une prise en compte de la diversité des ressources linguistiques des enfants dont ils ont la charge.

L'objectif de sensibilisation au rôle de la dimension langagière dans l'éducation prend, dans ce portfolio, la forme d'une démarche réflexive favorisant l'attention que les éducateurs et enseignants peuvent porter aux manifestations de réussite ou de difficulté des apprenants et à la diversité des modalités d'appropriation langagière. Les utilisateurs sont invités à répondre à un questionnaire sur les pratiques, réponses qui peuvent faire l'objet d'échanges et qui doivent être complétées ou améliorées avec l'expérience.

Langues de scolarisation et compétence plurilingue

D'autres projets conduits dans le cadre des programmes du CELV abordent plus directement la problématique des langues de scolarisation dans le secondaire, en lien avec une prise en compte de la diversité linguistique présente dans les classes.

Deux d'entre eux sont très complémentaires l'un de l'autre : « Compétences linguistiques pour des apprentissages disciplinaires réussis (Language descriptors) » et « Développer la conscience linguistique dans les matières scolaires (Language in subjects) ». Ils ont été élaborés avec le souci de faciliter la réussite scolaire d'apprenants pour lesquels la langue de scolarisation n'est pas la langue première.

Le premier de ces deux projets identifie les normes linguistiques attendues en histoire, éducation civique et mathématiques chez les apprenants de 12-13 ans et 15-16 ans. Ces savoir-faire sont formulés en descripteurs de compétences liés aux niveaux A2, B1 et B2 du *CECR*. Ces listes de descripteurs peuvent aider les enseignants des disciplines concernées à compléter leurs évaluations disciplinaires en prenant ainsi en compte la maîtrise attendue de la langue de scolarisation. Elles sont également, sinon essentiellement, conçues comme outils pédagogiques permettant aux apprenants de faire le point sur leur progression et de se fixer des objectifs. Les échanges entre apprenants et enseignants au sujet de ces descripteurs sont l'occasion d'explicitier les formes verbales que peuvent prendre les savoir-faire indiqués dans les descripteurs et, par-là, constituent un moyen efficace de clarifier les objectifs poursuivis dans l'usage de la langue de scolarisation.

Le second produit prend explicitement appui sur les résultats de ce dernier projet et les complète par des ressources pratiques proposées aux enseignants de mathématiques, d'histoire et de sciences pour leur permettre d'identifier les besoins linguistiques des apprenants dans leur discipline ainsi que par des matériels didactiques illustrant différentes techniques d'étayage pour aider les élèves à atteindre les objectifs visés.

Deux autres projets abordent cette relation entre langues de scolarisation et plurilinguisme sous un autre angle : « Maledive – Enseigner la langue de scolarisation en contexte de diversité » et « MARILLE – L’enseignement de la langue majoritaire comme base pour l’enseignement plurilingue ». Le multilinguisme présent dans les classes est certes un défi pédagogique mais représente également une ressource, encore trop peu exploitée, pour l’ensemble des élèves. Ces deux projets visent à mettre à profit le plurilinguisme des apprenants pour favoriser à la fois le développement de leurs compétences dans la langue de scolarisation et leur compétence plurilingue et interculturelle.

Le premier d’entre eux, par exemple, met à la disposition des formateurs des matériels d’étude pour la formation initiale et continue des enseignants, ainsi que des activités permettant de promouvoir des compétences transversales prenant appui sur les répertoires langagiers pluriels des apprenants, au service de l’acquisition de la langue de scolarisation.

Une approche scolaire globale en vue de l’acquisition des compétences langagières

La plupart de ces projets mettent en évidence que l’efficacité des approches dédiées à l’acquisition des langues de scolarisation repose sur la concertation entre tous les enseignants concernés. Un Groupe de réflexion a d’ailleurs été mis en place au CELV lors du lancement du programme 2016-2019 sur le thème « Des approches globales de la/des langues de scolarisation ». Il a abouti à la réalisation d’un projet spécifique : « La/les langue(s) de scolarisation : une feuille de route pour les établissements scolaires ». Ce projet met à la disposition des établissements plusieurs produits complémentaires leur permettant d’engager une réflexion collective entre membres de la communauté éducative sur le rôle joué par la langue dans toutes les disciplines et sur la stratégie la mieux adaptée pour relever ensemble de ces défis.

Ainsi, les établissements scolaires peuvent trouver sur le site du projet un outil d’auto-évaluation, un instrument visuel facilitant l’élaboration d’un plan stratégique, des exemples de conduite de tels plans par des chefs d’établissement et un guide pour la mise en œuvre de cette feuille de route.

Conclusion et perspectives d'avenir

Comme cela apparaît plus haut, les questions liées aux langues de scolarisation pour la réussite de tous les apprenants sont au cœur de plusieurs projets conduits dans le cadre des programmes du CELV, permettant dès maintenant une mise en œuvre des avancées réalisées dans les réflexions du Conseil de l'Europe : articulation entre langues de scolarisation et autres langues présentes ou apprises, nécessité de diversifier les démarches selon les contextes de façon à prendre en compte les ressources offertes par le plurilinguisme individuel et le multilinguisme présent dans les classes, et intérêt à favoriser une approche globale, cohérente avec la réalité des enjeux disciplinaires diversifiés et gage d'une plus grande efficacité.

L'exploration de ces différents champs ouvre des perspectives nombreuses pour de futurs travaux. Elles posent cependant la question du profil des personnes associées à la conduite de tels projets. L'élargissement de la réflexion au-delà des seules langues vivantes étrangères devra certainement s'accompagner d'une redéfinition des compétences et domaines de responsabilité des acteurs de tels projets.

Cet aspect est, entre autres, abordé à l'occasion d'un dernier projet qui peut être évoqué ici : « Vers un Cadre européen commun de référence pour les enseignants de langues (CEFRLT) ». Ce projet du programme 2016-2019 avait pour objectif d'explorer l'intérêt et la faisabilité d'un tel référentiel de compétences. Les réflexions à ce sujet ont vite conduit à l'interrogation suivante : la réalité des besoins n'impose-t-elle pas d'aller vers une ressource commune pour tous les enseignements liés aux langues, incluant, dans le respect scrupuleux de chaque spécificité, langues étrangères, régionales ou minoritaires, de la migration et langues de scolarisation ?

Francis Goullier a été inspecteur général au ministère de l'Éducation nationale à Paris. Il est co-auteur d'un certain nombre de guides publiés par le Conseil de l'Europe, dont un sur la prise en compte de la compétence plurilingue et interculturelle dans les curriculums et un sur la compréhension et la sensibilisation au rôle de la dimension langagière dans toutes les matières. Il a coordonné pour le CELV le projet « PEPELINO – Portfolio européen pour les éducateurs et éducatrices en préélémentaire – La dimension langagière et l'éducation plurilingue et interculturelle ».



ENSEIGNEMENT D'UNE MATIÈRE INTÉGRÉ À UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

Do Coyle

Introduction

L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) a commencé à se développer dans les années 1990, dans le cadre de l'évolution vers une communauté européenne plurilingue et multiculturelle plus unie. L'idée fondatrice d'EMILE est que tous les citoyens européens puissent communiquer en trois langues : la langue locale et/ou nationale et deux autres langues. On peut en donner la définition suivante :

« Approche éducative à double orientation qui consiste à utiliser une langue autre que la langue de scolarisation pour l'apprentissage et l'enseignement à la fois de la matière et de la langue. Autrement dit, dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, on ne met l'accent ni exclusivement sur la langue ni exclusivement sur la matière. »
(Coyle, Hood et Marsh, 2010)

Selon l'approche plus globale des langues de scolarisation préconisée par le Conseil de l'Europe (Schleppegrell, 2004), EMILE était vu comme un moyen de relier apprentissage non seulement des langues étrangères, mais aussi d'autres langues régionales, minoritaires, de migration et secondes, et apprentissage des disciplines scolaires. Par exemple, les élèves allemands pouvaient apprendre la géographie ou l'histoire au moyen de l'anglais ; les élèves britanniques pouvaient apprendre les

sciences par le biais du français ; et les étudiants du Pays basque ayant reçu une instruction en basque pouvaient étudier la sociologie en espagnol ou en anglais. Les études thématiques fondées sur l'apprentissage interdisciplinaire, en particulier dans les écoles primaires, se sont aussi multipliées. C'est ainsi qu'on a vu émerger, par exemple, des travaux, sous forme de projets sur « les chaînes alimentaires » ou « la migration » utilisant des langues autres que la langue habituelle de scolarisation.

Au tournant du siècle, les spécialistes ont jeté les bases d'une approche plus intégrée de l'usage et de l'apprentissage des langues à travers le curriculum scolaire. Au vu du succès des programmes bilingues dans d'autres régions du monde, en particulier des programmes d'immersion canadiens, EMILE a été et continue d'être perçu comme un type d'enseignement susceptible de contribuer notablement au développement du capital culturel et linguistique. Il apporte de nouvelles expériences, autres que celles que permet l'apprentissage des langues en tant que matière isolée, en ouvrant la voie à une éducation bilingue. Cela étant, allier apprentissage d'une langue et apprentissage d'une matière est une démarche d'une grande complexité.

Développement de l'EMILE : les grands enjeux

L'examen des dernières décennies, pendant lesquelles l'EMILE a connu une évolution rapide et parfois controversée – à l'origine dans des contextes européens, puis mondiaux – permet d'identifier trois grandes périodes. Les différentes étapes de cette évolution montrent que, dès le début, les enseignants EMILE ont été aux prises avec les processus complexes mis en jeu par l'apprentissage d'une matière au travers d'une langue, qui est elle-même l'objet de l'apprentissage. Les approches de type EMILE peuvent avoir des effets préjudiciables sur les compétences linguistiques des apprenants et sur leur connaissance de la matière enseignée ; il était donc important d'éviter cet écueil. Par exemple, si des élèves de 11 ans novices en langue anglaise étudient *les causes et les effets des avalanches* dans un cours de géographie mettant en œuvre l'enseignement EMILE, leur compréhension du sujet ne saurait se limiter à certains mots clés : « couches », « neige », « avalanche », « évaporation », etc., car dans ce cas, le niveau cognitif de leur apprentissage serait ramené à leur niveau d'anglais. Dans les environnements d'apprentissage de type EMILE, il importe que le niveau cognitif du sujet enseigné soit le même que si l'enseignement était dispensé en langue première ou dans la langue principale de l'école. Cette exigence impose des contraintes immédiates sur la façon dont les sujets et les matières EMILE sont conçus, enseignés et évalués, et sur le choix des ressources nécessaires à l'apprentissage.

Enseigner dans une langue, c'est utiliser cette langue comme moyen d'instruction (à l'instar des cours en langue première) sans attacher d'attention particulière à l'évolution de la maîtrise de cette langue. Dans ces cours, la traduction est souvent utilisée pour surmonter les obstacles à la compréhension. En revanche, l'enseignement à travers une langue attire l'attention de l'apprenant sur le langage nécessaire à l'apprentissage de la discipline concernée, à savoir non seulement sur les termes clés et le vocabulaire, mais, et c'est fondamental, sur la manière d'exprimer certains concepts d'une matière donnée. Par exemple, la rédaction d'une dissertation en histoire requiert des types langagiers différents de ceux nécessaires à la rédaction d'un exposé en sciences. Les élèves doivent avoir accès à certains temps grammaticaux, qui ne correspondent pas nécessairement à l'ordre adopté dans les manuels d'apprentissage des langues. Autrement dit, pour écrire un texte pertinent sur *les causes et les effets des avalanches*, les élèves ont besoin d'accomplir des tâches et de se livrer à des activités qui ne sont pas courantes dans les cours de langue classiques ni dans les cours de géographie en langue première. L'intégration de l'apprentissage des langues et de l'apprentissage des matières ne figure pas dans les répertoires langagiers des enseignants des matières ni des professeurs de langue. Cette intégration exige de repenser la manière dont les langues sont apprises dans les classes EMILE et rappelle qu'elles ont un double rôle, étant à la fois un outil de communication et un outil d'apprentissage.

Dans les premiers temps de l'EMILE, le débat portait essentiellement sur l'importance de trouver un juste équilibre entre connaissances de la matière et compétences linguistiques. La tension entre priorité donnée au sens et priorité donnée à la forme a conduit Swain (1998: p. 68) à insister sur le fait que « l'enseignement du contenu doit progressivement amener les élèves à utiliser toute l'étendue fonctionnelle de la langue et les aider à comprendre comment la forme de la langue est liée au sens dans le support pédagogique de la discipline concernée ». Avec cette approche, la nécessité de nouvelles pratiques pédagogiques communes pour les enseignants EMILE est passée au premier plan. Il était nécessaire de définir des stratégies et des techniques nouvelles à partir des domaines d'expertise sur les langues et les disciplines, parallèlement à de nouvelles approches de planification pour l'apprentissage en classe bilingue.

Dans l'étape suivante, on s'est intéressé à la façon dont l'apprentissage d'une matière (contenu) et l'apprentissage des langues (langue) pouvaient être *intégrés*, c'est-à-dire effectués ensemble. Différentes façons d'envisager l'EMILE ont alors vu le jour, entre deux extrêmes (certaines étant davantage orientées vers la matière, d'autres vers la langue), en fonction des établissements scolaires et de l'expérience

des enseignants. Les enseignants de matières non linguistiques avaient tendance à insister davantage sur les connaissances liées à leur discipline plutôt qu'à souligner les aspects de la langue sous-jacente, et inversement pour les professeurs de langue. Si ces derniers avaient l'habitude d'enseigner leur langue, certains ont remis en question leur qualité d'« experts » de la discipline qu'ils enseignaient, en particulier au niveau secondaire. L'équilibre entre « apprendre à utiliser les langues et utiliser les langues pour apprendre » illustre bien ce problème. Peu d'enseignants bénéficiaient d'une formation professionnelle aux approches EMILE, qui, de ce fait, constituaient un terrain inconnu tant pour les professeurs de langue que pour les enseignants d'autres disciplines. Cette complexité a donné lieu à des discussions permanentes et à des interprétations variées de part et d'autre des frontières nationales et régionales (Cenoz, Genesee et Gorter, 2014).

Des outils pédagogiques ont été élaborés. Par exemple, le système des « 4 C » (Coyle, Hood et Marsh, 2010) décrivait quatre « composantes clés » de la planification de l'enseignement EMILE : « contenu » (connaissances et compétences dans la matière non linguistique), « cognition » (aptitudes à la réflexion), « communication » (langue nécessaire pour se confronter au contenu et entreprendre un processus de réflexion) et « culture » (différentes traditions liées à la discipline et façon de faire les choses). Les « 4 C » sont interconnectés. Lors de la planification des unités de travail, il fallait réfléchir aux interactions entre les « 4 C », mais aussi à l'attention particulière à porter éventuellement à l'un ou l'autre des « C ». Certains de ces aspects coïncidaient avec les approches communicatives qui sont familières aux professeurs de langue ; mais dans les cours EMILE, la langue qui doit être enseignée et apprise est déterminée par le contenu de la discipline non linguistique. Autrement dit, dans l'enseignement EMILE, la compétence linguistique requiert une pratique intégrée à la discipline et une application authentique pour qu'un apprentissage de qualité puisse avoir lieu.

Un autre outil (Coyle, Hood et Marsh, 2010) – le triptyque langue – est également très utilisé par les enseignants qui appliquent l'approche EMILE. Cet outil rappelle les différents types de langue que les apprenants doivent assimiler en fonction des exigences de la matière enseignée. Le « triptyque langue » définit trois types de langue que les apprenants de la méthode EMILE doivent maîtriser : la langue de l'apprentissage correspond aux éléments essentiels de la langue qui sont nécessaires pour exprimer un contexte et des aptitudes spécifiques, notamment le vocabulaire, les expressions et la grammaire ; la langue pour l'apprentissage est nécessaire pour effectuer les tâches demandées pendant le cours et participer aux exercices (langue de la résolution de problème, langue de la discussion, langue de rédaction d'un rapport scientifique) ; et la langue *à travers* l'apprentissage est la langue qui se dégage

au cours du processus d'apprentissage à mesure que les élèves approfondissent et intériorisent leur apprentissage. La langue à travers l'apprentissage ne peut pas être prédéterminée. Chaque élève en a besoin pour exprimer avec ses propres mots ce qu'il pense avoir appris. Aussi appelée « langage » (*languaging*), elle consiste à fabriquer du sens et à façonner des connaissances à travers la langue. C'est l'alpha et l'oméga d'un apprentissage « de qualité ».

Au cours de la deuxième phase, les débats ont porté sur une question fondamentale : qui peut enseigner selon la méthode EMILE (professeurs de langue, enseignants de disciplines non linguistiques ou généralistes) ? En substance, il est apparu que la priorité devait être donnée aux enseignants possédant une compréhension pédagogique de *l'apprentissage intégré*, car, en général, ni les professeurs de langue ni les enseignants des disciplines non linguistiques ne disposaient d'un répertoire pédagogique EMILE suffisamment étoffé. Il était urgent que les établissements scolaires et les instances dirigeantes de l'éducation investissent dans le développement professionnel et le conseil adapté au contexte, en s'appuyant sur des principes théoriques. Fait intéressant, ce sont les professeurs de langue qui, reconnaissant le besoin urgent de donner aux élèves les moyens de maîtriser les types de langue appropriés, ont le plus souvent été moteurs dans le renforcement des compétences professionnelles du corps enseignant.

Les enseignants s'impliquant davantage dans l'étude de leurs pratiques pédagogiques, plusieurs études à petite échelle ont fait état d'une plus grande motivation des élèves et de compétences linguistiques accrues dans les classes EMILE (Bruton, 2013). Cela étant, des préoccupations ont aussi été soulevées. Ainsi, certaines études indiquaient que l'EMILE semblait plus adapté aux élèves privilégiés ou à ceux qui avaient une meilleure maîtrise des langues (Cenoz *et al.*, 2014) ; très souvent, les élèves des cursus EMILE étaient « sélectionnés ». Selon d'autres études, il était nécessaire de prêter une plus grande attention à la qualité de la rédaction en mettant l'accent sur les savoirs fondamentaux des disciplines (la langue des sciences par exemple) et de s'intéresser davantage à la façon d'aider les apprenants à mettre en langue (*languaging*) ou à exprimer leur apprentissage à un niveau adapté à travers une autre langue (Dalton-Puffer, 2013).

Dans la phase actuelle, l'EMILE n'est plus considéré comme un phénomène essentiellement lié aux langues, mais il bénéficie progressivement d'une attention accrue dans le domaine de *l'apprentissage* au sens large. À l'instar de la priorité qui est mise actuellement au niveau mondial sur les compétences en littératie et sur les résultats du programme PISA, divers travaux de recherche influents (voir par

exemple Llinares, Morton et Whittaker, 2012 ; Dalton-Puffer et *al.*, 2014 ; Meyer et *al.*, 2017) soulignent l'importance des littératies liées aux disciplines. Selon ces études, les littératies liées aux disciplines améliorent la qualité non seulement de la langue elle-même, mais surtout de la profondeur de la compréhension conceptuelle dans différents sujets. Vues sous cet angle, les littératies ne se limitent pas à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à un niveau rudimentaire, mais s'orientent progressivement vers le style académique des littératies liées aux disciplines. Ces dernières permettent par exemple d'identifier les spécificités linguistiques des types de texte utilisés dans différentes matières, et ce de manière de plus en plus fine à mesure que les apprenants progressent. Lorsque des littératies se développent dans plusieurs langues, des *pratiques de plurilittératies* apparaissent. Ces pratiques ne mettent plus l'accent sur les différences entre l'apprentissage de la L1 et de la L2, mais sur le fait que la langue et les pratiques de littératie entre langues sont interdépendantes et offrent une certaine souplesse. Ainsi, les textes qui utilisent le langage de l'explication peuvent être régulièrement intégrés à l'apprentissage de la L1 en géographie (causes et effets des avalanches par exemple) ; et la nécessité de recourir à des conventions linguistiques en histoire telles que l'utilisation de la voix passive, des propositions nominales et de la substantivation (modification d'*allié* en *alliance*, d'*envahi* en *invasion*) exige un enseignement explicite. En transférant la sensibilisation à la littératie vers une autre langue, l'EMILE rend les pratiques de littératie transparentes d'*une langue à l'autre* et permet aux apprenants d'utiliser les langues de manière appropriée.

On pourrait avancer que l'EMILE est arrivé à une étape cruciale de son développement en réalisant son potentiel à enrichir l'apprentissage lorsque plusieurs langues sont utilisées. Il offre une passerelle entre la L1 en tant que moyen d'instruction et l'apprentissage et l'utilisation de la L2, en explicitant les pratiques langagières et de littératie intégrées aux disciplines non linguistiques. Le fait d'attirer l'attention des apprenants sur ces pratiques dans le langage EMILE renforce le lien entre la compréhension de leur langue première et celle de leurs autres langues, ce qui est particulièrement important dans nos classes plurilingues et multiculturelles. Si nous ne sommes pas encore au bout du chemin, il reste que l'agenda plurilittératies – dont le principe est d'instruire les jeunes en abolissant les frontières entre les langues et les disciplines – est parfaitement syntone avec notre monde en pleine évolution et avec nos responsabilités sociales en tant qu'éducateurs.

Contribution du CELV au développement des compétences des apprenants et des enseignants en langue

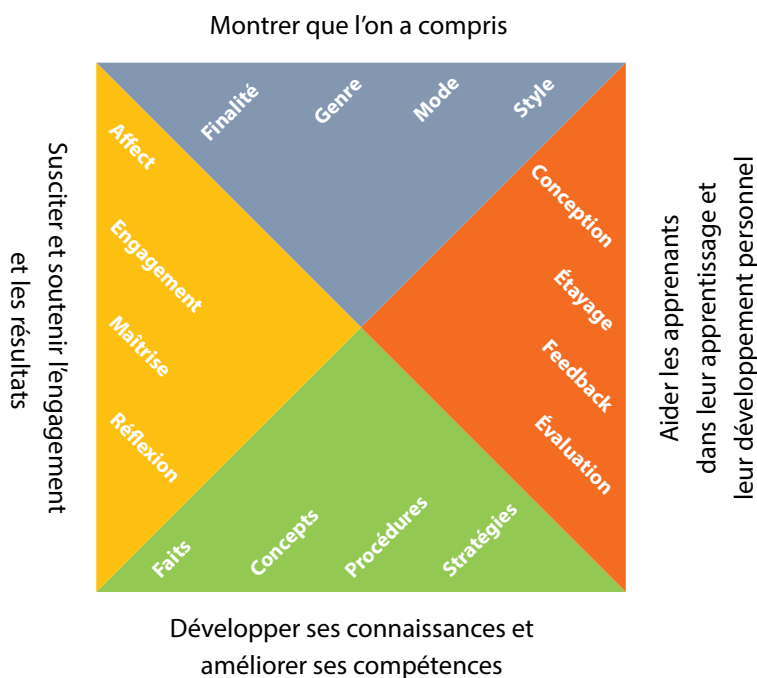
Depuis 25 ans, le CELV joue un rôle fondamental en permettant aux éducateurs et aux chercheurs EMILE de tous les pays d'explorer de nouvelles idées par la mise en pratique. Le CELV répond à l'esprit de précurseur des enseignants en identifiant les besoins professionnels. De fait, le programme « Les langues au cœur des apprentissages » (2016-2019) est tout particulièrement favorable aux approches de type EMILE, dont il soutient les idées phares exposées dans le présent chapitre. Parmi les exemples concrets, citons le *Cadre européen pour la formation des enseignants à l'EMILE* (CLIL-CD, 2008-2011), qui propose un ensemble de principes et d'idées pour la conception des curriculums de perfectionnement des professeurs de langue et des enseignants d'autres matières à la méthode EMILE. Le projet « Développer la conscience linguistique dans les matières scolaires » (2016-2019) relie les descripteurs utilisés pour les mathématiques et l'histoire et les descripteurs linguistiques du *Cadre européen commun de référence (CECR)*. Ces ressources aident les enseignants à franchir les frontières afin d'identifier les besoins linguistiques de leurs élèves et de leur apporter un soutien sur mesure.

Il est intéressant de noter que dans les projets du CELV, l'EMILE a progressé bien au-delà des environnements d'apprentissage des langues, de l'apprentissage des langues fondé sur le contenu et de l'enseignement intégré davantage orienté vers les langues. L'appropriation de classes bilingues et multilingues davantage orientées vers les matières non linguistiques a été le catalyseur qui a permis de repenser l'apprentissage et l'usage des langues sous des angles différents. Le CELV a également facilité la réalisation de projets EMILE axés sur une ou plusieurs langues d'instruction autres que l'anglais (« CLIL-LOTE-START » en français et en allemand) et du projet « CLIL-LOTE-GO », qui a permis d'élaborer de nouvelles ressources pour le développement des compétences des enseignants EMILE travaillant dans des langues autres que l'anglais. Avec l'étude de cas présentée ci-dessous, ces initiatives marquent des jalons très importants dans l'évolution d'une approche complexe et dynamique de l'apprentissage interdisciplinaire, plurilingue et interculturel, accessible à tous les apprenants, quels que soient leur âge et leur niveau.

Étude de cas

Le projet du CELV intitulé « Améliorer les compétences langagières par l'apprentissage d'une matière en intégrant une langue étrangère: apprentissage interdisciplinaire et plurilingue efficace » (2013-2015) a conduit à la formation du Groupe transeuropéen de Graz, qui réunit des chercheurs, des formateurs d'enseignants et des enseignants travaillant ensemble à la construction d'un modèle d'apprentissage intercurriculaire, plurilingue et interculturel qui s'appelle « Plurilittératies pour un apprentissage plus approfondi » (www.ecml.at/pluriliteracies). Le modèle donne la priorité au développement des littératies disciplinaires et de la compréhension conceptuelle des apprenants ainsi qu'à l'utilisation intériorisée et automatique de procédures, de compétences et de stratégies disciplinaires. Des littératies disciplinaires se développent lorsque les apprenants s'investissent activement dans l'élaboration de nouvelles connaissances en mettant en jeu des moyens spécifiques à la matière enseignée et qu'ils mettent en langage ce qu'ils ont compris au moyen de ressources linguistiques de plus en plus complexes ; on parle de plurilittératies. Le modèle fournit aux apprenants des blocs de construction linguistique appelés « fonctions de discours cognitives » (FCD, *cognitive discourse functions*) pour effectuer des tâches liées à la matière enseignée. Il s'agit notamment de ressources linguistiques permettant de classer, de définir, de décrire, d'évaluer, d'expliquer, d'étudier et de communiquer, conformément aux directives associées aux *tâches spécifiques à la matière*. Cela n'exclut pas d'attirer l'attention des élèves sur les éléments linguistiques associés tels que le vocabulaire et les structures grammaticales. Le modèle met également à profit les pratiques de littératie en anglais en tant que langue supplémentaire.

Le modèle compte quatre dimensions (voir figure suivante) : montrer que l'on a compris le contenu de la matière enseignée (communiquer en utilisant les éléments de langage appropriés) ; développer ses connaissances et améliorer ses compétences (développement conceptuel) ; aider les apprenants à titre de mentor dans leur apprentissage et leur développement personnel (l'enseignant soutient l'apprentissage de diverses manières en fonction des besoins de l'apprenant) ; et susciter et soutenir l'engagement et les résultats (encourager la motivation et le développement de l'apprenant). Les dimensions relatives à la communication et au développement conceptuel mettent l'accent sur le développement des littératies propres à la matière enseignée et du langage nécessaire à la démonstration de la compréhension. Les dimensions relatives au développement personnel et au mentorat mettent l'accent sur l'évolution des rôles des apprenants et des enseignants, qui travaillent en partenariat.



Le modèle des plurilittératies pour un apprentissage plus approfondi

Le modèle rassemble toutes les dimensions de l'apprentissage dans un espace conceptuel unique en adoptant ce que l'on pourrait appeler une vision plus *écologique* de l'apprentissage inter-langues dans la salle de classe. En un mot, ce modèle promeut les plurilittératies, les disciplines et les cultures pour que les apprenants deviennent *in fine* des citoyens du monde plurilittératiés.

Conclusions et perspectives

La transition vers des pratiques de littératie riches en langues pour développer des connaissances et des compétences dans une matière donnée rétablit, selon moi, le rôle primordial du langage et des langues en tant que composantes fondamentales de l'éducation. Elle souligne la nécessité d'intégrer davantage l'expertise et les compétences des professeurs de langue, en partenariat avec leurs collègues spécialistes des matières non linguistiques, afin de développer l'enseignement et de le rendre plus pérenne. Les précédentes étapes de l'EMILE nous livrent plusieurs enseignements : tout d'abord, il n'est pas suffisant de mettre

l'accent sur la langue sans rendre transparents les liens qu'elle entretient avec la compréhension conceptuelle de la matière enseignée ; ensuite, il est essentiel que l'apprenant développe, à partir de ses compétences fondamentales en lecture et en écriture, des savoirs disciplinaires fondamentaux dans la langue d'instruction, et ce point doit bénéficier d'une attention explicite ; de plus, l'apprentissage conceptuel approfondi ne saurait être limité par les compétences linguistiques plus ou moins poussées de l'apprenant – il faut au contraire s'attacher à trouver de nouvelles façons de développer les compétences linguistiques intégrées aux littératies disciplinaires ; enfin, le renforcement de la résilience de l'apprenant semble indiquer que le défi cognitif est la règle.

Au vu des principales réflexions menées dans ce chapitre, nous proposons quelques orientations futures pour l'EMILE :

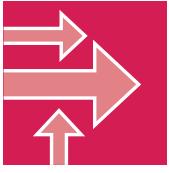
- recherche scientifique longitudinale financée et enquête auprès des praticiens sur l'évolution des pratiques scolaires au fil du temps ;
- réévaluation du rôle des professeurs de langue dans l'approche EMILE et environnements associés (anglais comme une langue supplémentaire par exemple) ;
- priorité aux pratiques de plurilittératies pour tous les apprenants, ces derniers étant valorisés pour leurs ressources linguistiques et culturelles ;
- analyse du rôle des langues autres que l'anglais en tant que moyen d'instruction EMILE ;
- réseaux pour mettre en commun des ressources numériques fondées sur des principes ainsi que des exemples représentatifs montrant comment développer des communautés d'apprentissage professionnel plus solides pour les enseignants EMILE.

En conclusion, nous rappellerons que le point de vue adopté dans le présent chapitre est d'étudier l'EMILE à travers le prisme des plurilittératies. Nous avons montré que l'EMILE joue un rôle de plus en plus important en ce qu'il constitue une caractéristique transférable de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères ainsi qu'un élément de l'enseignement bilingue et plurilingue. Il place la ou les langues au cœur de *tous* les apprentissages (pas seulement l'apprentissage des langues) et montre qu'il est urgent d'étudier plus avant l'apprentissage des autres matières à travers une ou plusieurs langues dans les classes multilingues et multiculturelles. Il redéfinit la place de l'apprentissage des langues dans nos écoles en l'intégrant plus largement à l'ensemble des contextes et appelle à repenser

le développement professionnel et les opportunités de partenariats autour de l'EMILE. Les établissements scolaires ont besoin d'enseignants EMILE sûrs d'eux pour repenser les parcours d'apprentissage.

Dans l'enseignement, il n'y a pas de solution miracle. Cela dit, en exploitant tout le savoir accumulé par les professionnels et les chercheurs depuis une trentaine d'années et en transformant les difficultés récurrentes en opportunités, on pourrait fort bien renforcer les parcours intégrés et ainsi faire évoluer les pratiques multilingues au-delà de l'EMILE.

Do Coyle est professeure de langues, d'éducation et de pédagogies en classe, et Directrice de la recherche et de la transmission du savoir à la Faculté d'éducation et de sport à l'Université d'Edimbourg. Ses recherches et son enseignement sur plusieurs décennies portent sur l'EMILE, l'éducation bilingue et les espaces d'apprentissage améliorés par le biais de la technologie. Elle est membre fondatrice du Groupe de Graz – une équipe transnationale de chercheurs et d'enseignants dont le travail est ancré dans l'initiative Plurilittératies du CELV et qui continue à promouvoir le développement d'un enseignement faisant appel aux plurilittératies pour un apprentissage plus approfondi.



ÉDUCATION ET INSERTION PROFESSIONNELLE DES MIGRANTS

Matilde Grünhage-Monetti et Alexander Braddell

Introduction

Dans un autre chapitre de ce volume intitulé « Compétences des enseignants et des apprenants », David Newby examine le concept de langue en tant que savoir-faire. Dans le présent chapitre, nous nous intéressons à ce concept dans le contexte de l'apprentissage de la langue majoritaire (L2) par des migrants adultes à des fins professionnelles. Cet aspect de l'éducation aux langues a été engendré et façonné par des phénomènes sociopolitiques et économiques majeurs qui se sont produits en Europe dans la seconde moitié du XX^e siècle. Migration, changements structurels dans l'économie, numérisation et mondialisation, tous ces facteurs ont transformé la communication dans le monde du travail, d'où la nécessité, pour travailler, d'acquérir de nouvelles compétences linguistiques de haut niveau. Différentes approches et pratiques d'apprentissage de la langue L2 pour trouver et exercer un emploi sont apparues en Europe, créant de nouvelles exigences professionnelles chez les enseignants, les fournisseurs de services d'apprentissage et les acteurs sur le lieu de travail, et soulevant de nouvelles problématiques chez les décideurs et les organismes de financement.

Enjeux principaux

La langue et les révolutions industrielles

Technologie, organisation du travail et communication sont fortement interdépendantes. De fait, les innovations technologiques ont toujours eu une incidence sur le travail et son organisation, mais aussi sur l'usage de la ou des langues dans le milieu professionnel.

Au XX^e siècle, un nouveau modèle économique et industriel fondé sur la production de masse a été introduit dans les pays européens les plus industrialisés. Des modèles organisationnels de production associés aux théories du management prônées par F.W. Taylor et l'industriel Henry Ford se sont enracinés, introduisant une dichotomie entre travail et communication dans l'entreprise ; selon la directive fordiste, « La conception du travail doit être écrite, l'exécution du travail doit être muette » (Boutet, 2001: p. 20). À l'échelon du management, là où l'organisation du travail était définie, la communication écrite était jugée acceptable. Mais dans l'atelier, « Parler et travailler étaient considérés comme des activités antagonistes. Parler fait perdre du temps, détourne l'attention et empêche de se concentrer sur les tâches à effectuer. » (*ibid.*) Cette dichotomie entre travail et communication se retrouvait aussi dans les services : le personnel non qualifié n'exerçait aucune activité de documentation. L'âge d'or du fordisme en Europe (années 1950 et 1960) a coïncidé avec l'apogée d'une certaine forme de migration, à savoir l'importation contrôlée de main-d'œuvre.

Dans les années 1970, le développement des technologies de l'information et de la communication (TIC) a marqué le début d'une deuxième révolution industrielle, caractérisée par l'essor du secteur des services (services financiers, logistique, infogérance, hôtellerie, etc.), la production personnalisée, les systèmes économiques mondialisés et l'évolution rapide des innovations technologiques. Le travail, l'organisation et la communication ont été bouleversés par ce changement, la communication et la langue devenant des composantes essentielles du travail. Pour les locuteurs dits de langue maternelle et de langue seconde, la maîtrise des compétences de base est devenue une compétence professionnelle, et, en France, elle a officiellement été reconnue comme telle dans la législation (Assemblée nationale, 2004).

Les exemples suivants illustrent la façon dont l'organisation du travail, la législation et les nouvelles technologies ont créé de nouvelles pratiques de communication sur le lieu de travail « post-fordiste » (Grünhage-Monetti et Kimmelman, 2012).

Organisation du travail	Pratiques de communication	Ce que disent les personnes concernées
Formes décentralisées de l'organisation du travail	Communiquer et expliquer les décisions et les solutions aux collègues et à la direction	« <i>L'employé doit prendre seul des décisions la nuit, et il doit les justifier.</i> » (Responsable d'exploitation)
Assurance qualité	Communiquer les changements apportés aux processus de travail	« <i>Nous consacrons 5 minutes tous les matins dans la cuisine à une discussion sur l'assurance qualité.</i> » (Responsable d'exploitation)
	Lire et écrire de la documentation	« <i>Chaque établissement de liaison doit être documenté.</i> » (Salarié)
Certification/audit	Décrire et expliquer sa gestion des défaillances	« <i>L'auditeur ... s'adresse au salarié, choisit une défaillance dans le catalogue et lui demande : "Que faites-vous si cette défaillance se produit ?"</i> » (Chef du personnel)
Automatisation, robotisation, nouvelles technologies	Lire les écrans	« <i>Vous ne pouvez pas vous reposer sur vos automatismes. Parfois, il se produit un changement mineur – il faut donc faire une lecture précise à chaque fois.</i> » (Travailleur qualifié)
	Communiquer les changements/ défaillances	
Santé et sécurité	Transmettre et enregistrer les informations	« <i>Nous transférons les données concernant tous nos contacts avec les clients sur un système en ligne.</i> » (Travailleur social)
	Lire et écrire de courts rapports	« <i>Les tâches de nettoyage et de désinfection de la cuisine sont consignées par les employés, qui apposent leur signature.</i> » (Employé de cuisine)
	Formation de compréhension (obligatoire et juridiquement contraignante)	« <i>Les employés doivent signer un document indiquant qu'ils ont reçu une formation et qu'ils ont compris quelles sont leurs tâches.</i> » (Responsable des services généraux)

Les avancées technologiques qui sont à l'origine de cette deuxième révolution, en particulier le développement de la technologie numérique, transforment aujourd'hui nos sociétés à une vitesse exponentielle. Mais une troisième révolution industrielle est en marche : les TIC sont en train de transformer la production et les services par l'utilisation de la microélectronique, des nouvelles technologies et des médias numériques. Le travail moderne est caractérisé par le fonctionnement en réseau des machines, des équipements et des ensembles logistiques au sein de systèmes cyberphysiques (SCP). Les êtres humains, les machines, les moyens de production, les services et les produits communiquent directement entre eux. Les SCP mettent en relation le monde informatique virtuel et le monde physique (Dehnbostel, 2018a).

Pour de nombreux travailleurs affectés à des postes mal rémunérés, en particulier les locuteurs L2, la maîtrise de ces nouvelles compétences en littératie est un problème et un obstacle. L'ampleur sans précédent de la migration vers l'Europe et des déplacements migratoires à l'intérieur du continent confère à la question de l'usage de la langue L2 au travail une urgence toute particulière.

Migration, emploi et langue

La migration, qui a toujours été importante en Europe, a connu un nouvel essor au cours de ces dernières décennies. La recrudescence de l'immigration a considérablement modifié la structure économique et sociodémographique de nombreux pays européens, ce qui pose des défis immenses dans le contexte de l'évolution des structures du travail et des exigences professionnelles.

En 2017, l'Europe comptait un peu moins de 78 millions de migrants internationaux, c'est-à-dire des personnes vivant dans un pays autre que leur pays de naissance. Au classement mondial, l'Allemagne arrive troisième avec 12 millions d'immigrés, le Royaume-Uni cinquième avec 9 millions ; la France est septième avec 8 millions ; et l'Espagne et l'Italie suivent de près avec 6 millions chacun (Nations Unies, 2017: p. 6). La grande majorité de ces migrants sont en âge de travailler. En règle générale, lorsqu'on les interroge sur leur utilisation de la langue L2, ils citent en premier le milieu professionnel (ISTAT, 2014 ; Braddell et Miller, 2017). Bon nombre d'économies européennes affichent aujourd'hui une dépendance structurelle à l'égard des travailleurs migrants. Cette dépendance s'explique en partie par le vieillissement de la population, mais aussi par la mondialisation, les secteurs hautement qualifiés se disputant les talents tandis que les secteurs faiblement qualifiés sont en compétition pour la main-d'œuvre à bon marché.

Compte tenu des exigences linguistiques associées aux postes de travail des sociétés contemporaines, cette dépendance vis-à-vis des travailleurs migrants, en particulier dans les secteurs peu rémunérateurs, pose problème. La pénurie de main-d'œuvre dans les secteurs les moins attractifs conduit souvent à recruter des immigrés dont les compétences en L2 sont assez limitées. Pourtant, la plupart du temps, le soutien formel à l'apprentissage des langues prend fin dès que les immigrés trouvent un emploi. Bon nombre d'entre eux, en particulier ceux dont l'éducation formelle a été limitée, interrompue ou inexistante, sont découragés et abandonnent les cours de langue formels en raison des longues journées de travail et de leur faible rémunération. Ils se retrouvent dans une impasse, avec un salaire qui stagne et des compétences linguistiques qui restent limitées. Non seulement les personnes, mais aussi l'économie du pays de résidence subissent les conséquences négatives de cette situation (Sterling, 2015). Or l'amélioration des compétences linguistiques permet de fournir des produits et des services de meilleure qualité, ce qui est un atout non seulement pour les salariés et les employeurs, mais aussi pour l'ensemble de la société, comme le souligne une source suédoise : « Une meilleure maîtrise de la langue permet une prise en charge de meilleure qualité » (Centre de recherche en gérontologie de Stockholm, 2012).

Reconceptualiser la langue : le tournant social

Il n'y a pas que les exigences linguistiques qui ont changé ; la compréhension, l'acquisition et l'apprentissage des langues aussi ont évolué. La langue n'est plus seulement vue comme un système formel de grammaire et de vocabulaire que l'on apprend dans la salle de classe. C'est un instrument créé par des êtres sociaux pour construire des réalités sociales et y participer, notamment des connaissances et des savoir-faire professionnels.

Pour aider les apprenants à acquérir les compétences en L2 nécessaires à l'exercice d'un métier, il faut envisager l'acquisition de la langue sous un angle plus large. L'accent ne doit pas être mis principalement sur les structures grammaticales ou le vocabulaire technique, mais sur l'utilisation de la langue à des fins professionnelles. Pour créer du sens et permettre la communication, les normes sociales autour du travail jouent un rôle bien plus important que la justesse grammaticale. L'utilisation des langues est interpersonnelle. La compréhension partagée ne repose pas tant sur l'exactitude formelle que sur les négociations mutuelles et les compétences communes. Dans le contexte de la migration et du travail, la compréhension n'incombe pas exclusivement aux primo-arrivants. Les employeurs et les collègues aussi ont leur part de responsabilité dans l'efficacité et l'efficience de la communication au travail.

Comment l'action du CELV contribue à l'éducation et à l'emploi des migrants

Le Conseil de l'Europe s'intéresse à l'apprentissage des langues par les migrants depuis 1968, année de l'adoption par le Comité des Ministres de la Résolution Res(68)18 relative à l'enseignement des langues aux travailleurs migrants. À partir de la fin de la seconde guerre mondiale, les pays plus industrialisés d'Europe occidentale ont fait appel aux travailleurs de régions moins industrialisées par le biais de programmes d'importation contrôlée de la main-d'œuvre. Au début, ces immigrants devaient largement se débrouiller seuls, y compris pour apprendre la langue L2. Mais comme l'a si bien dit le romancier et dramaturge suisse Max Frisch : « Man hat Arbeitskräfte gerufen, und es kommen Menschen » (On a demandé de la main-d'œuvre et des êtres humains sont arrivés) (Frisch, 1965). Or les êtres humains ont des besoins, y compris éducatifs. En 1973, le Conseil de l'Europe a réagi en publiant *The language needs of adult immigrants* (Wilkins, 1973), ouvrage dans lequel l'auteur examine les besoins linguistiques des travailleurs migrants, décrit les offres existantes en matière de cours de langue L2, y compris l'accréditation et les études afférentes, et fait des propositions pour le futur.

Le projet de grande ampleur intitulé « Intégration linguistique des migrants adultes (ILMA) » est une contribution majeure de l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe à la promotion de l'apprentissage de la langue L2. Lancé en 2006, ILMA vise à aider les États membres à concevoir des politiques et des pratiques linguistiques « fondées sur une reconnaissance sans équivoque des droits de l'homme des migrants adultes » (Thalgott, 2017: p. VI). Reconnaisant le rôle clé que jouent les adultes dans le processus d'intégration des familles et leur contribution aux sociétés et aux économies européennes, le projet a porté avant tout sur le développement des compétences en L2 en tant qu'instrument d'intégration dans la société civile, de cohésion sociale et de pleine participation aux processus démocratiques, dans le droit fil des valeurs fondamentales du Conseil de l'Europe. Fort de plusieurs dizaines d'années d'expérience dans l'apprentissage et l'enseignement des langues, le groupe d'experts ILMA a publié, en concertation avec les États membres, un large éventail de ressources sur les politiques linguistiques et leur élaboration, les programmes d'apprentissage des langues et l'évaluation des résultats d'apprentissage, à l'intention des décideurs politiques, des prestataires de formation en langue et des acteurs chargés de l'évaluation. Ces ressources sont consultables sur le site web d'ILMA (www.coe.int/lang-migrants). Le Symposium organisé en 2016 dans le cadre du projet ILMA a consacré la section « La langue

sur le lieu de travail » à la question de la langue L2 dans le milieu professionnel (Beacco *et al.*, 2017). Très récemment, ILMA s'est intéressé à l'élaboration d'un cadre de littératie pour les migrants.

Le Centre européen pour les langues vivantes a consacré quatre projets innovants aux professionnels soutenant l'apprentissage des langues secondes en lien avec le travail.

Le développement des compétences en langue L2 pour le travail joue un rôle clé dans l'intégration et la participation sociales et économiques des migrants et des communautés ethniques. Ce constat a donné lieu au lancement de deux projets : « La deuxième langue sur le lieu de travail – Les besoins linguistiques des travailleurs migrants : l'organisation de l'apprentissage des langues à des fins professionnelles (Odysseus) » (CELV, 2000) et « Un réseau européen d'appui pour les professionnels soutenant l'apprentissage des langues secondes lié au travail (La langue pour le travail) » (CELV, 2012-2015). Ces projets examinent deux notions : d'une part, l'idée selon laquelle le travail est un élément fondamental de la vie des adultes (migrants et non migrants) ; et d'autre part, le fait qu'aujourd'hui, la langue est primordiale sur le lieu de travail. D'un côté, le travail peut être un puissant vecteur d'intégration ; de l'autre, l'apprentissage de la langue seconde lié au travail semble être plus efficace que les cours de langue généraux (Benton, 2013), car il répond aux besoins exprimés par les immigrés et les employeurs.

Les résultats du projet Odysseus, publiés en coopération avec la Commission européenne, s'adressent aux professionnels des langues qui proposent ou planifient une offre sur le lieu de travail ainsi qu'au personnel des entreprises, aux syndicats et aux décideurs. Plus de 15 ans ont passé, et les lignes directrices élaborées dans le cadre de ce projet pour le développement des connaissances des langues utilisées pour le travail et sur le lieu de travail, la langue étant vue comme une pratique sociale, restent pertinentes et utiles. D'un point de vue historique, c'est une source d'informations sur le développement linguistique à visée professionnelle dans plusieurs pays européens.

Le projet Odysseus a élargi le public cible constitué jusqu'alors des enseignants, des prestataires du domaine de l'éducation et des décideurs politiques pour y inclure les acteurs du marché du travail. Cet élargissement reposait sur l'idée qu'une communication efficace est le résultat d'un effort bilatéral ou multilatéral et que pour être durable, l'apprentissage linguistique doit bénéficier du savoir-faire et du soutien de toutes les parties prenantes.

Dix ans plus tard, le projet « La langue pour le travail 1 : Développer les compétences langagières des migrants sur le lieu de et pour le travail » (2012-2015) et « La langue pour le travail 2 : Outils de développement professionnel » (2016-2018) ont revisité la question de la langue seconde dans le contexte du travail, à la lumière des évolutions récentes dans les domaines du travail, de la recherche et de la pratique. Ces projets ont abouti à la création d'un réseau européen de développement professionnel doté d'un centre de ressources en ligne et d'un ensemble d'outils et autres ressources, dont un descriptif des compétences utiles aux différents types de praticiens pour soutenir le développement des compétences en langue L2 en lien avec le travail et le *Petit guide pratique – Comment aider les migrants adultes à développer des compétences langagières en lien avec le travail* (CELV, 2018), qui est disponible en 16 langues.

Entre les projets « Odysseus » et « La langue pour le travail », le CELV a soutenu le projet « Exploring cutting edge applications of networked technologies in Vocationally Oriented Language Learning (E-VOLLution) ». Dépassant les clivages traditionnels entre « langue maternelle », « L2 » et « langue étrangère », le projet « E-VOLLution » (2008-2009) s'est attaché à étudier les compétences électroniques fondamentales dont les travailleurs du XX^e siècle ont besoin ainsi que l'usage des nouveaux médias pour l'apprentissage linguistique à visée professionnelle (*Vocational Oriented Language Learning, VOLL*). L'intitulé de ce projet fait écho aux révolutions qu'a connues la communication sur le lieu de travail avec l'émergence des technologies de l'information et de la communication (TIC) et à son évolution permanente. Le site web du projet montre, au moyen d'exemples, comment les TIC peuvent être intégrées aux formations VOLL et aide les enseignants à créer des supports de cours, tandis que les publications fournissent des cadres théoriques accompagnés d'exemples concrets pour orienter les évolutions futures (CELV, 2011).

Sur un plan théorique, le projet s'appuie sur l'hypothèse suivante (Swain, 2000, 2005) : l'apprentissage linguistique se révèle particulièrement efficace lorsque les apprenants prennent une part active à la négociation et à la création d'un « énoncé intelligible », encourageant ainsi le développement de compétences linguistiques et cognitives. Dans les environnements éducatifs formels, les scénarios fondés sur des projets et orientés vers des tâches sont des techniques qui ont fait leurs preuves. Le projet relie ces scénarios aux technologies de l'information et de la communication et montre comment l'internet peut être utilisé pour étendre les possibilités d'apprentissage au-delà de la salle de classe et de l'environnement immédiat de l'apprenant. Les compétences numériques des enseignants et des apprenants sont couplées à l'éducation critique aux médias dans l'esprit du CELV.

Conclusions et perspectives

Sous des intitulés tels que *Zukunft der Arbeit, Zukunft des Lernens* (Le futur du travail, le futur de l'apprentissage), les chercheurs étudient l'évolution rapide du travail dans le but d'identifier les compétences et les formes d'apprentissage les plus à même de répondre aux exigences du futur. La communication dans les environnements de travail mi-virtuels mi-réels continuera d'évoluer. La maîtrise des savoirs fondamentaux et les compétences cognitives telles que la pratique réflexive sont de plus en plus importantes pour tous les employés, y compris ceux qui occupent un poste peu qualifié (Dehnbostel, 2018b). Tout porte à croire que l'apprentissage non formel et l'apprentissage informel sont plus efficaces lorsqu'ils sont intégrés dans le travail, lorsque les contraintes professionnelles le permettent. La numérisation ouvre de nouvelles possibilités de formes d'apprentissage mixtes et hybrides dans les espaces virtuels. Certains, moins optimistes, prévoient que les travailleurs perdront leur emploi et/ou que des changements radicaux se produiront, induits par le risque de déqualification et le télétravail : coursiers travaillant en appui du commerce en ligne, employés de maison, aidants familiaux non professionnels à domicile (*interna* en Espagne, *badanti* en Italie), etc.

Il serait souhaitable de reconnaître que l'appui apporté aux migrants pour acquérir la langue de leur nouveau pays est un acte de justice sociale, de cohésion sociale et de défense des droits de l'homme, et, aussi, un atout économique pour l'Europe. Il serait souhaitable aussi que les responsables de l'élaboration des politiques linguistiques en fassent l'une de leurs grandes priorités pour créer les conditions propices nécessaires, et que les chercheurs étudient les changements qui interviennent dans la communication sur le lieu de travail pour produire des données empiriques solides à des fins didactiques et méthodologiques. Par ailleurs, les employeurs devraient accepter qu'il leur incombe socialement de favoriser le développement de la littératie et des compétences linguistiques de leurs employés. Enfin, il faudrait que les professionnels des langues reconnaissent qu'il est important de se former pour soutenir l'apprentissage non formel et informel, coopérer avec de nouveaux partenaires et aller au-devant des travailleurs les plus vulnérables.

Matilde Grünhage-Monetti est ancienne chercheuse dans le domaine de l'éducation pour adultes et de la formation continue à l'Institut allemand d'éducation des adultes, à Bonn en Allemagne. Elle a coordonné trois projets du CELV portant sur le perfectionnement des langues secondes en milieu professionnel et est l'auteure de diverses publications sur ce sujet. Elle est actuellement formatrice et consultante indépendante.

Alexander Braddell est consultant indépendant en recherche et développement. Il est l'un des coordinateurs du *Réseau des langues pour le travail* du CELV. Basé à Oxford au Royaume-Uni, il est spécialisé dans le soutien à l'apprentissage des langues pour les travailleurs occupant des postes peu rémunérés et peu qualifiés.



NOUVEAUX MÉDIAS DANS L'ÉDUCATION AUX LANGUES

Pauline Ernest, Joseph Hopkins, Martina Emke, Aline Germain-Rutherford, Sarah Heiser, Jackie Robbins, Ursula Stickler

Introduction

Les avancées technologiques, la mondialisation, les migrations et la mobilité ont eu un impact majeur sur les besoins linguistiques et l'éducation aux langues. Le marché du travail s'internationalise de plus en plus, ce qui fait que la maîtrise d'une deuxième langue ou d'une langue supplémentaire est devenue une priorité pour beaucoup ; et ceux qui travaillent dans l'éducation aux langues sont constamment soumis à des pressions pour dispenser des cours qui utilisent au mieux les possibilités offertes par les technologies. Dans ce chapitre, nous examinons comment la formation professionnelle continue a évolué en matière de nouveaux médias et réfléchissons à l'impact des programmes et politiques du CELV sur le paysage de la formation professionnelle des enseignants en langues, en mutation permanente.

Principaux enjeux

La nature évolutive de la formation professionnelle continue en matière de nouveaux médias

Il y a 25 ans à peine, la technologie de l'apprentissage des langues impliquait l'utilisation de cassettes audio pour pouvoir écouter différentes voix, la préparation

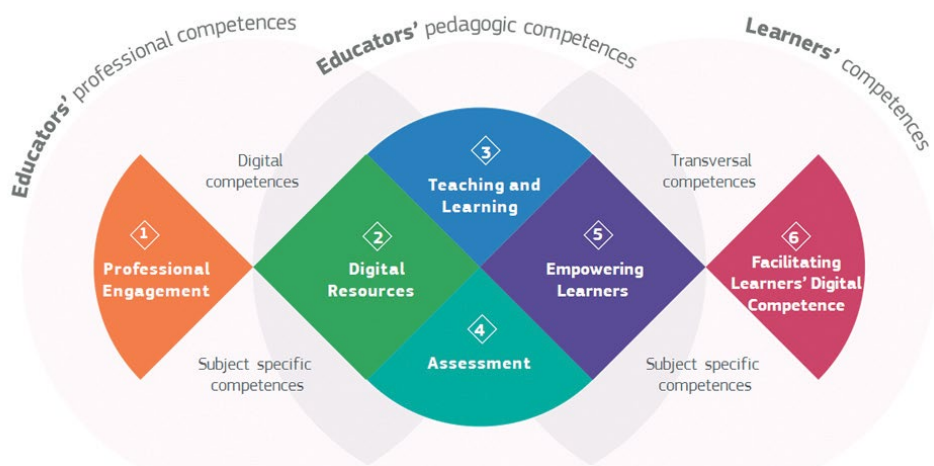
de feuilles de travail sous Windows 95, éventuellement après avoir consulté internet avec un navigateur tel que Netscape, ou encore la conception d'exercices en ligne avec une application du type Hot Potatoes, si les enseignants avaient la chance de pouvoir disposer d'un ordinateur dans leur établissement. Aujourd'hui, tout un chacun peut créer un site web. Les enseignants et les apprenants ont accès à une vaste palette d'applications en ligne et de réseaux sociaux, et nous communiquons tous les jours avec des parents, amis et collègues partout dans le monde.

Au tout début d'internet, les possibilités de formation professionnelle continue (FPC) formelles mettant l'accent sur l'utilisation des nouvelles technologies pour l'apprentissage et l'enseignement des langues étaient rares. Mais un nombre croissant de praticiens, adeptes de démarches autogérées (Nunan, 1996 ; Richards & Lockhart, 1994 ; Wajnryb, 1992), reconnaissaient les possibilités d'intégrer les technologies de l'information et des communications (TIC) dans leur enseignement. Ces enseignants, pour la plupart autodidactes, ont utilisé des outils et des ressources en ligne, tels que des forums de discussion, des éditeurs html, des blogs et des wikis, pour concevoir des activités qui favorisent l'apprentissage au sein de leurs classes. Ces pionniers passionnés, qui travaillaient souvent dans un contexte d'isolement, ont eu recours à la technologie, ce en dépit de l'absence de toute exigence, encouragement ou soutien explicite de la part de leurs établissements pour ce faire. Peu à peu toutefois, grâce à la vision, à la persévérance et à l'enthousiasme de ces individus faisant « cavaliers seuls » (Taylor, 1998), les décideurs ont commencé à prendre conscience du potentiel des technologies pour l'enseignement et l'apprentissage des langues.

Les établissements ont alors commencé à organiser des ateliers, des conférences et d'autres activités de FPC, avec des conférences et des séances pratiques consacrées à l'utilisation de la technologie appliquée l'éducation aux langues. Le public s'est élargi à mesure que les enseignants ont commencé à surmonter leur crainte de voir leur emploi perdu en raison de l'automatisation. En effet, les réticences initiales ont été dissipées par un enthousiasme non dissimulé, et la phase qui a suivi a été marquée par une approche de la formation reposant largement sur des outils. Chaque nouveau gadget et application a ainsi fait son apparition dans un atelier, souvent pour un temps très bref. Ces séances étaient généralement axées sur la présentation d'outils spécifiques, comportant des modalités d'utilisation prescrites afin de motiver les apprenants, plutôt que sur la sensibilisation et la compréhension des professionnels des langues sur la manière dont les technologies peuvent contribuer à soutenir le processus d'apprentissage. Cette situation a parfois suscité une certaine frustration et désillusion à l'égard de la technologie, et nourri le sentiment chez les enseignants de toujours devoir combler leur lacune et que si la « bonne » technologie ne pouvait être appliquée, autant s'en passer tout à fait.

Le *Référentiel de compétences TIC pour les enseignants*, publié par l'UNESCO (2011) constitue un jalon important qui souligne la nécessité d'aller au-delà des compétences numériques de base pour la formation professionnelle des enseignants. Les trois phases de développement du référentiel, à savoir **l'alphabétisation technologique, l'approfondissement des connaissances et la création de connaissances**, visent à apporter un soutien à des pays pour l'élaboration de politiques et de normes nationales détaillées concernant les compétences des enseignants dans le domaine des TIC et à les inclure dans des propositions globales pour intégrer les TIC dans l'éducation aux langues. Plus récemment, il y a eu une prise de conscience accrue sur la nécessité, dans la formation des enseignants, d'aller au-delà des compétences de base en matière de littératie numérique ou du simple « savoir-faire » relatif au maniement de divers outils technologiques. Les approches les plus récentes visent donc à améliorer la capacité des enseignants à incorporer la technologie, non pas en tant que telle, mais plutôt de façon à apporter une véritable valeur ajoutée à leur enseignement et à l'apprentissage de leurs élèves. Mais si la technologie évolue à un rythme extrêmement rapide, les principes pédagogiques qui sous-tendent les bonnes pratiques d'enseignement, qu'elles soient ou non basées sur la technologie, demeurent largement inchangés.

Dans le même ordre d'idées, le *Cadre européen pour les compétences numériques des éducateurs* (DigCompEdu ; Redecker & Punie, 2017) offre un modèle pour le perfectionnement des enseignants qui décrit les compétences spécifiques dans les six domaines suivants : **engagement professionnel, ressources numériques, enseignement et apprentissage, évaluation, responsabilisation des apprenants et facilitation des compétences numériques des apprenants** (voir le schéma suivant). Contrastant vivement avec les approches antérieures de FPC en matière d'intégration de la technologie dans l'enseignement, le site web DigCompEdu indique : « L'accent n'est pas mis sur les compétences techniques. Le cadre vise plutôt à préciser comment les technologies numériques peuvent être utilisées pour améliorer et innover en matière d'éducation et de formation ». (<https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>)



Le Cadre européen pour les compétences numériques des éducateurs (DigCompEdu) : domaines et portée (Redecker & Punie, 2017: p. 15)

Besoins de formation : enseignants, formateurs, décideurs politiques

Un paysage en mutation

La multiplication des possibilités d'apprentissage formel et informel des langues, le développement des compétences numériques et les moyens de plus en plus importants qu'offrent les technologies contrastent avec la question cruciale de savoir si la formation des enseignants de langues a bien suivi ces évolutions et si elle les dote de programmes appropriés pour leur formation professionnelle, tant en phase de formation initiale que pendant leur service. Comme le précisent Siemens, Collis et Moonen :

« La dernière décennie d'innovation technologique – téléphones portables, médias sociaux, logiciels – a ouvert de nouvelles perspectives aux apprenants. Les apprenants sont en mesure de former des réseaux d'apprentissage globaux, rendant les murs des classes perméables. Bien que les réseaux aient modifié une grande partie de la société, de l'enseignement et de l'apprentissage, les changements systémiques ont été minimes. » (Siemens, 2008: p. 1)

« Parmi les nombreuses analyses des facteurs qui influencent le recours à la technologie pour faire évoluer la pédagogie dans l'éducation formelle, des problématiques communes sont apparues : les pédagogies reposant sur les nouvelles technologies qui pourraient déboucher sur des innovations sont insuffisamment connues des formateurs, pas assez valorisées et sont perçues comme trop difficiles à appliquer dans la pratique par les formateurs. » (Collis & Moonen, 2008: p. 96)

Le manque de formation appropriée des enseignants de langues se traduit par une inadéquation entre les moyens qu'offre la technologie et leur utilisation encore trop peu répandue dans de nombreuses institutions éducatives. De surcroît, selon Johan Andreson (cité par Radosavljevic, 2018), l'évolution de nos systèmes éducatifs est trop lente pour faire face au « progrès exponentiel » des technologies et aux besoins d'une main-d'œuvre flexible et dynamique.

Un changement de mentalité

Au XXI^e siècle, nous devons dépasser les modèles d'éducation formelle axés sur la discipline. Au vu du rôle important de la technologie dans la vie sociale et professionnelle d'aujourd'hui, nous devons repenser sérieusement nos pratiques éducatives ainsi que la formation des enseignants. Dans le cadre de cette réflexion, les enseignants de langues pourront également constater qu'ils doivent faire évoluer leur mentalité vers des modèles éducatifs interconnectés et globaux, où l'apprentissage fondé sur la recherche, la collaboration, l'inclusion, l'expérience et la communauté, souvent en ayant recours à la technologie, se situe au cœur même du processus de réflexion pédagogique. « L'apprentissage est la mise en réseau des connaissances plutôt que l'acquisition, l'internalisation ou la construction de connaissances » (Siemens, 2005: n.p.).

Les programmes d'études devraient être axés sur l'acquisition par les apprenants de nouvelles compétences en tant que penseurs autonomes, communicateurs et collaborateurs critiques, engagés sur le plan civique et conscients des enjeux mondiaux. Les élèves d'aujourd'hui auront besoin de compétences qui leur assureront une utilisation responsable et critique des médias. En plus de stimuler la compétence à communiquer, les enseignants de langues devraient contribuer à sensibiliser davantage les apprenants aux problèmes mondiaux tels que la fracture numérique émergente, le cyberharcèlement et les discours de haine. Dans cette optique, Byram (2010) propose que les enseignants de langues puissent s'appuyer explicitement sur l'éducation à la citoyenneté mondiale « en l'enrichissant par l'attention portée à la compétence en communication interculturelle » (p. 320).

De la même manière, les enseignants devront également explorer de nouveaux rôles et développer de nouvelles compétences pour accompagner cette nouvelle génération d'apprenants. L'éducateur du XXI^e siècle devra être polyvalent : il devra être en mesure de comprendre la valeur ajoutée de la technologie éducative, de concevoir des environnements et des activités d'apprentissage efficaces, de mettre en place des ressources pédagogiques pertinentes, de collaborer avec ses pairs pour améliorer ses compétences et connaissances, de rechercher et d'évaluer des approches pédagogiques et d'être toujours prêt à faire de nouvelles expériences. (Voir figure suivante.)



Anatomie de l'enseignant du XXI^e siècle
(eCampus Ontario: <https://extend.ecampusontario.ca>)

Redéfinir la formation professionnelle

La formation professionnelle devrait être considérée « comme une démarche continue, adaptée au contexte et à la carrière, guidée par des normes, fondée sur le travail de l'enseignant, axée sur l'apprentissage des élèves et adaptée à l'étape du perfectionnement professionnel de l'enseignant » (Slager et Fusco, 2004: p. 124). Il ne s'agit pas simplement d'une succession d'ateliers et de cours de formation. Il ne s'agit pas non plus de maîtriser uniquement les différents outils et applications numériques, car ils évoluent à une vitesse inéluctable, et les attentes des apprenants varient en conséquence. La formation professionnelle devrait

plutôt être considérée comme un processus de réflexion qui implique la prise en compte de nos expériences personnelles dans l'application des connaissances à la pratique (Argyris & Schön, 1996), où les enseignants veillent à se tenir au courant des nombreux changements qui sont inhérents aujourd'hui dans tous les domaines de la communication. Il s'agit d'un parcours qui s'inscrit dans la pratique.

Un bon exemple de ces principes dans la pratique est le format d'atelier conçu dans le cadre des projets « DOTS », « MoreDOTS » et « ICT-REV » du CELV (voir Hampel & Stickler 2015 pour une description détaillée des activités liées à ces projets), qui offre aux participants un espace pour participer activement à la création de leur propre parcours pédagogique avant, pendant et après chaque atelier. Fondés sur une pédagogie participative (Askins, 2008 ; Siemens, 2008) et sur des recherches menées dans des établissements d'enseignement à distance (Hampel & Stickler, 2005 ; Ernest & Hopkins, 2006), les ateliers sont axés sur l'expérience et la participation, l'accent étant mis non pas sur la technologie en tant que telle, mais sur les principes pédagogiques et la valeur ajoutée que constitue l'intégration des TIC dans l'apprentissage des langues. Au cours des ateliers, les participants échangent sur leur parcours professionnel en lien avec l'utilisation de la technologie dans leurs classes ; ils réfléchissent aux avantages et aux inconvénients des nouveaux médias, font une évaluation critique des activités hors ligne et en ligne et conçoivent de nouvelles activités d'apprentissage en utilisant la technologie qui peuvent ensuite être intégrées à leurs propres contextes professionnels. Ils accomplissent une succession de tâches :

- tâches pratiques et concrètes effectuées avant, pendant et après l'atelier ;
- réflexion commune sur les avantages et les inconvénients des TIC dans l'apprentissage et l'enseignement des langues ;
- examen des principes pédagogiques pertinents pour la conception des tâches d'apprentissage ;
- exploration, approfondissement de la connaissance des différents outils TIC et des applications d'apprentissage ;
- conception d'activités d'apprentissage adaptées au contexte professionnel des participants ;
- mise en place et renforcement des synergies entre les participants ;
- encourager la transmission et la diffusion en cascade auprès des collègues des participants.

Les participants sont également consultés six mois après l'atelier afin de déterminer les retombées de ce qui précède sur leurs pratiques d'enseignement.

Comment le travail du CELV répond à l'évolution des besoins de formation des enseignants

Rétrospective

Le programme du CELV comprend des projets relatifs aux TIC depuis 1996. L'un des premiers, le projet « Étoiles – Les technologies de l'information et de la communication et les jeunes apprenants de langues » a créé un site internet pour faciliter la communication dans la langue seconde pour les jeunes apprenants. Deux autres projets liés aux TIC avaient pour principal objectif de faire en sorte que les enseignants du XXI^e siècle prennent conscience qu'ils devront se familiariser et recourir aux technologies en classe. Le projet « Exploring Cutting edge applications of networked technologies in Vocationally Oriented Language Learning (E-VOLLution) » s'est penché sur la formation professionnelle tandis que le projet « Les technologies de l'information et de la communication et l'apprentissage des langues à distance » a mis l'accent sur la formation à distance et les conséquences d'un manque de communication en face à face.

Les années qui ont suivi ont de plus en plus attiré l'attention des formateurs d'enseignants et des décideurs politiques sur les compétences numériques et les besoins de formation des enseignants de langues, comme en témoigne le succès du projet « Developing online teaching skills (DOTS) » et ses successeurs « Utilisation des ressources ouvertes en ligne pour l'apprentissage des langues (MoreDOTS) » et « L'utilisation des TIC pour favoriser l'enseignement et l'apprentissage des langues (ICT-REV) ». Une initiative novatrice à partir de 2011, associant le CELV à des projets financés par la Commission européenne, a porté essentiellement sur deux domaines de l'éducation aux langues : la technologie et l'évaluation.

Le besoin des enseignants de langues pour une formation continue à l'utilisation des TIC dans l'enseignement des langues a engendré plus de 45 ateliers (« DOTS », « MoreDOTS », « ICT-REV ») organisés dans 28 pays et impliquant plus de 840 enseignants. Basés sur un modèle unique et axés sur les participants, les ateliers ont été conçus sur mesure et adaptés aux besoins des enseignants de différents niveaux d'enseignement (de la maternelle à l'université), selon différents modes (enseignement à distance et en face à face) et disposant de différents moyens technologiques (allant de classes très bien équipées à celles

qui connaissent des difficultés de connexion internet, voire de panne électrique à certaines heures).

Les dernières initiatives du CELV dans le domaine des nouveaux médias pour l'enseignement des langues comportent le soutien continu d'ateliers de Formation et de Conseil à la demande des États membres et un projet basé sur des tâches qui propose aux enseignants de langues une information en ligne (« E-LANG ») sur les compétences numériques.

Points communs et différences entre les projets du CELV

Tous les projets liés aux nouveaux médias qui bénéficient du soutien du CELV ont en commun l'idée que les TIC peuvent être intégrées dans l'enseignement des langues comme outil d'apprentissage, mais qu'elles ne doivent pas prévaloir sur la pédagogie qui a été retenue. Il existe cependant certaines différences entre les projets : certains sont axés sur un outil en particulier (« BLOGS ») ou sur la manière d'utiliser internet (« LanguageQuests ») ; d'autres sur une branche éducative (« E-VOLLution ») ou sur un âge ou groupe social spécifique d'apprenants (« Étoiles », « EducoMigrant »).

Cinq projets diffèrent dans leurs démarches visant à englober tous les niveaux et à utiliser une grande variété d'outils et de pédagogies. Le projet « Les technologies de l'information et de la communication et l'apprentissage des langues à distance » a commencé par donner un aperçu de la façon dont l'expérience de l'enseignement des langues au XXI^e siècle diffère des périodes précédentes. « DOTS » a ensuite analysé les opinions des enseignants au sujet des outils, des compétences et des pédagogies dont ils estimaient avoir besoin pour enseigner avec succès à l'aide des TIC. Dans « MoreDOTS », le groupe cible a ensuite été élargi à d'autres publics que les enseignants de langues « formels », et une formation a été proposée aux médiateurs et aux enseignants de langues informels, tels que les travailleurs sociaux ou les bénévoles. À la fois « ICT-REV » et « E-LANG » s'adressent aux enseignants de différents niveaux. Alors qu'« E-LANG » offre des informations et incite à la réflexion par la lecture et le matériel visuel, « ICT-REV » continue pour sa part à faire participer les praticiens aux ateliers. Le projet « ICT-REV » a également dressé *l'inventaire d'outils TIC et de ressources éducatives ouvertes* du CELV. Ce répertoire en ligne comprend des outils adaptés à l'enseignement des langues qui sont disponibles gratuitement ou qui proposent au moins une version gratuite. De cette manière, le répertoire prend en compte les réalités économiques et conditions de travail variées des enseignants de langues en Europe, et soutient les droits humains et appuie l'égalité d'accès à l'éducation (<https://fr.unesco.org/themes/droit-a-education>).

Conclusions et perspectives d'avenir

Nous ne pouvons envisager le moment où les enseignants de langues ne souhaiteront pas de possibilités de mettre à jour les connaissances nécessaires à l'usage des nouveaux médias dans l'exercice de leur profession. En effet, selon une enquête menée par l'OCDE, une majorité d'entre eux se sentent encore mal préparés pour utiliser les nouveaux médias dans leur enseignement (OCDE, 2019). Les enjeux pour les enseignants de langues à l'avenir incluront à l'évidence : l'utilisation de l'analyse de l'apprentissage pour orienter et aussi limiter les choix des enseignants, l'intégration de l'intelligence artificielle (IA) aux tâches pédagogiques, la performance améliorée des moteurs de traduction en ligne, et une disponibilité croissante des ressources éducatives libres (REL) et des pratiques éducatives ouvertes (PEO).

Cela ne signifie certes pas que les enseignants de langues seront à l'avenir superflus. Bien au contraire, de nouveaux enjeux passionnants feront sans doute leur apparition ; et le CELV continuera de jouer un rôle essentiel dans la défense de l'approche diversifiée et individualisée de l'apprentissage des langues qu'il a depuis toujours promue comme précurseur. Il pourrait y avoir un rôle à jouer dans la promotion de l'intelligence artificielle et de la traduction en ligne, là où le contrôle humain et même les droits de l'homme peuvent être mieux défendus par des moyens numériques. Il y a de toute évidence un besoin qu'il convient de satisfaire, grâce au potentiel des REL, de garantir l'égalité d'accès aux matériels pédagogiques, étant donné que la plupart de ces matériels ne sont actuellement disponibles qu'en anglais. La traduction professionnelle, la simplification des textes et l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE) peuvent également être utilisés à ces fins. Le CELV occupe déjà dans une position stratégique pour développer et diffuser ces initiatives.

Depuis sa création il y a 25 ans, le CELV offre un espace où les enseignants de langues ont élaboré des projets éducatifs consacrés à l'utilisation des TIC pour l'apprentissage et l'enseignement des langues ainsi que la formation professionnelle des enseignants. Alors que les projets initiaux étaient axés sur des outils, des groupes cibles ou des domaines spécifiques de l'éducation, les projets récents privilégient une approche axée sur le travail en réseau. Il s'agit d'établir un lien entre les ressources déjà existantes, issues de projets antérieurs du CELV et les nouvelles technologies et les nouveaux environnements, afin de répondre aux enjeux dans le paysage de l'éducation aux langues liés aux changements technologiques rapides et aux tendances mondiales vers l'analyse de l'apprentissage, l'évaluation des apprenants,

l'apprentissage personnalisé et l'éducation libre et gratuite. Dans ce contexte, le soutien continu du CELV est d'une importance vitale pour les enseignants de langues dans leur lutte quotidienne pour relever ces défis et préparer les élèves et étudiants à vivre et travailler au XXI^e siècle.

Pauline Ernest est l'ancienne Directrice du Programme de langues et coordinatrice des cours de langue et littérature anglaises au Centre des langues vivantes de l'Université ouverte de Catalogne. Elle a participé aux projets du CELV « DOTS – Developing online teaching skills / MoreDOTS – Using open resources to develop online teaching skills » et est actuellement l'un des membres de l'équipe de coordination de l'activité de Formation et de Conseil « ICT-REV – L'utilisation des TIC pour favoriser l'enseignement et l'apprentissage des langues ». Ses intérêts de recherche comprennent l'apprentissage et l'enseignement des langues en ligne, ainsi que la formation des professeurs de langues à l'utilisation des TIC dans leur pratique professionnelle.

Joseph Hopkins est Directeur du Centre des langues vivantes de l'Université Ouverte de Catalogne. Il est également l'un des coordinateurs de l'activité de Formation et de Conseil du CELV « ICT-REV – L'utilisation des TIC pour favoriser l'enseignement et l'apprentissage des langues », qui vise à former les enseignants de langues pour une intégration réussie des nouvelles technologies dans leurs pratiques. Ses principaux domaines d'intérêt sont l'enseignement et l'apprentissage des langues en ligne, la gestion de l'enseignement des langues, la formation des professeurs de langues aux TIC et la communication assistée par ordinateur.

Martina Emke a été professeure d'anglais dans l'enseignement professionnel, supérieur et universitaire. Elle a participé aux projets du CELV « DOTS – Developing online teaching skills / MoreDOTS – Using open resources to develop online teaching skills » et fait actuellement partie de l'équipe « ICT-REV – L'utilisation des TIC pour favoriser l'enseignement et l'apprentissage des langues » en qualité de formatrice, de conceptrice de matériel pédagogique et de coordinatrice. Martina a récemment terminé son doctorat à l'Université Ouverte du Royaume-Uni. Ses intérêts de recherche comprennent l'apprentissage en réseau, les médias sociaux et l'éducation algorithmique.

Aline Germain-Rutherford est Vice-Rectrice pour les Affaires académiques à l'Université d'Ottawa, au Canada. Depuis 2008, elle est membre de l'équipe de chercheurs des projets du CELV « DOTS – Developing online teaching skills / MoreDOTS – Using open resources to develop online teaching skills » et « ICT-REV – L'utilisation des TIC pour favoriser l'enseignement et l'apprentissage des langues ». Ses domaines de recherche incluent les approches plurilingues et actionnelles dans l'enseignement des langues et les technologies émergentes.

Sarah Heiser est maître de conférences à l'École de langues et de linguistique appliquée de l'Université Ouverte du Royaume-Uni et chargée de recherche principale de la Higher Education Academy. Elle est Vice-Doyenne de sa faculté. Depuis 2015, elle participe à la conduite des ateliers du CELV « ICT-REV – L'utilisation des TIC pour favoriser l'enseignement et l'apprentissage des langues ». Elle s'intéresse notamment à l'apprentissage des langues renforcé par les nouvelles technologies, au développement professionnel du personnel par l'apprentissage expérientiel dans les espaces virtuels, aux ressources éducatives libres et aux pratiques éducatives ouvertes (REL/PEE), aux croyances, motivations et stratégies des élèves en matière d'apprentissage des langues.

Jackie Robbins est maître de conférences principal au Centre de langues vivantes de l'Université Oberta de Catalogne. Elle participe à la conduite d'ateliers du CELV « ICT-REV – L'utilisation des TIC pour favoriser l'enseignement et l'apprentissage des langues » depuis 2018. Ses principaux intérêts de recherche portent sur l'engagement des apprenants dans les contextes d'apprentissage des langues en ligne, les tests linguistiques et les adaptations de cours pour les apprenants de langues ayant des besoins spéciaux.

Ursula Stickler est maître de conférences en allemand à l'Université Ouverte du Royaume-Uni. Ses intérêts de recherche portent sur l'apprentissage autonome des langues, renforcé par les nouvelles technologies et la formation des enseignants. Elle est impliquée au sein du CELV depuis plus de dix ans, dirigeant et contribuant à des projets et à des initiatives de soutien pour les enseignants désireux d'intégrer les outils numériques en classe.



LANGUES DES SIGNES

Lorraine Leeson et Beppie van den Bogaerde

Introduction

En 2018, l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe a adopté une résolution intitulée « Protéger et promouvoir les langues des signes en Europe » (Résolution 2247). Ce texte reconnaît la trentaine de langues des signes autochtones pratiquées en Europe comme langues naturelles, mais constate qu'elles ont statut de langues officielles dans un petit nombre d'États seulement (voir aussi Wheatley et Pabsch 2012 pour un aperçu de la reconnaissance des langues des signes en Europe). En conséquence, l'accès à l'éducation et aux services publics en langue des signes reste limité. De nombreuses études ont clairement mis en évidence les difficultés que pose l'acquisition d'une langue des signes comme langue première, son apprentissage comme langue seconde ou davantage, ou l'accès à l'information par le biais d'une langue des signes. Le ministère finlandais des Affaires étrangères a récemment publié un rapport sur les droits en matière de langue des signes dans le cadre du Conseil de l'Europe et de ses États membres (Tupi, 2019), qui montre que les questions relatives aux langues des signes ont tendance à être considérées sous l'angle du handicap plutôt que sous un angle culturel et linguistique.

Questions clés

L'éducation plurilingue et culturelle

Le droit à l'éducation est un droit fondamental solidement établi. Cependant, l'accès à l'éducation suppose de connaître la ou les langues d'éducation ou d'instruction. Pour les sourds signeurs, c'est un obstacle difficile à surmonter car, aujourd'hui encore, les possibilités de suivre le programme d'enseignement national en langue des signes ou d'étudier la langue des signes comme langue d'enseignement ou même comme langue étrangère sont beaucoup trop limitées (Leeson, 2006 ; Snoddon et Murray, 2019). Cela s'explique en partie par le fait que les langues des signes sont trop souvent considérées comme des « outils de communication » plutôt que comme un élément central du patrimoine culturel et linguistique de notre société, contribuant ainsi à marginaliser les communautés de signeurs. Il est indispensable d'améliorer la visibilité des langues des signes pour faire évoluer cette situation. Cela peut se faire par l'intégration des langues des signes autochtones parmi les langues d'enseignement ou d'instruction, par une présence accrue d'utilisateurs de langues des signes dans les médias et en ligne, et par la vulgarisation et la promotion des langues des signes, par exemple en appliquant la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CNUDPH).

Il est nécessaire de pouvoir évaluer les compétences des enseignants chargés d'enseigner les contenus scolaires en langue des signes, mais aussi, pour des raisons culturelles, d'assurer la présence d'enseignants qui utilisent eux aussi la langue des signes tout au long du cursus scolaire. Les jeunes signeurs sourds doivent ainsi avoir accès à des enseignants qui utilisent cette langue, et en particulier à des enseignants qui sont eux-mêmes sourds (CNUDPH, 2006). Cela facilite la transmission, de génération en génération, de la langue et de la « culture Sourde » c'est-à-dire des normes, pratiques et comportements d'usage dans la communauté Sourde (voir Ladd 2003 pour une analyse détaillée à ce sujet).

D'autre part, dans la plupart des États membres, le nombre d'interprètes professionnels des langues des signes est insuffisant. Comblé ce déficit nécessite d'investir dans la formation d'interprètes de haut niveau en accordant une importance particulière à leurs compétences linguistiques et culturelles (Leeson et Calle, 2013 ; Parlement européen, 2016). Toutefois, il ne suffit pas de mettre à disposition des interprètes de langue des signes dans le système scolaire pour atteindre l'objectif d'inclusion, car une condition essentielle de l'inclusion réside dans

la communication directe, en langue des signes, avec les pairs et les enseignants. C'est l'une des raisons pour lesquelles des instruments tels que la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées exigent expressément la présence d'enseignants sourds.

La visibilité accrue des langues des signes dans le domaine public a certainement conduit à une augmentation de la demande de cours de langue des signes de la part d'apprenants entendants, qui sont donc des apprenants « de langue seconde en deuxième modalité » (L2M2). Ceux-ci apprennent une nouvelle langue (L2) mais, contrairement aux langues auditives-verbales auxquelles ils ont été confrontés jusqu'à présent, cette langue s'exprime dans une modalité visuelle-gestuelle (M2). Des cours du soir en langues des signes sont proposés dans de nombreux pays depuis la fin des années 1970 et pendant les années 1980, mais les possibilités de qualification professionnelle offertes aux enseignants en langues des signes sont encore trop rares et les perspectives d'emploi associées à ces qualifications sont insuffisantes (Danielsson et Leeson, 2017).

Aujourd'hui, nombreux sont les pays européens qui offrent des formations universitaires à l'interprétation en langue des signes ; cette évolution a facilité la création de réseaux de formateurs d'interprètes, parmi lesquels des enseignants en langue des signes. Les travaux menés dans ce domaine ont conduit à la formulation de recommandations, alignées sur le *CECR*, concernant les compétences minimales pour l'obtention d'un diplôme de bachelor, parallèlement aux travaux du projet Pro-Sign du CELV « Les langues des signes et le CECR – Descripteurs et approches pour l'évaluation » publiés par le Forum européen des interprètes en langue des signes (efsl) en 2013. Plus généralement, ces travaux ont contribué à l'élaboration de programmes d'enseignement en langues des signes, mais beaucoup reste à faire dans ce domaine, avec le soutien du CELV et des États membres.

Compétences des enseignants et des apprenants

Dans le domaine des langues parlées, les compétences des enseignants et des apprenants ont fait l'objet de nombreuses études et de nombreuses publications (voir Newby dans le présent volume). Dans le domaine des langues des signes en revanche, la recherche n'en est qu'à ses débuts. Le CELV a joué un rôle majeur dans le renforcement du statut des langues des signes en leur consacrant deux projets de grande portée : « Pro-Sign 1 – Les langues des signes et le Cadre européen commun de référence pour les langues – Descripteurs et approches pour l'évaluation » et « Pro-Sign 2 – Promouvoir l'excellence dans l'instruction en langue des signes ».

Les langues des signes présentent un certain nombre de particularités qui doivent être prises en compte lors de leur enseignement et de leur apprentissage, comme par exemple le fait, mentionné ci-dessus, que leur expression et leur réception emploient une modalité différente. Entrent également en jeu le statut socioculturel passé et actuel des nombreuses communautés sourdes sur le continent européen et son influence sur la dynamique de l'apprentissage et de l'enseignement.

Pour les personnes entendant dont la langue première est une langue parlée, il est très difficile d'apprendre une langue des signes dans une modalité visuelle-gestuelle, c'est-à-dire en tant qu'apprenant L2M2. Jusqu'à présent, les recherches menées dans ce domaine sont peu nombreuses, mais l'on sait que les éléments non manuels (utilisation d'expressions faciales et de mouvements de la tête ou du corps) posent des problèmes pragmatiques et grammaticaux aux apprenants L2M2, tout comme l'exploitation de l'espace de signation (l'espace entourant le signeur et que celui-ci investit pour s'exprimer). De plus, les nouveaux apprenants L2M2 ont du mal à se faire au fait d'être constamment observés par leurs camarades et par l'enseignant lorsqu'ils s'expriment dans leur nouvelle langue (Sheridan, 2019).

Tandis que le *CECR* (2001) s'est établi comme un outil central de l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues parlées, son application aux langues des signes a accusé un retard important. Cela s'explique en partie par le fait que les enseignants sourds en langue des signes n'avaient que difficilement accès au *CECR*, la documentation n'étant pas disponible en langue des signes, et par l'accès extrêmement restreint de ces personnes à l'enseignement supérieur et aux programmes de formation pour professeurs de langues, difficultés qui persistent aujourd'hui encore (Danielsson et Leeson, 2017).

Face à ces problèmes, le CELV a lancé le projet « Pro-Sign », au cours duquel la première adaptation du *CECR* pour les langues des signes (Leeson *et al.*, 2016) a été élaborée en s'inspirant de travaux menés antérieurement au niveau local dans un petit nombre de pays européens (notamment France, Pays-Bas, Irlande, Allemagne, Suède). Les réunions et événements liés au projet (dont une série de conférences) ont rencontré un vaste écho à travers l'Europe, et de nombreux pays ont alors décidé d'intégrer le *CECR* dans leurs travaux relatifs aux langues des signes. La phase de mise en œuvre a toutefois fait apparaître de nombreuses difficultés pour les enseignants en langue des signes et les formateurs d'enseignants, ce qui a motivé le lancement du projet « Pro-Sign 2 ».

« Pro-Sign 2 » portait sur les compétences et la capacité d'évaluation des enseignants. Une enquête menée auprès d'établissements d'enseignement de langues des signes offrant des programmes de différents niveaux (des cours de conversation jusqu'aux

filières de l'enseignement supérieur) a mis au jour plusieurs problèmes importants. D'une part, il n'existe qu'une poignée de programmes officiels de formation d'enseignants en langue des signes en Europe (Danielsson et Leeson, 2017). D'autre part, il n'existe actuellement aucun programme d'enseignement générique et transnational pour la formation des enseignants en langue des signes. Enfin, nos recherches menées au niveau international n'ont pas permis de trouver de description officielle, nationale ou transnationale des compétences des enseignants en langue des signes, à l'exception de celle de l'American Sign Language Teachers Association (ASLTA, États-Unis), bien que plusieurs universités aient rédigé de telles descriptions.

L'équipe « Pro-Sign » est heureuse d'avoir pu contribuer à élaborer une version du *Volume complémentaire du CECR* qui soit inclusive à l'égard de deux modalités d'expression, c'est-à-dire une version qui présente les descripteurs des langues parlées et des langues signées dans un document unique et unifié. Ce document témoigne de la reconnaissance des langues des signes par le Conseil de l'Europe et les États membres et encouragera, à n'en pas douter, le développement de politiques et de pratiques nationales en matière d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation des langues des signes par les États membres du Conseil de l'Europe.

Par expérience, nous savions que, pendant le processus d'acquisition de la langue, les apprenants L2M2 se heurtent à certaines difficultés spécifiques à la modalité visuelle-gestuelle. On citera parmi ces difficultés la gestion fluide des articulateurs (par exemple, l'articulation des signes ou l'épellation digitale), la gestion du regard (essentielle, entre autres, pour désigner les éléments dont il est question et pour définir l'angle de vue) et l'acquisition d'éléments non manuels (notamment les marqueurs à fonction adverbiale).

Il était essentiel que le corps des enseignants en langue des signes prenne conscience de ces difficultés et possède des outils permettant de les surmonter grâce à des programmes d'études et à des méthodes pédagogiques bien conçus et alignés sur le CECR. Il est donc très heureux que, parallèlement à nos travaux sur « Pro-Sign 2 », le CELV ait mené des travaux sur les compétences des enseignants, qui est l'une de ses priorités thématiques, et sur le projet « Vers un cadre européen commun de référence pour les enseignants de langues ». Sur la base de ce cadre et des réalisations antérieures du CELV, des enseignants et des chercheurs de toute l'Europe se sont réunis pour travailler sur les compétences des enseignants en langue des signes (Rathmann *et al.*, en préparation). Ces rencontres ont permis d'examiner et de recenser, outre les nombreux points communs avec les compétences pour l'enseignement des langues parlées, les compétences clés pour l'enseignement des langues des signes. L'évaluation a été identifiée comme l'une des principales difficultés.

Évaluation

Il existe de nombreux tests formalisés pour l'évaluation des langues parlées ; pour les langues des signes en revanche, ces tests sont peu nombreux et ont été conçus principalement pour l'évaluation de langues des signes comme langues premières (voir par exemple le site web *Sign Language Assessment Instruments* de Tobias Haug).

Ce n'est que depuis une vingtaine d'années que la communauté scientifique internationale se penche sur les méthodes permettant d'évaluer la maîtrise d'une langue des signes par des apprenants L2M2. Si les éléments de base de l'évaluation d'une langue des signes sont comparables à ceux de l'évaluation d'une langue parlée, l'élaboration d'un test en langue des signes présente un certain nombre de difficultés. Par exemple, les différences importantes dans les modalités d'expression dont il a été question plus haut font qu'il n'est pas possible de simplement traduire ou d'adapter les tests de langue parlée pour obtenir des tests de langue des signes. De plus, de nombreuses langues des signes nationales ou régionales n'ont pas encore fait l'objet d'une description linguistique complète. Heureusement, la technologie facilite la création d'outils d'évaluation innovants (par exemple Haug *et al.*, 2019).

Aujourd'hui, il est indispensable d'investir des moyens suffisants dans l'élaboration de tests L2M2. Cela permettrait notamment d'aider les parents entendants d'enfants sourds, qui méritent notre soutien, à apprendre la langue des signes et offrir ainsi un environnement linguistique riche à leur enfant (Déclaration de Salamanque, 1994 ; CNUDPH, 2006). Diverses méthodes d'évaluation sont actuellement à l'étude, par exemple l'adaptation de la méthode *Sign Language Proficiency Interview* (SLPI, entretien de compétence en langue des signes) (Newell et Caccamise, 2008) pour d'autres langues des signes.

Le projet « Pro-Sign 2 » du CELV visait également à soutenir les apprenants de langues des signes en étudiant les moyens d'adapter le *Portfolio européen des langues (PEL)* à leurs besoins. Les résultats de notre étude pilote sur le *PEL* en Allemagne et en Irlande sont très encourageants ; nous espérons que le *PEL* sera largement utilisé auprès des apprenants de langue des signes afin d'accroître leur autonomie et, en définitive, de faciliter leur apprentissage.

Comment le CELV contribue à ce domaine

Depuis 2012, en soutenant les projets « Pro-Sign » et les initiatives associées à ces projets, le CELV a joué un rôle moteur dans l'établissement d'un parcours de professionnalisation des enseignants en langue des signes, dans tout le continent. Les activités du CELV ont motivé des enseignants en langue des signes à créer le Réseau européen des enseignants en langue des signes (*European Network of Sign Language Teachers*, ENSLT). Grâce à l'aide financière apportée à la participation d'enseignants à des réunions avec des pairs de tout le continent, une communauté de pratique a pu se développer, qui entretient une coopération étroite depuis de longues années. Ainsi, lors de notre événement national tenu à l'Université de Belgrade en 2018, un enseignant en langue des signes sourd a déclaré que, grâce aux projets « Pro-Sign » du CELV, notre communauté de pratique a parcouru collectivement un très long chemin dans la compréhension, la mise en œuvre et l'adaptation aux résultats de la recherche de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation des langues des signes.

Le soutien du CELV facilite également les échanges avec les décideurs politiques. Lorsque l'on explique qu'il existe des outils alignés sur le *CECR* pour les langues des signes, des portes qui étaient restées fermées depuis des décennies s'ouvrent enfin. Le *CECR* sert de langage commun pour s'entretenir avec les responsables gouvernementaux; de plus, le fait de pouvoir mentionner les activités de coopération paneuropéenne soutenues par le CELV offre une forme de reconnaissance de la langue des signes.

À un niveau plus pratique, mais d'une importance fondamentale, la mise à disposition sur le site web du CELV, en langue des signes internationale, de contenus sur l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues des signes a permis aux signeurs sourds de tout le continent de participer aux projets « Pro-Sign » d'une manière qui aurait été absolument impossible autrement. Nous recommandons d'investir dans la mise à disposition de versions en langue des signes internationale des textes clés du CELV pour les rendre accessibles, contribuant ainsi aux objectifs de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe (2018) et de la CNUDPH.

Le soutien apporté par le CELV aux projets « Pro-Sign » nous a permis d'affirmer notre diversité linguistique, d'enrichir notre connaissance collective de la situation de l'enseignement des langues des signes dans tout le continent et d'élaborer conjointement un ensemble d'objectifs pour les étapes suivantes. Il peut également être considéré comme une contribution à la reconnaissance des langues des signes

européennes en tant que langues vivantes qui doivent être entretenues et nécessitent des investissements. En retour, le travail sur les langues des signes contribue à accomplir la mission du CELV, qui est de promouvoir le plurilinguisme et la diversité.

Conclusions et perspectives d'avenir

Les langues des signes bénéficient aujourd'hui en Europe d'un niveau de reconnaissance qui s'est considérablement amélioré. Toutefois, la reconnaissance juridique ne suffit pas à garantir aux signeurs qu'ils se verront offrir le même choix, en matière de formations, que leurs camarades entendants. Nous devons nous attaquer à cette inégalité avec diligence. Le CELV a un rôle essentiel à jouer dans ce contexte, en tant qu'instance experte de référence en matière de langues vivantes, en apportant sa contribution à la nouvelle discipline que constituent l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues des signes.

Lors de notre dernier atelier « Pro-Sign 2 », un enseignant en langue des signes sourd a déclaré que l'enseignement des langues des signes accusait un retard d'au moins 30 ans. Nous devons rattraper notre retard, et vite. Pour y parvenir, nous avons besoin de contenus accessibles (c'est-à-dire présentés en langue des signes) et nous devons veiller à ce que l'enseignement et l'apprentissage des langues des signes continuent de faire partie intégrante des travaux du CELV. Les langues des signes doivent être visibles dans les travaux du CELV et, par extension, dans les États membres du CELV. Cela suppose que ces langues soient expressément mentionnées dans les projets du CELV, que leurs locuteurs soient encouragés à participer aux événements du CELV et que les documents clés du CELV soient également disponibles en langue des signes. Cela répond pleinement aux objectifs de la résolution de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe, qui invite les États membres de l'Organisation « à apporter leur soutien au Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe, notamment à ses activités concernant les langues des signes ».

Lorraine Leeson est professeure en Études Sourdes au Trinity College de Dublin. Elle a été coordinatrice du projet du CELV « Pro-Sign 1 – Les langues des signes et le Cadre européen commun de référence pour les langues – Descripteurs et approches pour l'évaluation » et membre de l'équipe de coordination du projet « Pro-Sign 2 – Promouvoir l'excellence dans l'instruction en langue des signes ».

Beppie van den Bogaerde est professeure émérite de langue des signes des Pays-Bas (NGT) à l'Université d'Amsterdam et professeure émérite d'Études Sourdes à la Hogeschool d'Utrecht (HU), Université des sciences appliquées. Elle a cofondé un programme de bachelor et de master à la HU destiné aux enseignants et interprètes de langue des signes néerlandaise et a fait partie de l'équipe de coordination des deux projets « Pro-Sign » du CELV : « Pro-Sign 1 – Les langues des signes et le Cadre européen commun de référence pour les langues – Descripteurs et approches pour l'évaluation » et « Pro-Sign 2 – Promouvoir l'excellence dans l'instruction en langue des signes ».



ÉVALUATION ET APPRÉCIATION

José Noijons

Introduction

L'évaluation et l'appréciation ont toujours joué un rôle important dans l'éducation aux langues étrangères à chaque étape du processus d'apprentissage et d'enseignement. L'évaluation a toutefois souvent été considérée comme une activité distincte qui suit l'enseignement et l'apprentissage, alors qu'en fait, elle fait partie intégrante de l'éducation. L'évaluation peut jouer un rôle au début d'un parcours éducatif, pour assigner les élèves au cours leur correspondant. Elle peut aider les enseignants et les élèves à identifier les points forts et les points faibles dans les processus d'apprentissage et d'enseignement. De fait, au terme d'un parcours scolaire, l'évaluation et l'appréciation peuvent indiquer dans quelle mesure l'enseignement et l'apprentissage ont permis d'atteindre les objectifs d'apprentissage visés.

Parce que l'évaluation est souvent associée au contrôle du processus d'apprentissage et d'enseignement, elle a parfois pu être ressentie comme quelque chose de négatif. En effet, les enseignants ont fait valoir que cela pouvait empêcher les élèves d'acquérir les compétences linguistiques nécessaires, surtout lorsque l'évaluation n'est pas axée sur les besoins individuels de l'élève. Dans le cadre des projets du CELV, des supports pédagogiques ont été conçus pour aider les enseignants et les étudiants à concevoir et à utiliser des instruments d'évaluation de manière positive :

l'évaluation au service de l'apprentissage. Quels que soient leur fonction ou leur contexte, nous avons à cœur que ces instruments d'évaluation soient pertinents et qu'ils produisent des résultats tangibles et fiables.

Principaux enjeux

Qu'entendons-nous par évaluation ?

L'évaluation a été définie, peut-être de manière restreinte, comme le processus systématique de collecte, d'analyse et d'interprétation de l'information pour déterminer dans quelle mesure les apprenants ont atteint leurs objectifs pédagogiques. Il s'agit d'un terme global, qui comprend l'évaluation et les contrôles. Le format que prendront les évaluations et les contrôles dépendra en grande partie de la fonction attribuée à l'évaluation. En règle générale en classe, l'information recueillie relative aux performances des élèves est souvent moins standardisée et systématique que pour les examens de fin d'année.

Le terme évaluation est souvent utilisé pour désigner la qualité d'un programme éducatif, d'un cours de langue, de manuels scolaires ou des performances des enseignants. Mais au sens strict, il peut aussi bien faire référence à la performance individuelle d'un élève. Dans cet article, il se réfère aux performances *linguistiques* et plus spécifiquement aux performances en *langues étrangères*. D'un point de vue pluriculturel et plurilingue, tel que préconisé par le Conseil de l'Europe, il conviendrait d'évaluer les performances linguistiques comme faisant partie intégrante de la capacité de l'étudiant à évoluer dans une société plurilingue où les citoyens sont libres et capables de s'exprimer dans les langues de leur choix. Comme le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR)* est désormais au cœur de la plupart des évaluations des performances des élèves dans une langue étrangère, nous allons relier les discussions qui ont trait à ces évaluations et contrôles aux rubriques correspondantes du document.

Dans le *CECR*, le terme global « **évaluation** » fait référence à la maîtrise de la langue de l'utilisateur. Il existe de nombreux contextes dans lesquels les élèves peuvent être invités à démontrer cette compétence et de nombreuses façons de le faire. L'évaluation peut offrir aux enseignants l'occasion de recueillir des données sur la façon dont les élèves atteignent leurs objectifs par rapport à ceux du programme. L'évaluation doit également être consultable par les élèves eux-mêmes ; elle peut les aider à comprendre ce qu'ils sont capables de faire ou non, comment ils peuvent

progresser vers les objectifs qu'ils se sont fixés ou qui ont été fixés pour eux. D'autres intervenants peuvent également être intéressés, pour différentes raisons, par les résultats d'une évaluation, notamment les parents, les directeurs ou directrices d'établissements scolaires, les employeurs et même le gouvernement.

On ne soulignera jamais assez que les outils, tels que les questionnaires, les contrôles et les examens utilisés pour l'évaluation doivent être *validés* : ils doivent évaluer la compétence ou l'aptitude qu'ils sont censés vérifier. À titre d'exemple : un contrôle de lecture nous permettra de savoir si l'élève a bien compris un texte. Si cet élève est en mesure de répondre correctement aux questions portant sur le texte en appliquant sa seule connaissance du monde, alors nous ne vérifions pas la compréhension en lecture, même s'il est utile de savoir que l'élève a une connaissance aussi pertinente du monde. Si, en revanche, nous élargissons l'objectif du contrôle et que nous voulons savoir si les élèves sont en mesure d'utiliser un tel texte pour survivre dans une situation particulière, alors il est évident que les réponses à ces questions sont des plus utiles, et les questions ont bien entendu toute leur valeur.

Évaluation formative

L'évaluation formative est une évaluation effectuée au cours du parcours pédagogique dans le but d'améliorer l'enseignement ou l'apprentissage. Comme le précise le *CECR* (p. 141), il s'agit d'« un processus continu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles. L'enseignant peut alors les utiliser pour l'organisation de son cours et les renvoyer aussi aux apprenants ». Grâce à l'évaluation formative, les enseignants peuvent savoir si leur contribution au processus d'apprentissage s'est révélée efficace. Il est toutefois important que les élèves comprennent ce processus de suivi et en assument la responsabilité. L'évaluation formative peut prendre la forme de questions, de tâches, de quiz ou d'évaluations plus formelles. La rétroaction suite à l'évaluation formative ne fonctionne que si l'étudiant est motivé et familiarisé avec la manière dont elle est formulée et s'il est en mesure de l'interpréter et de la comprendre. Il faut encourager les élèves à tenir compte des commentaires reçus en retour à ce qu'ils apprennent, la façon dont ils apprennent et l'objectif qu'ils poursuivent. En général, les tâches et la rétroaction sont plus efficaces lorsqu'elles sont axées sur l'action, comme pour le *CECR* : lire un texte, écouter un passage, écrire une note et dire quelques mots. Le processus d'évaluation et d'apprentissage formatif peut être résumé dans ces trois questions : Où en es-tu pour l'instant ? Où veux-tu en arriver ? Comment peux-tu y arriver ? L'évaluation formative doit viser à surveiller le processus d'apprentissage de l'élève.

Auto-évaluation

Il s'agit d'une étape logique allant de l'évaluation formative à l'auto-évaluation, qui est essentiellement un jugement par les apprenants eux-mêmes de leur propre niveau de compétence. L'auto-évaluation comporte divers objectifs, comparables à ceux de l'évaluation formative. Il s'agit notamment d'évaluer la maîtrise du contenu, de présenter ce que les apprenants ont (déjà) réalisé et d'indiquer leurs résultats en fonction de leurs objectifs. Ces trois aspects de l'auto-évaluation sont tous liés les uns aux autres et l'accent peut y être mis de manière spécifique, à différents moments au cours du processus d'apprentissage.

Pour être en mesure de s'auto-évaluer, les apprenants doivent comprendre les critères d'évaluation. Le niveau de langue utilisé dans la formulation de ces critères pouvant être moins compréhensible pour les plus jeunes élèves, il est nécessaire de les présenter de manière claire. En outre, il est essentiel que les apprenants bénéficient d'un retour d'information quant à leur auto-évaluation, soit par le biais de la procédure ou du système d'évaluation proprement dit, soit par un intervenant externe, tel que l'enseignant.

Tel que mentionné dans le *CECR*, plusieurs avantages liés à l'auto-évaluation ont été identifiés dans la littérature sur le sujet. L'auto-évaluation permet notamment d'améliorer l'apprentissage, y compris l'apprentissage approfondi et tout au long de la vie, de préparer les élèves à leur participation à une société démocratique, de leur donner le sentiment d'avoir plus de maîtrise sur leur évaluation, de développer leur autonomie, leur capacité cognitive et leur engagement métacognitif, de favoriser une meilleure compréhension et d'améliorer la qualité du travail. De plus, l'auto-évaluation réduit le stress et améliore le développement personnel et intellectuel ainsi que les aptitudes sociales. Le *CECR* et le *Portfolio européen des langues (PEL)*, qui met l'accent sur le développement de l'autonomie de l'apprenant, offrent tous deux de multiples possibilités pour s'auto-évaluer.

Évaluation sommative

L'évaluation sommative porte sur ce que les élèves ont accompli à la fin d'une étape donnée (unité d'apprentissage, trimestre scolaire, année scolaire, filière scolaire) par rapport aux objectifs d'apprentissage et aux normes nationales en vigueur. Une évaluation sommative peut être un examen écrit, une observation, un entretien oral, une conversation ou une tâche. À côté des informations qu'elle permet d'obtenir sur le progrès des élèves, l'évaluation sommative peut servir de référence majeure pour vérifier le développement des établissements et du programme éducatif à l'échelle

de tout un pays. L'évaluation sommative peut contribuer à améliorer la planification globale du curriculum. Les données de l'évaluation sommative peuvent indiquer des écarts entre ce que les élèves sont en mesure de faire dans la pratique et ce qu'ils devraient être capables de faire en termes de normes nationales.

En règle générale, le rendement de l'élève dans le cadre d'une évaluation sommative est exprimé par le biais d'une note. Dans le cas de l'enseignement des langues étrangères en Europe, ce niveau est souvent associé ou identique à un niveau de performance défini dans le *CECR*, allant du niveau inférieur A1 au niveau supérieur C2. Pour qu'une telle note basée sur le *CECR* soit valide, le programme d'études et l'évaluation doivent être basés sur le *CECR*. Des liens doivent avoir été établis entre les objectifs de réussite du programme d'études et les échelles de descripteurs du *CECR*. De même, dans l'évaluation, les élèves doivent avoir été invités à effectuer des tâches qui se rapportent à ces échelles de descripteurs. Il peut exister des correspondances entre les niveaux du *CECR* et les notes d'un examen qui ne repose pas sur le *CECR* ; mais ces corrélations ne sont pas toujours valides, surtout si un tel examen porte sur des compétences qui ne sont pas liées au concept de l'usage des langues dans la perspective actionnelle, véhiculé par le *CECR*.

Évaluation internationale

Les pays ont tendance à s'intéresser à ce que les résultats scolaires puissent être comparés entre eux. Lorsque les pays obtiennent de bons résultats dans ces évaluations, ceux qui sont moins performants essaieront de déterminer pourquoi d'autres réussissent mieux et sont susceptibles d'adapter leur système éducatif en se basant sur ces résultats. C'est ce qui fait la popularité d'évaluations internationales du type PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves). La plupart de ces évaluations portent sur les compétences en langue maternelle, en mathématiques et en sciences. Relativement peu d'activités ont été réalisées dans le domaine de l'évaluation internationale des compétences en langues étrangères. Des tentatives ont été faites pour comparer les performances en langues étrangères dans un groupe de pays européens dans des langues telles que l'anglais, le français, l'allemand, l'italien et l'espagnol. Le problème rencontré dans le cadre de ces projets a été de mettre au point des tests qui fonctionnent de la même manière dans tous les pays participants. Il a été constaté que parfois les réponses des élèves doivent être liées à la (mé)connaissance d'un type de test ou à la (mé)connaissance de la (sous-)compétence qui est testée. Un programme d'études national peut tout simplement ne pas prévoir les (sous-)compétences qui sont sollicitées dans un test international. C'est aussi l'une des raisons pour lesquelles il est difficile de comparer les performances des pays sur la base des résultats de tests produits par

les prestataires de tests commerciaux internationaux. Ce qui est testé à ce niveau peut ne pas faire partie du programme d'études de l'école et peut devoir faire l'objet d'une formation extrascolaire.

L'UE envisage de fournir des critères de référence pour les États membres en matière de compétence en langues étrangères. Les objectifs d'apprentissage devraient alors être communs à tous les pays de l'UE. Pour que les pays puissent établir un lien entre les performances des élèves et de tels critères et pouvoir les comparer avec celles d'autres pays, une évaluation internationale sera nécessaire : des tests valables dans tous les États membres devront être mis au point. Il est important que les résultats soient présentés en fonction des niveaux du *CECR*. Compte tenu du fait que le *CECR* est désormais le cadre qui est au cœur de la quasi-totalité des programmes nationaux des pays européens, il serait peu judicieux de comparer les pays sur toute autre échelle moins accessible, même si cette échelle est en soi appropriée.

Comment le travail du CELV contribue à l'évaluation et à l'appréciation

Publications

L'acceptation croissante et la généralisation de l'utilisation des niveaux de référence communs de maîtrise de la langue présentés dans le *CECR* ont créé une situation dans laquelle, partout en Europe, les organismes publics, les instituts d'examen, les écoles de langues et les départements universitaires concernés par l'enseignement et les tests de langues cherchent à relier leurs programmes et examens à ces niveaux communs de référence. Plusieurs publications proposent des lignes directrices et des outils pour accompagner le *CECR*, dont celle du CELV intitulée *Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer (CECR) – Les points essentiels du Manuel* (voir ci-dessous). Il contribue à familiariser les utilisateurs avec les aspects complexes de l'évaluation linguistique et à faire correspondre les tests et les examens au *CECR*. Le manuel intitulé *Assessment of young learner literacy linked to the Common European Framework of Reference for Languages (AYLLIT)* est conçu pour aider à l'évaluation de la lecture et de l'écriture en classe d'école primaire sur la base des descripteurs du *CECR*. Une autre publication du CELV, *Parcours d'évaluation, d'apprentissage et d'enseignement à travers le CECR*, offre un soutien aux professionnels de tous niveaux pour se familiariser avec la philosophie de l'évaluation, de l'apprentissage et de

l'enseignement en accord avec le *CECR*. Le fil conducteur du guide est axé sur une évaluation conforme à l'approche fondamentale du *CECR*. D'autres publications concernent le *Portfolio européen des langues (PEL)*, par exemple : *Portfolio européen des langues – Guide pour la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de projets d'utilisation à l'échelle de l'établissement scolaire*.

Le projet RELANG

Le projet « RELANG – Relier les curricula, les tests et les examens de langues au Cadre européen commun de référence » est une action conjointe du CELV et de la Commission européenne intitulée « Méthodes et évaluation innovantes dans l'apprentissage des langues ». Depuis 2012, une série d'ateliers a été coordonnée dans ce contexte dans les États membres de l'UE et du CELV. Une série de cinq ateliers « RELANG » est actuellement proposée, portant sur des domaines d'intérêt allant de l'établissement de liens entre les programmes d'études et le *CECR* à ceux des examens de langues étrangères/secondes et du *CECR*. Tous les ateliers « RELANG » s'appuient sur les procédures d'alignement mises au point dans le Manuel du Conseil de l'Europe pour *Relier les examens de langues au 'Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer' (CECR) (2009)*. Les étapes du processus de mise en relation des examens – Familiarisation, Spécification, Standardisation/Calibrage, Définition des points de césure et Validation – s'avèrent également utiles lorsque les curricula sont reliés au *CECR*.

L'un des avantages des ateliers « RELANG » est que les programmes d'enseignement des langues étrangères et secondes et les examens dans les États membres sont à présent revus en fonction de leurs liens avec le *CECR*. Il s'agit d'un processus continu qui aboutira à la mise en œuvre de nouveaux programmes d'études, de nouveaux programmes d'examens et de nouveaux examens. Même si l'objectif principal des activités « RELANG » est de relier les programmes d'études, les tests et les examens au *CECR*, il a été constaté que le fait de réunir des intervenants de divers horizons est un effet secondaire, qualifié de très utile par de nombreux participants.

Conclusions et perspectives d'avenir

La publication du *CECR* a eu un impact considérable sur le développement des programmes d'études, du matériel pédagogique, des tests et des examens dans la plupart des pays européens. Le modèle d'utilisation des langues, préconisé par le *CECR*, qui met l'accent sur la compétence communicative, est désormais au cœur de la plupart des programmes et des examens. Le CELV a contribué à aider les professionnels des langues à appliquer le *CECR* à leur enseignement et à leurs

contrôles par le biais de nombreux projets, ateliers et publications. Dans le domaine de l'évaluation et de l'appréciation, l'accent a été mis, d'une part, sur l'adaptation du *CECR* aux besoins individuels de l'apprenant et, d'autre part, sur l'élaboration d'instruments d'évaluation valides.

Un certain nombre d'activités du CELV devront peut-être être mises en place dans le domaine de l'évaluation, certaines d'entre elles dans le prolongement de travaux déjà entamés, tels que l'étude des possibilités de relier les programmes existants au *CECR* et/ou la réforme des programmes par rapport au modèle d'utilisation de la langue tel que préconisé dans le *CECR*, l'application du *CECR* à la mise au point de tests de compétence en langue seconde et à l'élaboration de critères et de normes, en guise d'exemples pour des examens qui doivent être reliés au *CECR*. En outre, dans le domaine de l'évaluation formative, l'adaptation des objectifs des tests basés sur le *CECR* aux besoins des apprenants individuels, tels que les migrants et les réfugiés, serait particulièrement judicieuse dans le cadre des travaux du CELV.

Dans le domaine de l'évaluation sommative, il faut continuer à accorder une attention particulière à l'assurance qualité, en mettant l'accent sur la validité et la fiabilité des tests et sur la construction des items. Il serait aussi fort utile d'offrir des ateliers du CELV dans les États membres de l'UE et du CELV combinant les exigences du Cadre européen des qualifications (CEQ) avec la nécessité de relier les examens au *CECR*. Par ailleurs, des ateliers du CELV, destinés aux statisticiens dans les centres d'examen pour collecter, analyser et interpréter les données, contribueraient à la validité des examens devant être reliés au *CECR*.

Enfin, dans le domaine de l'évaluation internationale, le CELV est en excellente position pour contribuer à l'élaboration d'un cadre d'évaluation fondé sur le *CECR* ou lié à celui-ci. En matière de développement de programmes d'études et de tests dans les États membres du CELV et de l'UE, l'expérience du CELV sera déterminante pour établir des procédures d'évaluation qui, une fois qu'elles auront pris en compte les besoins individuels de chaque pays, deviendront acceptables pour tous ces États.

José Noijons est un ancien membre du personnel de Cito, l'Institut national d'évaluation en éducation aux Pays-Bas. Il est le coordinateur du projet « RELANG – Relier les curricula, les tests et les examens de langues au Cadre européen commun de référence », une coopération entre la Commission européenne et le CELV qui vise à relier les curricula et les examens au *CECR*. Il est co-éditeur de la publication du CELV intitulée *Relier les examens de langues au CECR – Les points essentiels du Manuel*.

SECTION C
IMPACT ET RÉSEAUX

IMPACT DU CELV DANS LES ÉTATS MEMBRES

Ursula Newby

Il y a trente ans, l'ouverture des frontières en Europe a offert une fenêtre d'opportunité pour une nouvelle forme de coopération dans le domaine de l'éducation aux langues. Dans ce contexte, le CELV a créé un forum sous les auspices du Conseil de l'Europe qui, en 25 ans d'existence, a largement répondu aux attentes initiales pour devenir un carrefour pour les professionnels en langues, dans 33 États membres et au-delà, qui encourage le dialogue et les échanges entre tous les acteurs dans ce domaine. Ses ateliers et réunions offrent un environnement unique dans lequel les participants, issus de divers horizons et cultures éducatives, mettent en commun leurs expériences et leurs savoirs et acquièrent de nouvelles connaissances leur permettant de renforcer, d'optimiser et de diversifier une éducation aux langues de qualité dans les États membres. Cela a permis d'harmoniser et de diversifier les approches et les pratiques, ce qui par conséquent a enrichi l'apprentissage et l'enseignement des langues et, grâce à la coopération entre le CELV et la Commission européenne dans des domaines spécifiques de Formation et de Conseil, permet à présent d'inclure aussi bien les États membres du CELV que ceux de l'Union européenne.

Le Comité de direction, qui représente tous les États membres, joue un rôle essentiel dans l'orientation et les perspectives du CELV. Lors de ses réunions, les représentants supervisent le travail du CELV et adressent au Secrétariat des suggestions et des conseils au sujet de l'orientation générale du programme et de la manière de le faire

progresser, en tenant compte des priorités et des évolutions aux niveaux national et international. De cette manière, les États membres peuvent être assurés que leur adhésion au CELV est justifiée et bénéfique. Par le biais de cette coopération très fructueuse entre les membres du Comité de direction et le Secrétariat, des programmes à moyen terme sont conçus, reflétant les priorités et les besoins de l'ensemble des pays.

Les États membres ne peuvent tirer le meilleur parti de leur participation au CELV que si des structures sont mises en place pour promouvoir la diffusion des idées novatrices au niveau national. Au cours des dernières années, de nombreux pays ont mis en place de telles structures nationales et locales, à la fois avec le soutien des ministères de l'Éducation et avec la participation des acteurs de terrain agissant comme multiplicateurs, tous appuyant la mise en œuvre de l'innovation sur le terrain et encourageant la réflexion sur les pratiques. Le CELV a répondu à la nécessité de soutenir la diffusion nationale et a reconnu l'importance d'adopter des mesures concrètes au niveau local en mettant en place un programme de Formation et de Conseil, qui s'est révélé extrêmement précieux.

Cette formule gagnante de projets et d'activités de grande qualité proposés par le CELV, complétés par des mesures de diffusion et de mise en œuvre prises au niveau local, est confirmée par les témoignages des États membres qui suivent. Ces exemples illustrent une large palette d'événements organisés localement et le grand nombre d'enseignants et de formateurs d'enseignants qui ont ainsi accès aux thèmes les plus innovants placés au cœur des projets du CELV. Voici certains des avantages que comporte ce type de coopération avec le CELV :

- il s'agit d'un travail collaboratif : les participants locaux ne sont pas seulement les bénéficiaires de ces prestations mais, en leur qualité de membres de l'équipe de projet, ils contribuent de manière active et durable aux initiatives d'innovation ;
- les thèmes du CELV peuvent être adaptés aux priorités locales et ainsi répondre aux tendances nationales actuelles – telles que l'EMILE, l'apprentissage des langues dès le plus jeune âge, l'éducation plurilingue ;
- soutien à l'élaboration d'instruments locaux tels que les programmes d'études ou les modes d'évaluation nationaux ;
- soutien à l'utilisation des instruments de politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, tels que le *Cadre européen commun de référence pour les langues* et le *Portfolio européen des langues* ;

- soutien à la mise en œuvre d'outils spécifiques du CELV tels que le *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* et le *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale*.

Les avantages susmentionnés constituent autant d'arguments en faveur d'une adhésion à la communauté du CELV. Il faut espérer qu'au cours des prochaines années, un plus grand nombre de pays pourront être encouragés à envisager leur adhésion à ce centre d'excellence novateur, axé sur la pratique.

Ursula Newby est la Présidente du Comité de direction du CELV.

COOPÉRATION ENTRE LE CELV ET L'UNION EUROPÉENNE

Themis Christophidou

L'Europe possède une diversité linguistique d'une richesse impressionnante. C'est la marque d'un continent qui était autrefois fragmenté – avec des communautés séparées partageant un espace commun. Mais au fur et à mesure que cet espace commun favorisait des interactions, multipliait des contacts et finalement supprimait les frontières, il devint évident que la diversité culturelle et linguistique n'était pas seulement un patrimoine à protéger, mais également une source de richesses pour le projet européen : en apprenant des langues étrangères, les Européens peuvent communiquer entre eux, mieux se connaître et se comprendre davantage. Ils peuvent construire des ponts entre communautés et favoriser le dialogue. Le multilinguisme est au cœur du projet européen, permettant véritablement à l'Europe de devenir une communauté unie dans la diversité.

C'est pourquoi l'Union européenne est heureuse de coopérer avec le Centre européen pour les langues vivantes. Parmi d'autres projets que nous avons entrepris ensemble, l'Année européenne des langues, en 2001, fut une étape importante pour la coopération entre nos deux institutions. L'Année européenne a laissé derrière elle l'héritage de la Journée européenne des langues, célébrée depuis lors chaque année, en septembre. Aujourd'hui, la Journée européenne des langues est l'occasion pour les écoles, les enseignants, les instituts culturels et autres groupes d'intérêt au niveau local de célébrer la diversité linguistique et de promouvoir l'apprentissage des langues.

Grâce au cofinancement d'Erasmus+, le programme de financement de l'Union européenne pour l'éducation, la formation, la jeunesse et le sport, le Centre européen pour les langues vivantes a mis en place un excellent programme d'ateliers et créé des opportunités de développement professionnel pour les enseignants de langues. Entre autres domaines, le Centre fait un travail impressionnant en ce qui concerne les programmes d'études, les tests et les examens linguistiques ; et il explore les possibilités d'enseigner les langues avec le support des TIC, ainsi que les classes multilingues. À elles seules, ces actions ont déjà bénéficié à plus de 2 000 professionnels des langues dans 29 pays.

Les États membres de l'UE comprennent bien la valeur liée à l'apprentissage des langues – c'est pourquoi, en mai 2019, le Conseil des ministres de l'UE a adopté une Recommandation relative à une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, en proposant un certain nombre de moyens pour stimuler l'apprentissage des langues au sein de l'UE. Nous comptons sur la poursuite d'une coopération étroite avec le Centre pour la mise en œuvre de la Recommandation, en particulier lorsqu'il s'agit de mettre au point des méthodes novatrices d'enseignement et d'apprentissage des langues.

La mission du Centre européen pour les langues vivantes est inextricablement liée à l'objectif premier de l'Union européenne et de l'Europe dans son ensemble. Pour favoriser la paix sur notre continent, nous devons nous comprendre. Je tiens à féliciter le Centre européen pour les langues vivantes pour avoir, depuis plus d'un quart de siècle, développé et maintenu son expertise unique dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. Pour l'avenir, j'espère vivement que la coopération fructueuse entre le CELV et l'Union européenne se poursuivra, au bénéfice des apprenants et des enseignants de langues, dans notre communauté multilingue de plus en plus imbriquée.

Themis Christophidou, Directrice Générale de l'Éducation, de la Jeunesse, du Sport et de la Culture de la Commission européenne

COOPÉRATION ENTRE LE CELV ET LE FORUM POUR LE RÉSEAU PROFESSIONNEL

Peter Brown

Le Forum pour le réseau professionnel (FRP) est formé d'associations et d'institutions internationales renommées qui partagent des valeurs communes et une expertise concordante dans le domaine de l'éducation aux langues de qualité et de l'évaluation. Sous les auspices du CELV, les membres du Forum partagent leur savoir-faire et s'engagent à travailler ensemble dans des domaines d'intérêt commun, au service d'une éducation aux langues de qualité pour tous.

La mise en place du futur FRP a été planifiée en 2009 et lancée officiellement au CELV, à Graz, le 7 janvier 2010. Huit membres fondateurs ont participé à la rédaction des principes directeurs, la « Déclaration de Graz », qui a été publiée en 2010 sous la forme d'un énoncé de politique générale sur « ce que nous défendons tous ». Le FRP regroupe à l'heure actuelle 16 membres.

Quels étaient au départ les objectifs du FRP ?

Les membres du FRP ont collaboré à de multiples initiatives clés, notamment dans des domaines d'importance stratégique comme, entre autres :

- l'identification des compétences professionnelles nécessaires aux professionnels de l'enseignement des langues qui travaillent dans des contextes différents ;
- la recherche d'approches communes pour l'assurance et l'amélioration de la qualité de l'appui à l'apprentissage des langues, tous âges et secteurs confondus ;

- une plus grande reconnaissance mutuelle des qualifications en langues ;
- le partage et la mise en œuvre de la recherche et des outils de recherche pertinents.

S'ouvrir au vaste monde des langues

Une importance égale est accordée à l'application des recommandations pertinentes du Conseil de l'Europe, au développement continu, à la mise en œuvre et à la diffusion des outils du Conseil de l'Europe. Cependant, il est très vite devenu évident que d'autres aspects du FRP présentent des avantages importants pour toutes les parties concernées :

- le rayonnement – en assurant une diffusion capillaire des travaux du CELV et de chaque partenaire ;
- la contribution – en aidant à déterminer et à façonner les thèmes de futurs projets pour le CELV ;
- le radar – en repérant et en discutant bien à l'avance les enjeux stratégiques potentiels et en débattre ;
- la pollinisation croisée – des idées nouvelles, des résultats de la recherche, des opinions des parties prenantes ;
- les projets communs – entre les membres, menés individuellement et collectivement.

Regarder l'avenir avec un regard nouveau

Le FRP a été l'un des moteurs principaux de l'augmentation constante du nombre de demandes de participation à des projets du CELV. Il a également généré, parmi ses membres, plusieurs projets bilatéraux et multilatéraux importants. La coopération avec le CELV se poursuivra sous son « regard critique amical ». Pour paraphraser une citation attribuée à Christophe Colomb : « Le véritable Explorateur n'est pas celui qui découvre de nouvelles terres, mais celui qui voit le monde avec de nouveaux yeux ». Le FRP a contribué à porter un regard nouveau sur le CELV. Et tout le mérite revient au CELV d'avoir donné au FRP l'occasion de le faire dans l'intérêt de tous les apprenants en langues.

Peter Brown, Représentant du Forum pour le réseau professionnel (EAQUALS)

Membres actuels du FRP :

ACTFL, American Council on the Teaching of Foreign Languages

AILA, Association internationale de linguistique appliquée

ALTE, Association des organismes certificateurs en Europe

CELV, Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe

CercleS, Confédération européenne des centres de langues de l'enseignement supérieur

EARLTA, European Association for Language Testing and Assessment

EAQUALS, Association for Evaluation and Accreditation of Quality in Language Services

ECSPM, European Civil Society Platform for Multilingualism

EDiLiC, Éducation et Diversité Culturelle et Linguistique

EFNIL, Fédération européenne des institutions nationales de langues

CEL/ELC, Conseil européen pour les langues/ European Language Council

EPA, European Parents' Association

EUNIC, European Union National Institutes for Culture

FIPLV, Fédération internationale des professeurs de langues vivantes

ICC, International Certificate Conference

Résumé de la « Déclaration de Graz » :

www.ecml.at/Portals/1/documents/PNF/leaflet-PNF-FR.pdf

Les dix objectifs de départ du Forum du réseau professionnel :

www.ecml.at/professionalnetworkforum

IMPACT DU CELV DANS LES ÉTATS MEMBRES – TÉMOIGNAGES



Impact du CELV en Arménie

A l'occasion du 25^e anniversaire du CELV, nous avons le plaisir de mettre en avant les bénéfices que l'Arménie a retirés de sa coopération avec le Centre pendant toutes ces années et de faire part de notre ferme volonté de poursuivre à l'avenir les efforts pour consolider les liens avec ses États membres.

L'Arménie a adhéré à l'Accord partiel du CELV en 2001, immédiatement après l'adhésion du pays au Conseil de l'Europe, et est devenue un pionnier dans la promotion des valeurs européennes fondamentales grâce à une éducation aux langues de qualité dans le territoire post-soviétique. Avec d'autres États membres, nous avons commencé à encourager l'excellence et l'innovation dans l'éducation aux langues et aidé nos enseignants de langues et nos formateurs d'enseignants à mettre en œuvre dans leur pratique quotidienne des outils et des politiques efficaces d'éducation aux langues. Cela a été rendu possible grâce à la forte participation d'experts arméniens aux ateliers et aux activités de Formation et de Conseil. Environ 100 enseignants et formateurs d'enseignants arméniens ont participé aux ateliers du CELV et sont devenus des multiplicateurs de la politique et des pratiques du Centre dans le pays. Au fil des ans, environ 400 experts locaux ont été formés dans le cadre de 15 ateliers de Formation et de Conseil sous la direction des experts du CELV.

Par le biais d'appels à propositions, des équipes internationales d'experts des États membres ont été invitées à soumettre et à réaliser des projets, parmi lesquels des experts arméniens qui ont contribué à des projets tels que « Utiliser le Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale (PEPELF) », « Les langues, un indicateur de qualité de l'entreprise (LINCQ) », « Développer la conscience linguistique dans les matières scolaires (Language in subjects) », par le biais d'un large éventail d'activités liées aux projets. L'accès gratuit à toutes les publications du CELV nous a permis de traduire des milliers de pages de documents et de les adapter à nos environnements d'apprentissage nationaux et aux besoins professionnels.

Avec l'aide du CELV, nous avons exploité les concepts qui se rapportent aux langues étrangères : langues de scolarisation, langues minoritaires, ainsi que la solution aux problèmes linguistiques des réfugiés. Nous tenons à poursuivre notre action de protection des langues des signes, de promotion de la culture numérique pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, de renforcement des compétences linguistiques des enseignants des matières scolaires, d'encouragement de l'apprentissage des langues dans le cadre professionnel, d'appui aux institutions éducatives locales pour construire un curriculum innovant qui favorisera la réussite de tous les apprenants des différentes langues.

Afin de maximiser l'impact du CELV, nous avons développé nos propres produits. Ainsi les « Descripteurs des niveaux de référence pour l'arménien comme langue étrangère » constituent l'un des instruments les plus efficaces basés sur la méthodologie du *Cadre européen de référence pour les langues (CECR)*, qui a été particulièrement apprécié par les autorités éducatives nationales.

Au cours des années à venir, l'Arménie compte parvenir à une meilleure synergie entre curriculum, enseignement et évaluation linguistiques, afin de mieux doter ses citoyens des compétences communicatives et interculturelles nécessaires pour participer pleinement au monde dans un contexte global et complexe. Pour ce faire, nous devons renforcer les relations et collaborer plus étroitement avec les experts du CELV dans différents projets et initiatives.

Dans notre chaleureuse famille de 33 États membres du CELV, il y a suffisamment de place pour de nouveaux États membres, et nous serions ravis d'établir de nouvelles connexions avec de nouveaux partenaires, de lancer de nouvelles activités ainsi que d'aider les nouveaux membres à mettre en œuvre et diffuser divers outils du CELV.

Lusine Fljyan, membre du Comité de direction du CELV



Impact du CELV en Autriche

L'impact des activités du CELV sur l'éducation aux langues en Autriche couvre tous les domaines thématiques du CELV, mais à des degrés divers et avec des résultats différents. Le présent témoignage décrit certains des facteurs de réussite qui interviennent dans la mise en œuvre des résultats du CELV en Autriche et cite des exemples de domaines ayant un impact plus significatif.

Trois principaux facteurs montrant l'influence sur l'éducation aux langues en Autriche peuvent être identifiés. Tout d'abord, il est important d'impliquer des experts et des praticiens à différentes étapes différentes et dans des rôles divers. Outre les coordinateurs de projets et les membres d'équipes autrichiens, plus de 80 experts ont participé à plus de 100 ateliers, réunions de réseau et conférences, apportant leur expertise et intégrant ces développements à la pratique et la recherche.

Le deuxième facteur concerne la concordance entre les domaines thématiques des programmes du CELV et les priorités nationales actuelles en matière de politiques linguistiques, en accord avec le ministère fédéral autrichien de l'Éducation, des Sciences et de la Recherche.

Troisièmement, il est nécessaire de mettre en place des mesures pratiques appropriées pour accroître la visibilité en Autriche, par exemple la publication des produits du CELV en allemand et la sélection et la diffusion de résultats pertinents auprès des experts linguistiques.

Les exemples d'activités du CELV en Autriche, présentés ci-après, illustrent les différentes manières par lesquelles l'impact a été produit :

1) Coordinateurs de projets ou membres d'une équipe de projet autrichiens :

- PEPELF (2008-2011, coordinateur : David Newby) : *Le Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale* est actuellement utilisé comme outil de réflexion dans les cours de formation des enseignants et dans la pratique pédagogique de plusieurs universités et dans les établissements de formation pédagogique en Autriche.

- MARILLE (2009-2011, coordinateur : Klaus-Börge Boeckmann) : le projet « MARILLE – L’enseignement de la langue majoritaire comme base pour l’enseignement plurilingue », avec celui de « Maledive – Diversité dans l’apprentissage de la langue majoritaire – Soutenir la formation des enseignants », a ouvert la voie pour aborder l’éducation plurilingue dans le contexte des langues de scolarisation, qui figure actuellement parmi les principales priorités de la politique linguistique éducative en Autriche.

2) Influence des projets correspondant aux priorités nationales : en Autriche, l’EMILE, l’enseignement des contenus tenant compte de la dimension linguistique (basé sur le projet « Langues de scolarisation » du Conseil de l’Europe) ainsi que les outils numériques et les compétences en apprentissage (des langues) ont revêtu une importance particulière ces dernières années. Les projets du CELV portant sur EMILE ont eu pour effet de consolider un nombre déjà croissant d’activités et de projets de terrain en Autriche. L’idée d’un enseignement tenant compte de la dimension linguistique commence à présent à être mise en œuvre plus largement, par exemple dans les cours de formation (initiale) des enseignants et la conception des matériels pédagogiques. Les activités de Formation et de Conseil du CELV dans le domaine des TIC dans l’apprentissage des langues ont apporté une valeur ajoutée à ce qui constitue la priorité nationale actuelle.

3) Le troisième facteur de réussite pour la mise en œuvre des projets du CELV est lié au travail du Point de contact national (PCN) pour l’Autriche, qui se trouve au Centre autrichien de compétence linguistique. Il veille à la diffusion des produits et des résultats par le biais de ses réseaux constitués d’institutions de formation pédagogique, d’instituts universitaires et des autorités scolaires. Le PCN autrichien a conçu du matériel présentant les résultats du CELV, allant de documents d’analyse et de supports d’information sur les résultats, les mettant en relation avec les priorités autrichiennes, à des publications pratiques servant à la mise en œuvre au niveau régional ou local.

Les principaux enjeux pour l’avenir consisteront à améliorer encore la visibilité des projets et activités du CELV par le biais d’une sélection, d’une présentation et d’une diffusion efficaces en Autriche et en y associant continuellement des experts pour toutes les phases du développement d’un projet du CELV.

Un aperçu des publications relatives aux résultats des projets du CELV peut être consulté sur le site du PCN autrichien : www.oesz.at/ncp.

Elisabeth Görsdorf-Léchevin, Point de contact national du CELV



Impact du CELV en République tchèque

Bien que la République tchèque n'ait pas été un membre fondateur du CELV, elle a très vite réalisé le potentiel que celui-ci pouvait lui offrir et a rejoint, en 1995, les pays fondateurs. Étant un petit pays, dont la langue n'est pas de celles qui sont largement parlées ou répandues, nous avons toujours été conscients de l'importance qu'avaient la connaissance et l'apprentissage des langues pour différents objectifs comme l'internationalisation de l'éducation, le dialogue interculturel, la communication commerciale, le développement individuel, etc

Voici, à notre avis, en quoi le CELV a eu pour nous l'influence et l'impact les plus positifs et les plus importants :

- Le CELV a apporté un soutien inestimable à la mise en œuvre de la politique linguistique du Conseil de l'Europe, que ce soit dans le domaine des langues étrangères ou récemment, et plus largement, dans tous les aspects de notre politique par rapport aux langues de scolarité.
- Le CELV a parfaitement atteint l'un de ses objectifs les plus importants, qui était de répondre de manière adéquate aux besoins et aux demandes de ses États membres, en se concentrant sur les domaines qu'ils avaient déclarés prioritaires.

D'un point de vue tchèque, le soutien du CELV et l'impact de ses travaux et produits ont surtout été :

- d'accéder aux ressources créées par le CELV, qui ont contribué à la mise en œuvre de la politique linguistique du Conseil de l'Europe, notamment dans des domaines comme l'utilisation du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, l'apprentissage autonome et l'auto-évaluation (*Portfolio européen des langues*), la formation des enseignants (*Portfolio européen pour les enseignants de langues en formation initiale – PEPEFL*), l'utilisation des TIC dans l'apprentissage et l'enseignement des langues, l'enseignement bilingue, EMILE (au sens le plus large, comportant l'intégration de l'apprentissage des contenus et des langues), le Cadre des descripteurs pour la langue des signes, la langue Rom, etc. ;

- de former des enseignants et formateurs d'enseignants tchèques pour utiliser les ressources élaborées par le CELV et travailler efficacement avec eux ;
- de proposer des experts pour apporter une contribution pertinente lors d'événements nationaux ;
- de répondre aux besoins nationaux, en offrant par exemple des séminaires et ateliers régionaux et nationaux :
 - Séminaire « RELANG– Relier les curricula, les tests et les examens de langues au Cadre européen commun de référence » (26-28 mars 2014, Prague). Les participants ont été formés à l'élaboration de tests linguistiques valides liés au *CECR*, qui serviraient à tester les migrants en République tchèque.
 - Atelier « RELANG – Relier les tests et examens existants au CECR » (12-13 octobre 2017, Prague). Atelier de suivi du séminaire tenu en 2014. L'atelier était spécialement conçu pour les auteurs de tests de l'examen de langue tchèque pour la résidence permanente en République tchèque.
 - Séminaire « Valoriser les classes multilingues – L'enseignement dans les classes de langues et cultures diverses » (14-15 avril 2016, Prague). Cet atelier de deux jours était axé sur les moyens pratiques d'aborder le multilinguisme dans les classes et les écoles.
 - Séminaire « Valoriser les classes multilingues – Le développement langagier des élèves migrants » (27-28 avril 2017, Prague). Au cours de cet atelier de deux jours, les experts ont surtout exploré les questions suivantes : comment sensibiliser les enseignants au rôle que joue la langue de scolarisation dans la promotion de la réussite scolaire pour tous les apprenants ; les bonnes pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans les contextes multilingues où le tchèque est la langue de scolarisation ; et comment promouvoir une attitude positive envers la diversité linguistique et culturelle.

En plus de ces événements nationaux adaptés à nos besoins et à nos exigences, nous avons aussi grandement bénéficié des ateliers centraux organisés régulièrement à Graz, où nous avons eu l'occasion d'envoyer un participant. Récemment, l'atelier central sur le thème « Vers un Cadre européen commun de référence pour les enseignants de langues » était particulièrement intéressant pour nous, parce qu'il coïncide bien avec le projet local que nous avons sur le même sujet.

Ladislav Bánovec, membre du Comité de direction du CELV



Impact du CELV en Finlande

Entre 2014 et 2016, la Finlande a incorporé aux programmes nationaux fondamentaux de l'enseignement général le double concept de sensibilisation aux langues et d'éducation aux langues. Les programmes fondamentaux sont des normes, de sorte que les nouveaux éléments de sensibilisation aux langues impliquaient un changement dans la façon dont les principaux acteurs de l'éducation devaient appréhender les langues d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que le plurilinguisme de chaque individu dans les écoles finlandaises.

Ce changement ne s'est pas fait de manière isolée, mais s'est inspiré d'une discussion au niveau européen dans laquelle le Conseil de l'Europe et le CELV ont joué un rôle majeur. Plusieurs chercheurs et éducateurs finlandais ont contribué à la mise au point des outils majeurs que sont le *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)* et le *Portfolio européen des langues (PEL)* pour le Conseil de l'Europe. Le travail de pionnier de ces Finlandais de renom – dont le très regretté Professeur Sauli Takala – a ouvert un dialogue direct avec le CELV dès les toutes premières phases des activités du Centre. Cette collaboration a contribué à placer la sensibilisation à la langue et le plurilinguisme au premier plan du programme finlandais d'enseignement des langues en combinant une approche novatrice des droits humains, de la démocratie et de l'État de droit avec l'adoption du *CECR* et du *PEL*.

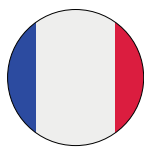
La Finlande a longtemps été considérée comme une niche plutôt isolée en Europe, la mondialisation ne faisant que progressivement entrer dans la société des migrants d'origines linguistiques et culturelles diverses. Lors de la préparation du programme du tronc commun de 2014, il a été admis que les élèves issus de l'immigration, de milieux socio-économiques défavorisés ou ayant des difficultés d'apprentissage pourraient être particulièrement désavantagés si leur école ne leur offrait pas un soutien linguistique. Le vigoureux plaidoyer du Conseil de l'Europe pour promouvoir le rôle de la sensibilisation aux langues comme facteur de qualité et d'équité de l'éducation a été pris en compte. Dans le nouveau programme de base, chaque communauté scolaire et ses membres sont supposés être plurilingues. Différentes langues sont valorisées et utilisées en parallèle comme des éléments

naturels de la culture scolaire. Les enseignants sont appelés à servir de modèles linguistiques, ils doivent enseigner la langue correspondant à leur matière et fournir un environnement d'apprentissage optimisé pour et par les langues vivantes. Cela semble probablement familier à tous ceux qui connaissent les programmes du CELV – et pourrait bien être le résultat d'un échange productif d'idées et d'expertise au niveau européen.

Un autre aspect de la collaboration entre le CELV et la Finlande est plus concret, car il repose directement sur notre meilleure connaissance des programmes et des ressources du Centre et sur la manière dont ils peuvent être utilisés comme éléments constitutifs de l'expertise en éducation en langue finlandaise. Au cours des dernières années, la Finlande a accueilli et bénéficié de deux ateliers annuels du CELV en Finlande. Les ateliers ont été d'origine et de contenu variés, allant de l'utilisation des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage des langues à la promotion du prochain programme du CELV. Il s'agit d'un renforcement des capacités sur mesure, peu bureaucratique et à faible budget, bien adapté aux besoins des acteurs finnois de l'éducation aux langues en fonction.

Et cette collaboration se poursuivra. J'ai la conviction que l'importance des langues, du plurilinguisme et du pluriculturalisme ne fera que croître en Europe et dans le monde. Nous sommes très heureux de pouvoir compter sur la plateforme d'apprentissage et de travail en commun dont nous disposons à Graz en notre qualité d'État membre.

Paula Mattila, membre du Comité de direction du CELV



Impact du CELV en France

Le CELV apporte une contribution essentielle à la coopération européenne dans le domaine de l'enseignement des langues, dans le cadre de l'éducation plurilingue et interculturelle prônée par le Conseil de l'Europe, et dans un espace européen caractérisé par le plurilinguisme qui a notamment inspiré le modèle de Barcelone (parler la langue de l'école et deux langues vivantes). Consciente des enjeux liés à une action volontariste en faveur du plurilinguisme en Europe, la France a apporté son soutien à la création du CELV, il y a un quart de siècle, aux côtés des sept autres États ayant rejoint l'accord partiel élargi. Que son soutien entier à cette institution unique en son genre soit ici renouvelé.

Pour le comité de pilotage français, qui réunit les ministères de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et de la Culture, ainsi que le Centre international d'études pédagogiques (CIEP), l'articulation entre les travaux du CELV et les priorités nationales a constitué un objectif majeur de ces dernières années. L'autre objectif est d'améliorer la diffusion de ces travaux au niveau français pour renforcer leur impact auprès des acteurs de l'enseignement des langues.

C'est ainsi que le ministère français de l'Éducation nationale et de la Jeunesse a souhaité proposer des projets en lien avec ses priorités. Le projet « PEPELINO – Portfolio européen pour les éducateurs et éducatrice en préélémentaire » dont la coordination a été confiée en 2012-2015 à Francis Goullier, inspecteur général de l'Éducation nationale, en est un exemple. C'est également le cas du projet « EOL – Environnements d'apprentissage optimisés pour et par les langues » coordonné en 2016-2019 par Jonas Erin, inspecteur général de l'Éducation nationale. Ce projet est mentionné dans le rapport *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères – Oser dire le nouveau monde* remis en 2018 au ministre de l'Éducation : « Citons à titre d'exemple le projet EOL [...qui] développe un réseau européen d'établissements partenaires expérimentateurs issus de quinze pays européens qui s'emploient à mettre en place des modèles dynamiques favorisant l'apprentissage des langues étrangères ». Des indicateurs sont prévus permettant aux équipes éducatives et aux autorités scolaires de mesurer l'impact des pratiques relatives à l'enseignement des langues au niveau des établissements scolaires.

La recherche de l'impact passe par la promotion des travaux du CELV auprès des acteurs de l'enseignement des langues. C'est là l'objectif du séminaire du CELV organisé chaque année au CIEP. Citons aussi le *Courriel européen des langues*, magazine semestriel du CIEP. En 2019, le séminaire a principalement porté sur l'appel à propositions pour le programme 2020-2023 ; il a réuni 9 intervenants et 75 participants. Le *Courriel* de novembre 2018 a mis à l'honneur le projet sur « La/les langue(s) de scolarisation : une feuille de route pour les établissements scolaires » et l'enseignement des langues en Finlande (interview du Point de contact national du CELV). Plus de 2 000 téléchargements ont été réalisés depuis le site du CIEP et le portail documentaire LISEO.

Claire Extramiana, Délégation générale à la langue française et aux langues de France, ministère de la Culture

Benoît Gobin, Direction générale de l'enseignement scolaire, et **Mélanie Tournier**, Délégation aux relations européennes et internationales et de la coopération, ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

Marion Latour et **Bernadette Plumelle**, Centre international d'études pédagogiques (France Education International à compter du 4 juillet 2019)



Impact de l'Allemagne

L'Allemagne, représentée par le Goethe-Institut et la Kultusministerkonferenz (la Conférence permanente des ministres de l'Éducation des Länder) félicite le CELV pour son travail depuis 25 ans de valorisation de la pratique dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Ses projets tiennent compte du développement et des défis des sociétés européennes et relèvent le rôle clé que joue une éducation aux langues de qualité pour favoriser le dialogue interculturel, la citoyenneté démocratique et la cohésion sociale.

Le projet « CARAP – Un Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures », illustre cette approche. Depuis sa parution en 2012, le CARAP a été présenté et discuté avec les responsables d'organismes de formation. Anna Schröder-Sura, une des auteurs, travaille à l'Université de Rostock et intervient avec Michel Candelier, le coordinateur du projet, dans des ateliers en Allemagne. Ce travail porte ses fruits.

À partir de l'année scolaire 2019/2020, une nouvelle matière sera introduite en Thuringe (un des 16 *Länder*) : « Langues et apprentissage des langues ». Il s'agit d'une matière à option obligatoire que les élèves de la neuvième classe peuvent choisir pour une année avec deux heures hebdomadaires et qui a pour but de promouvoir, de faciliter et d'optimiser l'apprentissage de toutes les langues, y compris celles qui débutent au second cycle du Lycée.

Le contenu du cours, développé par l'institut responsable pour l'élaboration des programmes de Thuringe (Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM)), est présenté dans des modules avec des thèmes comme « Multilinguisme et plurilinguisme en Europe », « Culture, langue et identité », « Stratégies d'apprentissage », « Réflexion sur la langue, son usage et l'apprentissage des langues ». L'institut s'est inspiré du *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP)*.

Citons encore d'autres projets du CELV qui ont influencé la politique linguistique en Allemagne :

Dès aujourd'hui, les deux projets successifs « La langue pour le travail » avec leur réseau et leur site web ont un impact considérable (voir l'article « Éducation et insertion professionnelle des migrants » dans la même publication). Une plateforme internationale a été créée. Elle rassemble et diffuse des approches innovantes pour la promotion de la deuxième langue pour et par le travail.

Des participants à ces projets ont contribué au contenu des manifestations du programme « Intégration par la qualification » du ministère fédéral pour le Travail et les Affaires sociales et ont donné de nouvelles impulsions grâce à leur expérience des dispositifs d'apprentissage non formel, tels que le mentorat ou le coaching professionnel. L'idée fondamentale de ces projets, que la promotion de la deuxième langue en étant liée à l'activité professionnelle et au lieu de travail joue un rôle inclusif, se retrouve dans le règlement du ministère sur la promotion de l'allemand professionnel (publié en mai 2016).

Deux brochures ont rencontré un grand succès auprès des professionnels (formateurs en langue et représentants des services publics par exemple) et ont été intégrées dans des formations continues :

- *La langue pour le travail – Petit guide pratique. Comment aider les migrants adultes à développer des compétences langagières en lien avec le travail ;*
- *Communiquer avec un public migrant : guide à l'attention du personnel des agences de l'emploi et des services publics.*

D'autres résultats comme la description des compétences des acteurs clés de l'éducation et du travail seront publiés bientôt, et nous restons attentifs à leur impact.

Andrea Schäfer, membre du Comité de direction du CELV



Impact du CELV en Grèce

La Grèce, membre fondateur du Centre européen pour les langues vivantes, a réintégré le CELV en 2016. L'objectif de l'adhésion du pays est de rester à la pointe de l'innovation en matière d'enseignement des langues, en reconnaissant l'importance d'une éducation linguistique de qualité dans les sociétés européennes contemporaines, dont les enjeux sont multiples.

La contribution du CELV à l'enseignement et à l'apprentissage des langues étrangères ainsi qu'à la formation des enseignants de langues étrangères demeure des plus importantes. À partir de l'année scolaire 2016-2017, un nouveau programme d'études, le « Programme d'études commun pour les langues étrangères (*Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών - Ξένων Γλωσσών*) » a été mis en œuvre dans le système éducatif du pays. Grâce à ce nouveau programme, les objectifs, le contenu, la méthodologie et l'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères ont été organisés en fonction des niveaux de compétence du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)* du Conseil de l'Europe. Cela permet d'adapter l'enseignement des langues étrangères aux besoins et pratiques actuels dans des contextes éducatifs, sociaux et culturels spécifiques.

La participation au CELV a également impliqué une participation dans le cadre de l'accord conjoint entre le Conseil de l'Europe et la Commission européenne « Méthodologies et évaluation innovantes dans l'apprentissage des langues ». Il s'agissait d'une formation portant sur les deux projets suivants : « Relier les curricula, les tests et les examens de langues au Cadre européen commun de référence » (RELANG) et « Valoriser les classes multilingues ». Dans le cadre des activités de Formation et de Conseil du CELV, les deux thèmes ont été proposés à un nombre significatif de praticiens de l'éducation, en collaboration avec des organisateurs locaux, afin de répondre aux besoins spécifiques de fournir des approches didactiques modernes pouvant faire l'objet d'une réflexion parmi les enseignants et leur servir dans leurs pratiques.

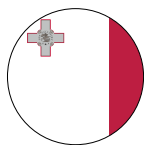
Dans le cadre du projet « Valoriser les classes multilingues », un grand nombre d'ateliers de formation ont été organisés dans diverses régions du pays, l'accent étant mis tout particulièrement sur celles qui doivent relever d'urgence des défis liés à la présence, dans les écoles, d'un grand nombre d'élèves issus de la migration. La contribution des experts du CELV au travail très exigeant des enseignants locaux a permis d'améliorer l'apprentissage de tous les apprenants, de combler l'écart entre le niveau d'instruction des élèves grecs et des élèves immigrants, et de proposer un enseignement de qualité à tous les apprenants des cours multilingues et multiculturelles. L'objectif global de cette formation est d'améliorer les perspectives d'insertion professionnelle et de contribuer à la cohésion sociale.

Dans le cadre du programme et des projets actuels du CELV, de nombreux enseignants de langues étrangères et autres professionnels de l'éducation aux langues sur tout le territoire national ont reçu une formation dans le cadre d'ateliers portant sur différents thèmes. En voici quelques exemples : « Compétences plurilingues et interculturelles : descripteurs et matériels didactiques (CARAP) », « Des environnements d'apprentissage optimisés pour et par les langues vivantes : les langues au cœur de l'apprentissage », « L'apprentissage plurilingue et interculturel par la mobilité – Ressources pratiques pour les enseignants et les formateurs d'enseignants (Plurimobil) », « Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère – Une approche d'enseignement interdisciplinaire et plurilingue pour l'apprentissage ». En outre, grâce aux formations dispensées au CELV à Graz, des enseignants de langues, des responsables politiques, des conseillers scolaires, etc. ont pu se perfectionner dans le domaine des langues (y compris en langue des signes).

Au cours de ces années, la communauté éducative du pays a ainsi eu l'occasion de se familiariser avec le CELV et son travail multi-facettes, montrant un intérêt toujours croissant pour toutes ses activités (ateliers en Grèce, formations à Graz, ressources thématiques).

Enfin, il convient de mentionner tout particulièrement la célébration de la Journée européenne des langues dans les écoles, une activité soutenue par le Centre très appréciée et très populaire.

Aikaterini Bompetsi, Autorité de nomination nationale du CELV



Impact du CELV à Malte

Au cours des dernières années, Malte a participé à de nombreuses initiatives du CELV qui ont ouvert une nouvelle voie dans bien des domaines de l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues. Les projets portaient spécifiquement sur les questions liées aux programmes d'études et à l'évaluation de la LE/L2, ainsi que sur d'autres domaines qui figuraient parmi les priorités nationales, notamment la langue de scolarisation, les approches adoptées dans des classes multilingues et les approches plurilingues, ainsi que la langue des signes dans l'éducation. Ces projets ont rassemblé des acteurs issus de la politique, de la formation et du perfectionnement des enseignants, de la direction des établissements scolaires, ainsi que des enseignants et autres professionnels travaillant dans les secteurs éducatifs maltais.

L'évolution de la pédagogie et de l'évaluation, qui s'est propagée à travers la réforme des programmes visant à améliorer les résultats de l'apprentissage au niveau national, a été favorisée par la participation de Malte à l'initiative « RELANG » du CELV : « Relier les examens de langue au CECR ». La collaboration en temps voulu avec l'équipe « RELANG » a permis d'identifier les besoins et les exigences pour mieux faire correspondre les programmes de LE et L2 au niveau national avec le CECR. La réforme des programmes scolaires locaux a été facilitée par l'activité de Formation et Conseil « RELANG », qui a réuni des éducateurs confirmés en LE et en maltais comme L2 à différents niveaux et dans différents secteurs au sein du système éducatif maltais. Un tel processus impliquait une formation portant sur une évaluation valide et fiable et axée sur la pratique en classe et une évaluation sommative. L'initiative « RELANG » a permis aux départements de LE et de maltais L2, au sein de la Direction des programmes d'apprentissage et d'évaluation, d'évaluer de manière critique leurs programmes et de les faire correspondre avec l'approche CECR de l'apprentissage et l'utilisation des langues. Votre niveau B1 est-il mon B1 ? Cette question rejoignait les préoccupations relatives au niveau de difficulté des examens de fin d'année de l'enseignement secondaire dans les différentes langues étrangères. Cela a trouvé un écho auprès des participants à l'initiative et a ouvert la

voie à plusieurs ateliers qui ont permis de discuter de questions allant des types de tâches basées sur l'approche du *CECR* aux questions de validité et de fiabilité des pratiques d'évaluation.

La participation aux projets du CELV comportait des réunions de consultation conformes au principe fondamental sous-jacent, définissant la collaboration comme un processus à double sens qui appuie les objectifs fixés. La participation de Malte à l'initiative « RELANG – Relier les curricula, les tests et les examens linguistiques au Cadre européen commun de référence pour les langues » est un parfait exemple de la manière dont les projets du CELV permettent aux pays participants non seulement de répondre à leurs besoins spécifiques, mais également de contribuer à faire évoluer le projet proprement dit. La contribution de Malte a consisté à identifier dans quelle mesure les programmes d'enseignement des langues étrangères locales correspondaient au *CECR*, permettant ainsi de mieux relier les objectifs pédagogiques au contexte du *CECR*. Il s'agit d'un domaine que l'équipe « RELANG » a intégré dans les modules proposés dans le cadre de l'initiative « RELANG » et d'un bel exemple montrant comment l'identification des besoins et des recommandations issues d'un projet ont été partagées avec les organisateurs locaux dans d'autres États membres.

Alice Micallef, membre du Comité de direction du CELV



Impact du CELV au Monténégro

Le Monténégro a adhéré au Centre européen pour les langues vivantes dans le but de bénéficier de « sa mission d'appui à la mise en œuvre des politiques linguistiques » au niveau des praticiens. Il importait également de devenir membre d'une telle institution et de connaître les dernières évolutions en la matière, compte tenu de l'importance des langues dans l'offre d'un enseignement de qualité et du décalage important qui existe entre les besoins du système éducatif et les pratiques actuelles. Cela a permis aux enseignants, aux formateurs d'enseignants et aux conseillers des institutions éducatives du Monténégro de participer et de contribuer aux diverses activités du CELV, susceptibles d'influer sur leurs pratiques pédagogiques. Ces activités ont porté sur différents domaines requis en classe de langues de nos jours et ont permis aux participants de réfléchir sur leurs pratiques, de créer des réseaux et d'échanger des idées, de nouvelles approches et les meilleures pratiques.

L'impact des activités du CELV au Monténégro s'est révélé particulièrement évident dans le contexte des activités de Formation et de Conseil. Les ateliers proposés par le CELV pour les États membres dans ce cadre couvrent une variété de thèmes liés aux tendances les plus récentes en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues. De plus, les événements de Formation et de Conseil ont augmenté la participation au niveau national et ont ouvert de nouvelles perspectives de diffusion efficaces.

L'expertise internationale des équipes de spécialistes du CELV a été d'une aide inestimable dans le processus d'élaboration du premier modèle monténégrin du *Portfolio européen des langues (PEL)*. L'aide apportée par les experts du CELV a accéléré le processus de finalisation du modèle *PEL* et la conception d'un programme de formation des enseignants.

En outre, le groupe de formateurs d'enseignants a été initiée à l'élaboration de tests linguistiques liés au *Cadre européen commun de référence (CECR)*. Cette formation a été particulièrement utile pour les rédacteurs de questions engagés par le Centre

d'examen, une institution publique responsable des examens d'évaluation externe dans le système éducatif monténégrin.

Le rôle des technologies de communication et d'information dans l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage a été présenté aux enseignants de langues du Monténégro sous un angle totalement nouveau grâce au projet « L'utilisation des TIC pour favoriser l'enseignement et l'apprentissage des langues (ICT-REV) ». L'activité de formation a été une excellente occasion pour les enseignants de langues d'améliorer leurs compétences numériques et leur a également fourni un inventaire d'outils en ligne et de ressources éducatives ouvertes pour l'enseignement et l'apprentissage des langues.

L'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE) a récemment été introduit dans le système scolaire monténégrin. Il était par conséquent nécessaire de dispenser une formation aux méthodes efficaces de mise en œuvre de l'EMILE en classe. L'activité de Formation et de Conseil et l'équipe d'experts dans le domaine de l'EMILE ont dispensé une formation exhaustive sur la manière d'élaborer des plans de cours EMILE et de les mettre en œuvre efficacement.

Dernier point, mais non des moindres, les enseignants de langues du Monténégro sont conscients de l'importance du centre de ressources du CELV et de ses publications pour leur perfectionnement professionnel. Le CELV et ses États membres déploient tous les moyens nécessaires dans leur engagement commun pour rendre l'apprentissage et l'enseignement des langues plus efficaces et plus intéressants.

Ljiljana Subotić, membre du Comité de direction du CELV



Impact du CELV aux Pays-Bas

L'impact du CELV aux Pays-Bas pourrait être comparé à celui d'une boule de neige dévalant des montagnes autrichiennes jusqu'à nous. Lentement mais sûrement, l'expertise, les bonnes pratiques et l'inspiration en provenance de Graz sont en train de gagner, à un rythme exponentiel, un nombre croissant d'enseignants, d'experts et de responsables politiques. Les Pays-Bas ont mis en place un « Groupe de travail de Graz », chargé de nommer les candidats pour les ateliers du CELV. Le groupe de travail est composé de représentants de différents secteurs de l'éducation, chacun disposant d'un vaste réseau professionnel. Il a pour mission de veiller à ce que les experts désignés soient en mesure de contribuer à l'atelier en question et disposent en outre de solides capacités de diffusion. Plus le nombre d'experts néerlandais venant à Graz sera important, plus les répercussions seront considérables, car de plus en plus de personnes deviendront les ambassadeurs du CELV.

De nombreux projets ont trouvé un grand retentissement aux Pays-Bas, notamment « Pro-Sign » (« Les langues des signes et le Cadre européen commun de référence pour les langues – Descripteurs et approches pour l'évaluation » et « Promouvoir l'excellence dans l'instruction en langue des signes »), « CARAP – Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures », la « CLILmatrix – La matrice de qualité EMILE » et le projet plus récent « Plurilittératies – Une approche d'enseignement interdisciplinaire et plurilingue pour l'apprentissage ».

Outre les projets en soi, une valeur essentielle du CELV réside dans sa fonction de plateforme de coopération internationale. Chaque atelier de projet constitue une occasion d'échanger avec des collègues issus d'une vaste zone géographique, permettant d'obtenir des perspectives nouvelles et des points de vue intéressants. Les ateliers sont des mini-conférences centrées sur un thème spécifique, et leur fréquence et leur continuité font que le CELV n'a pas d'égal en tant qu'institution. Grâce à un dialogue permanent avec le CELV par l'intermédiaire de son Comité de direction et des réunions structurelles des Autorités nationales de nomination, le CELV se révèle plus que jamais adapté à notre situation nationale ; et grâce à

notre Groupe de travail, nous veillons à envoyer à Graz la personne dont le profil correspond le mieux, au moment le plus propice.

Ainsi, le CELV est l'expression de l'idéal européen de compréhension mutuelle et de coopération, en se focalisant sur un vecteur essentiel de la coopération internationale : l'éducation aux langues.

Wendoline Timmerman, membre du Comité de direction du CELV



Impact du CELV en Roumanie

Le statut de la Roumanie comme membre du CELV représente un atout majeur pour le soutien de l'enseignement et de l'apprentissage des langues au niveau national. La participation de la Roumanie, au cours des 24 dernières années, aux activités promues par le CELV a permis une meilleure mise à profit des ressources et des possibilités de formation et de réseautage fournies par le Centre.

Chaque année, des enseignants de langues et des spécialistes de Roumanie ont participé aux ateliers organisés à Graz. De retour, ils ont agi comme catalyseurs d'idées par le partage – au sein de leurs réseaux professionnels – de l'expérience acquise, par des activités d'apprentissage entre pairs et par la diffusion des ressources et des initiatives du Centre dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. Les réactions de nos participants ont démontré la pertinence et l'impact positif de ces participations aux niveaux local et régional. Elles se sont généralement concrétisées sous la forme d'une intensification de la coopération entre les enseignants, d'actions menées au sein de leurs communautés et d'encouragements pour le lancement de projets locaux spécifiques.

Par ailleurs, des enseignants de langues de Roumanie ont fait partie de projets du CELV, en tant que membres ou coordinateurs d'équipe. Leur implication a contribué à l'échange des expériences nationales sur des thèmes spécifiques, stimulant le travail et la coopération avec leurs collègues européens.

L'un des volets des activités du CELV, dont la Roumanie a particulièrement tiré profit au cours des dernières années, a été la participation aux activités de Formation et de Conseil. Ainsi, en 2016 et 2019, la Roumanie a organisé deux ateliers dans le cadre de l'initiative « Relier les curricula des langues, les tests et les examens de langues au Cadre européen commun de référence (RELANG) », avec le soutien du CELV. Ces deux événements ont été réalisés dans le cadre de la réforme des programmes nationaux, entamée en 2012, dans le but général d'harmoniser les nouveaux programmes d'études et le processus d'évaluation dans le domaine des langues étrangères avec le *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*.

Les deux ateliers ont ciblé diverses parties prenantes : les inspecteurs généraux et les inspecteurs des écoles pour les langues étrangères des comtés du pays, les formateurs d'enseignants, les enseignants des secteurs de l'éducation formelle et non formelle ainsi que les experts spécialisés dans l'évaluation et le développement de programmes d'enseignement.

L'atelier de 2016 a permis aux participants de se familiariser avec le *CECR*, en vue d'harmoniser le nouveau programme d'études avec le Cadre en termes de résultats d'apprentissage, de formulation des descripteurs de compétences en accord avec les descripteurs du *CECR*, de mise en œuvre d'une progression adéquate des compétences et de conception de formes valides d'évaluation de ces compétences. En conséquence, le programme actuel d'enseignement des langues étrangères dans le premier cycle du secondaire est bien articulé avec le *CECR*.

L'atelier « RELANG » de 2019 s'est situé dans la lignée de l'atelier précédent, abordant cette fois des thèmes liés aux aspects de l'évaluation, issus de l'adoption du nouveau programme d'études. Les participants ont été formés à l'utilisation des descripteurs du *CECR* lors de l'élaboration des items d'évaluation et des tests, en fonction du niveau ou du type de compétence considérés. Les résultats de l'atelier contribueront également à la révision des tests d'évaluation nationaux, spécifiques à l'apprentissage des langues vivantes.

Alexandra Şandru, membre du Comité de direction du CELV



Impact du CELV en Slovénie

La mobilité croissante et la nécessité de travailler dans un environnement multilingue exigent une bonne connaissance des différentes langues et des compétences interculturelles. C'est dans cet esprit que, dès l'an 2000, dans le cadre du projet du CELV « Janua Linguarum – La porte des langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum », des approches plurielles ont également commencé à se développer dans l'enseignement des langues en Slovénie avec la production des premiers matériels didactiques proposant des activités plurilingues. Les travaux se sont poursuivis en Slovénie dans le cadre des projets nationaux « Développement de l'apprentissage précoce des langues » (2008-2010) et « Enrichissement de l'apprentissage des langues étrangères » (2010-2015). Ces approches innovatives peuvent également être trouvées dans les manuels slovènes d'anglais et d'allemand, dans les grammaires scolaires pour le slovène à partir de 2017, dans la version slovène des *Portfolios européens des langues* et dans les activités de la Journée européenne des langues.

Les approches plurielles sont incluses dans les syllabi slovènes des langues étrangères aux niveaux primaire et secondaire. Bien que divers éléments offrant une expérience plurilingue figurent depuis longtemps dans les documents relatifs à l'éducation aux langues, des approches didactiques monolingues « traditionnelles » persistent encore dans la pratique en classe, d'où la décision d'organiser le premier séminaire international « CARAP – Compétences plurilingues et interculturelles : descripteurs et matériaux didactiques » en Slovénie, dans le cadre de l'offre de Formation et de Conseil du CELV en 2014. Deux autres séminaires ont suivi. En raison de la complexité de la mise en œuvre pratique des descripteurs, qui doit reposer sur une compréhension profonde de l'évolution du paradigme des processus d'apprentissage, la traduction des descripteurs en slovène a été fournie en 2017. La mise en œuvre d'approches plurielles appuyées par les descripteurs est actuellement en cours dans le cadre du projet national de six ans intitulé « Les langues comptent » (2017-2022), qui prévoit également un nouveau programme de formation des enseignants.

Autres projets du CELV ayant un impact sur l'enseignement des langues en Slovaquie :

- « Relier les curricula, les tests et les examens de langues au Cadre européen commun de référence (RELANG) ». Le Centre national d'examens a organisé trois ateliers. En 2016, les Règles relatives à la délivrance de certificats avec le niveau de référence européen en matière de connaissance des langues étrangères ont été adoptées. Ainsi, chaque bachelier, qui atteint au bac le nombre de points requis dans une langue étrangère, reçoit automatiquement et gratuitement un certificat valide publiquement.
- « L'utilisation des TIC pour favoriser l'enseignement et l'apprentissage des langues (ICT-REV) ». Trois ateliers ont été organisés, sur la base desquels un programme de formation a été développé et piloté en août 2019.
- « Une éducation de qualité pour le romani en Europe (QualiRom) ». Les deux séminaires (en 2014 et en 2019) servent de base à l'Institut national de l'éducation pour préparer la documentation nécessaire (y compris la traduction du *Cadre curriculaire pour le romani du Conseil de l'Europe*), en vue du lancement de l'enseignement du romani en tant que langue maternelle.
- « Valoriser les classes multilingues » : les deux séminaires, qui ont eu lieu, ont contribué à la création de modèles d'intégration et à une meilleure mise en œuvre.
- « Les langues des signes et le Cadre européen commun de référence pour les langues – Descripteurs et approches pour l'évaluation (Pro-Sign) » : traduction de documents et développement accéléré de la langue des signes slovaque et son alignement au *CECR*.
- « La langue pour le travail – Outils de développement professionnel » : traduction de matériels et mise en place d'un environnement de pilotage dans des entreprises intéressées.

Le CELV est la seule institution intergouvernementale spécialisée dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues en Europe et probablement au-delà, et il est une histoire de réussite.

Bronka Straus, membre du Comité de direction du CELV

CONCLUSION

25 ANS DE SUCCÈS : DE SOLIDES FONDATIONS POUR BÂTIR L'AVENIR

Sarah Breslin

Introduction

En tant que Directrice exécutive du CELV, j'ai pris grand plaisir à lire toutes les contributions qui, rassemblées ici, font la richesse de cette publication. En donnant un aperçu du vaste éventail de thèmes dans lesquels s'inscrit l'éducation aux langues du XXI^e siècle, ces textes se sont de plus révélés extrêmement informatifs. Je suis fière du grand apport du CELV aux travaux du Conseil de l'Europe en matière d'éducation aux langues, que David Little qualifie à juste titre de « mine d'or » dans la Section A.

Pour ma part, cette publication est bien plus qu'un simple exposé des prodigieuses ressources produites par le CELV. Elle prouve que, loin d'être des reliques d'une époque révolue, ces ressources ont évolué en permanence en tenant compte des développements politiques, sociétaux, technologiques et pédagogiques en Europe. Et cette adaptation s'est faite tant au niveau du contenu que de la forme : d'une part, nos projets internationaux novateurs ont conduit à la création d'outils conviviaux et fondés sur la recherche, conçus pour les professionnels en langues occupant différentes fonctions ; et d'autre part, nos activités de Formation et de Conseil ont permis un renforcement des capacités au niveau national, en se concentrant sur les enjeux que présentent l'adaptation et la mise en œuvre dans des contextes spécifiques. Il s'agit d'une publication qui retrace un quart de siècle consacré à l'amélioration de l'apprentissage et de l'enseignement des langues, comme le résume la devise du Centre : *promouvoir l'excellence dans l'éducation aux langues*.

Cap sur l'avenir : le programme 2020-2023 du CELV

*L'apprentissage et l'innovation vont de pair.
L'arrogance du succès est de penser que
ce que vous avez fait hier sera suffisant pour demain.*

(Pollard W., ca. 1860)

Dans l'Europe d'aujourd'hui, toujours plus fragmentée, et au vu des enjeux de société évoqués par ma collègue Susanna Slivensky dans la Section A, il serait à la fois désinvolte et irresponsable de se cantonner au succès passé du CELV. C'est pourquoi chacun des chapitres de la Section B « Compétences en évolution » se termine par quelques pistes de réflexion pour l'avenir. Je pense que ces points de repère sont bien reflétés dans le nouveau Programme 2020-2023 du CELV « Inspirer l'innovation dans l'éducation aux langues : contextes changeants, compétences en évolution », qui repose sur les besoins identifiés dans les États membres. Outre le soutien continu apporté à la Journée européenne des langues et à d'autres activités de sensibilisation et de diffusion destinées à un public plus large, telles que des webinaires et des colloques, le nouveau programme comprend neuf projets de développement et douze propositions d'activités de Formation et de Conseil.

Ce programme innovant et exhaustif contribuera à encourager les pays à mettre en place une éducation aux langues de qualité, en adéquation avec le XXI^e siècle. Comme l'illustre la liste des thèmes de programme ci-dessous, il ne traite pas seulement de questions de société telles que l'accroissement de la diversité linguistique et culturelle, phénomène qui rend la question du « pourquoi » de l'éducation plurilingue plus pertinente que jamais – mais aussi celle du « quoi » et du « comment » – qui mettent l'accent sur la pédagogie et sur le perfectionnement professionnel des acteurs concernés, pour que la mise en place d'un enseignement plurilingue s'accompagne de méthodes adaptées, différenciées selon le contexte, le public ciblé et la langue.

Les principaux thèmes du prochain programme sont :

- la citoyenneté numérique par l'éducation aux langues ;
- la médiation linguistique ;
- les langues dans l'enseignement professionnel ;

- les langues des pays voisins ;
- l'utilisation de l'EMILE pour promouvoir l'apprentissage approfondi et renforcer la diversification des langues, de la maternelle à l'université ;
- un apprentissage significatif des langues dès le plus jeune âge ;
- l'intégration linguistique des enfants d'origine immigrée ou réfugiée ;
- les compétences des enseignants et les approches globales pour valoriser toutes les langues dans l'éducation ;
- une éducation de qualité en romani ;
- le *CECR* et son *Volume complémentaire* pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation ;
- la recherche-action pour les enseignants de langues ;
- la langue pour le travail à l'appui des migrants adultes.

Cap sur l'avenir : les lignes directrices

Au cours de ses 25 années d'existence, le CELV est passé d'un Accord partiel élargi du Conseil de l'Europe comptant 8 États membres fondateurs à un accord qui compte aujourd'hui 33 États membres, un partenariat de longue date avec la Commission européenne et un Forum pour un réseau professionnel réunissant 16 organisations non gouvernementales venant d'Europe et d'ailleurs, qui œuvrent activement en matière d'éducation aux langues. Ayant été témoin de près d'un quart de cette réussite, je suis d'autant plus honorée de pouvoir prononcer le mot de la fin dans cette publication. Je considère également cette conclusion comme un nouveau départ, une opportunité de passer en revue les formidables accomplissements des 25 dernières années et de dégager les principaux facteurs de réussite qui pourront nous guider et éclairer la voie à suivre. Voici trois facteurs interconnectés et interdépendants que je considère personnellement comme fondamentaux et qui, conjointement, illustrent le caractère unique du CELV, situé au carrefour entre la politique, la recherche, la formation des enseignants et la pratique :

- Nous reconnaissons non seulement le droit de chaque individu à une éducation aux langues de qualité, inclusive, plurilingue et interculturelle, qui prend pour point de départ les besoins des apprenants, mais nous reconnaissons aussi ouvertement les enjeux et les multiples facteurs qui peuvent entraver une telle approche. Par notre engagement direct avec et dans les États membres et par

un soutien concret à la mise en œuvre adapté aux différents contextes, nous tentons de combler le fossé entre la vision et la réalité.

- Nous fondons notre travail sur une connaissance approfondie des priorités dans les États membres et sur la mobilisation d'une large palette de parties intéressées, toutes ayant un « regard critique amical », pour reprendre une expression de Peter Brown (Section C). Nous sommes convaincus que sans appropriation ni capacité d'agir, il n'est pas possible d'apporter des changements positifs et durables.
- Nous fonctionnons comme une communauté de pratique internationale et dynamique, réunissant différents acteurs sur le terrain, et ce dans divers secteurs, langues, disciplines et pays. Nous sommes une organisation tournée vers l'extérieur, vivante et apprenante, attentive à chaque voix individuelle au sein de notre communauté, disposée à s'engager dans des controverses constructives (Achinstein, 2002).

Notre approche reflète donc deux des principes directeurs sur lesquels repose le travail du Conseil dont il est question à la Section A : plurilingue, inclusive et interculturelle, elle permet à chaque membre de notre communauté d'apprentissage d'agir comme un agent social autonome doté de droits et de responsabilités.

Toutefois, ces critères de réussite ne fonctionnent pas de manière isolée. Au contraire, ils dépendent entièrement de la mobilisation permanente de tous ceux qui sont associés au Centre : les États membres au niveau du Comité de direction, des Autorités nationales de nomination et des Points de contact nationaux, les experts, les organisations partenaires, les autorités autrichiennes qui hébergent le siège du CELV et fournissent le soutien aux niveaux local, régional et national, sans parler de notre « Organisation-mère » à Strasbourg.

Remarques de conclusion

J'espère que cette publication permettra non seulement à toutes les parties prenantes du CELV de ressentir un réel sentiment de fierté, mais qu'elle sera également considérée comme particulièrement utile par tous les acteurs travaillant dans le domaine de l'éducation aux langues. Je voudrais saisir cette occasion pour remercier chaleureusement toutes les personnes impliquées dans sa production : éditeurs, auteurs, correcteurs, traducteurs et responsables de publication. Je voudrais également remercier toutes les personnes engagées dans les travaux du CELV pour leur attachement indéfectible aux valeurs du Conseil de l'Europe et leur

conviction inébranlable en l'importance d'une éducation aux langues de qualité. Et à l'aube de cette nouvelle décennie et du prochain programme du CELV, je m'engage personnellement à réaliser la mission du Centre :

Une Europe qui s'engage pour la diversité linguistique et culturelle, qui reconnaît et soutient le rôle clé que joue une éducation aux langues de qualité pour favoriser le dialogue interculturel, la citoyenneté démocratique et la cohésion sociale.

(CELV, 2019)

Sarah Breslin a été Directrice du SCILT, le Centre national écossais pour les langues, et de l'Institut Confucius pour les écoles en Écosse. Elle a précédemment été responsable des langues vivantes à l'École de tourisme de l'Université de Tarragone, en Espagne, et enseignante de français, d'espagnol et d'anglais comme seconde langue et langue étrangère. Depuis octobre 2013, elle est Directrice exécutive du CELV.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Projets du CELV

La liste suivante contient les projets auxquels il est fait référence dans cette publication. Pour plus de détails sur les autres projets et ressources du CELV, veuillez consulter le site web du CELV (www.ecml.at).

Action research communities for language teachers (ARC)

www.ecml.at/actionresearch

A pluriliteracies approach to teaching for learning

www.ecml.at/pluriliteracies

A training guide for quality assurance in language education (QualiTraining)

www.ecml.at/qualitraining

Blogs dans l'enseignement des langues vivantes

www.ecml.at/blogs

Compétence interculturelle pour le développement de la mobilité professionnelle (ICOPROMO)

www.ecml.at/icopromo

Compétences linguistiques pour des apprentissages disciplinaires réussis (Language descriptors)

www.ecml.at/language descriptors

Content and language integrated learning through languages other than English (CLIL-LOTE-START)

www.ecml.at/clil-lote-start

Curriculum development for content and language integrated learning: European framework for CLIL teacher education (CLIL-CD)

www.ecml.at/clil-cd

Des environnements d'apprentissage optimisés pour et par les langues vivantes (EOL)

www.ecml.at/learningenvironments

Developing online teaching skills (DOTS)

www.ecml.at/dots

Développer la conscience linguistique dans les matières scolaires (Language in subjects)

www.ecml.at/languageinsubjects

Enseigner une discipline dans une autre langue – Méthodologie et pratiques professionnelles (CLIL-LOTE-GO)

www.ecml.at/clil-lote-go

Enseigner la langue de scolarisation en contexte de diversité (Maledive)

www.ecml.at/maledive

Enseignement précoce des langues modernes par des contenus (EPLC)

www.ecml.at/eplc

Évaluation des compétences d'écriture et de lecture en relation avec le CECR (AYLLIT)

www.ecml.at/ayllit

Exploring cutting edge applications of networked technologies in Vocationally Oriented Language Learning (E-VOLLution)

www.ecml.at/evolution

Formation des enseignants en langues vivantes pour jeunes apprenants (TEMOLAYOLE)

www.ecml.at/temolayole

Former les enseignants à l'utilisation du Portfolio européen des langues (ELP-TT, ELP-TT2)

www.ecml.at/elp

Implication des parents dans l'éducation plurilingue et interculturelle

www.ecml.at/parents

Inventaire d'outils TIC et de ressources éducatives ouvertes (ICT-REV)

www.ecml.at/ictinventory

La deuxième langue sur le lieu de travail – Les besoins linguistiques des travailleurs migrants : l'organisation de l'apprentissage des langues à des fins professionnelles (ODYSSEUS)

www.ecml.at/odysseus

La langue pour le travail (1) : Développer les compétences langagières des migrants sur le lieu de et pour le travail

www.ecml.at/languageforwork

La langue pour le travail (2) : Outils de développement professionnel

www.ecml.at/languageforwork

La langue pour le travail : Comment aider les migrants adultes à développer des compétences langagières en lien avec le travail – Petit guide pratique

www.ecml.at/languageforwork

La/les langue(s) de scolarisation : une feuille de route pour les établissements scolaires

www.ecml.at/roadmapforschools

Langue majoritaire en milieu multilingue (MARILLE)

www.ecml.at/marille

Le Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale (PEPELF)

www.ecml.at/epostl

Mobilité pour des apprentissages plurilingues et interculturels (PluriMobil)

www.ecml.at/plurimobil

Parcours d'évaluation, d'apprentissage et d'enseignement à travers le CECR

www.ecml.at/ecep

Portfolio européen des langues – Guide pour la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de projets d'utilisation à l'échelle de l'établissement scolaire (ELP-WSU)

www.ecml.at/elp-wsu

Portfolio européen pour les éducateurs et éducatrices en préélémentaire (PEPELINO)

www.ecml.at/pepelino

Plurilinguisme et pluriculturalisme en l'enseignement d'une matière (Conbat+)

www.ecml.at/conbat

Promouvoir l'excellence dans l'instruction en langue des signes (Pro-Sign 2)

www.ecml.at/pro-sign

Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer (CECR) – Les points essentiels du Manuel (RELANG)

www.ecml.at/relang

Sign languages and the Common European Framework of Reference for Languages – Descriptors and approaches to assessment (Pro-Sign 1)

www.ecml.at/prosign

Soutien à la mise en œuvre du PEL (Impel)

www.ecml.at/impel

Towards whole-school language curricula (PlurCur)

www.ecml.at/plurcur

Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP)

www.ecml.at/carap

Une éducation aux langues inspirante dès le plus jeune âge (ILLEY)

www.ecml.at/inspiringearlylearning

Une matrice qualité pour l'utilisation du CECR (CECR-QualiMatrix)

www.ecml.at/CEFRqualimatrix

Using open resources to develop online teaching skills (More DOTS)

www.ecml.at/dots

Vers un cadre européen commun de référence pour les enseignants de langues (CEFRTL)

www.ecml.at/guidetoteachercompetences

Vers une littératie numérique pour l'enseignement et l'apprentissage des langues (E-LANG)

www.ecml.at/elang

Candelier, M., « Le contexte politique : un ensemble de principes et de finalités », in Heyworth, F. (dir.), *Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues – La contribution du Centre européen pour les langues vivantes – 2000-2003*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2003, pp.19-32.

Conseil de l'Europe (Centre européen pour les langues vivantes), « Qui sommes-nous? », 2019.

www.ecml.at/aboutus

Conseil de l'Europe (Centre européen pour les langues vivantes), Le Portfolio européen des langues, Site web dédié du CELV.

www.ecml.at/elp

Conseil de l'Europe (Centre européen pour les langues vivantes), Collection documentaire « John Trim ».

www.ecml.at/trim

Heyworth, F., How an ECML publication can make a difference – Case study on the European Portfolio for Student Teachers of Languages, s. d.

www.ecml.at/Portals/1/resources/Articles%20and%20publications%20on%20the%20ECML/EPOSTL_impact_Heyworth.pdf

Newby, D. (dir.), *Collections thématiques : présentation et évaluation des travaux menés par le CELV de 1995 à 1999*, Conseil de l'Europe (Centre européen pour les langues vivantes), Strasbourg/Graz, 2003.

www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/ID/64/Default.aspx

Ressources du Conseil de l'Europe

Beacco, J.C., Byram, M., *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2007.

<https://www.coe.int/fr/web/language-policy/from-linguistic-diversity-to-plurilingual-education-guide-for-the-development-of-language-education-policies-in-europe>

Beacco, J.-C. et al., *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2016.

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

Beacco, J.-C. et al., *Guide pour l'élaboration de curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2016.

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

Conseil de l'Europe, Portail des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe.

www.coe.int/fr/web/language-policy

Conseil de l'Europe, Panorama des moments-clés ayant jalonné le Programme des Politiques linguistiques entre 1954 et 2018.

www.coe.int/fr/web/language-policy/milestones

Conseil de l'Europe, Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle.

www.coe.int/lang-platform/fr

Conseil de l'Europe, Accompagnement linguistique des réfugiés adultes – La Boîte à outils du Conseil de l'Europe.

www.coe.int/lang-refugees

Conseil de l'Europe, Intégration linguistiques des migrants adultes (ILMA).

www.coe.int/fr/web/lang-migrants

Conseil de l'Europe, Portfolio européen des langues (PEL).

www.coe.int/portfolio

Conseil de l'Europe, *Modern languages (1971-1981)*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1981.

Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Éditions Didier, Paris, 2005.

www.coe.int/lang-CEFR

Conseil de l'Europe, *Relier les examens de langues au « Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer » (CECR) – Un manuel*, 2007.

www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/relating-examinations-to-the-cefr

Conseil de l'Europe, *Livre blanc sur le dialogue interculturel « Vivre ensemble dans l'égalité dignité »*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2008.

https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf

Conseil de l'Europe, Recommandation CM/Rec(2012)13 du Comité des Ministres aux États membres en vue d'assurer une éducation de qualité (adoptée par le Comité des Ministres le 12 décembre 2012, lors de la 1158e réunion des Délégués des Ministres), 2012.

https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805c94f1

Conseil de l'Europe, *Compétences pour une culture de la démocratie – Vivre ensemble sur un pied d'égalité dans des sociétés démocratiques et culturellement diverses – Synthèse*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2016.

<https://rm.coe.int/16806ccf12>

Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2018.

<https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

Conseil de l'Europe, *Reference framework for competences for democratic culture*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2018.

<https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>

Conseil de l'Europe, Résolution 2247 (2018) de l'Assemblée parlementaire : Protéger et promouvoir les langues des signes en Europe, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2018.

<http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-DocDetails-FR.asp?FileID=25211&lang=fr>

Coste, D. & Cavalli M., *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*, Conseil de l'Europe (Unité des Politiques linguistiques – Division des politiques éducatives), 2015.

www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/documents

Ek, J.A. van et Trim, J.L.M., *Threshold level 1990*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1991.

Trim, J. L. M., *Modern languages in the Council of Europe 1954-1997*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002.

<https://rm.coe.int/modern-languages-in-the-council-of-europe-1954-1997-international-co-o/1680886eae>

Ressources de la Commission européenne

Commission européenne, Communication de la Commission européenne au Parlement, au Conseil et au Comité économique et social européen et au Comité des régions, Renforcer l'identité européenne par l'éducation et la culture, 2017a.

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/ALL/?uri=CELEX%3A52017DC0673>

Commission européenne, *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe – Édition 2017*, 2017b.

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-teaching-languages-school-europe-%E2%80%93-2017-edition_fr

Redecker, C. & Punie, Y., *European framework for the digital competence of educators*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, 2017.

<https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu>

Autres publications et ressources

Achinstein, B., « Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration », *Teachers College Record* 104, 2002, pp. 421-455.

Andrade, A.-I., Martins, F. & Pinho, A.-S. (De Carlo, M. & Anquetil, M. coll.), *Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension* (REFDIC), 2015.

<https://www.miriadi.net/co/node/403>

Argyris, C. & Schön, D., *Organizational learning II: Theory, method and practice*, Reading, Addison Wesley, MA, 1996.

Askins, K., « In and beyond the classroom: research ethics and participatory pedagogies », *AREA*, 40(4), 2008, pp. 500-509.

Assemblée Nationale, Loi n° 2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social, 2004.

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000613810&categorieLien=id>

Beacco, J-C. et al. (éds.), *The linguistic integration of adult migrants – Some lessons from research / L'intégration linguistique des migrants adultes – Les enseignements de la recherche*, De Gruyter, Berlin, 2017.

<https://rm.coe.int/the-linguistic-integration-of-adult-migrants-lessons-from-research-l-i/168070a67f>

Benton, M., *Maximizing potential: How countries can address skills deficits within the immigrant workforce*, Migration Policy Institute, Washington DC, 2013.

Blanchet, Ph. & Coste, D., « Sur quelques parcours de la notion d'«interculturalité» – Analyses et propositions dans le cadre d'une didactique de la pluralité linguistique et culturelle », in Blanchet, Ph. & Coste, D. (dir.), *Regards sur la notion d'«interculturalité» – Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, L'Harmattan, Paris, 2010, pp. 7-27.

Boutet, J., « La part langagière du travail : bilan et évolution », *Langage et société*, 4/98, 2001, pp. 17-42.

Braddell, A. et Miller, L., Supporting migrants in low-paid, low-skilled employment in London to improve their English, in Beacco, J-C. et al. (éds.), *The linguistic integration of adult migrants – Some lessons from research / L'intégration linguistique des migrants adultes – Les enseignements de la recherche*, De Gruyter, Berlin, 2017, pp. 309-314.

Bruton, A., CLIL – Some of the reasons why... and why not, *System*, 41, 2013, pp. 589-597.

Byram, M., « Linguistic and cultural education for 'Bildung' and citizenship », *The Modern Language Journal*, 94(2), 2010, pp. 317-321.

Cavalli, M. & Coste, D., « Décrire l'activité langagière de médiation : le cas de l'enseignement bilingue », *Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 30, pp. 67-93, 2019.

Cenoz, J., Genesee, F. and Gorter, D., Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward, *Applied Linguistics*, 35/3, 2014, pp. 243-262.

Chomsky, N., *Aspects of the theory of syntax*, MIT Press, Cambridge, Mass., 1965.

Collis, B. & Moonen, J., « Web 2.0 tools and processes in higher education: Quality perspectives », *Educational Media International*, 45(2), 2008, pp. 93-106.

Coste, D. « Savoir prendre ses distances », in Causa, M. & Stratilaki, S. (dir.), *Distance(s) et didactique des langues – L'exemple de l'enseignement bilingue*, E.M.E. Éditions, Bruxelles, 2019, pp. 27-54.

Coyle, D., Hood, P. and Marsh, D., *CLIL – Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, Cambridge, 2010.

Dalton-Puffer, C., « A construct of cognitive discourse functions for conceptualising », in *European Journal of Applied Linguistics* 1, (2), 2013, pp. 1-38.

Danielsson, L. et Leeson, L., Accessibility of teacher training and higher education from a deaf perspective, in Reuter, K. (éd.), *UNCRPD implementation in Europe – A deaf perspective*, Article 24 : Education, European Union of the Deaf, Bruxelles, 2017

Dehnbostel, P., « Lernorte und Lernräume in der digitalen Arbeitswelt », in *DENK-doch-MAL.de*, 02/2018, 2018a.
<http://denk-doch-mal.de/wp/peter-dehnbostel-lernorte-und-lernraeume-in-der-digitalen-arbeitswelt/>

Dehnbostel, P., Grundbildung und betriebliches Bildungsmanagement – Gestaltung des Lernens in der Arbeit. Vortrag bei der Fachtagung « Zukunft der Arbeit – Konsequenzen für Grundbildung », Mainz, 25.10.2018, 2018b.
www.basiskom.de/copy/copyhome/material-basiskomplus/filmradio.html

Ernest, P. & Hopkins, J., « Coordination and teacher development in an online learning environment », *CALICO Journal*, 23(3), 2006, pp. 551-568.

European Network of Sign Language Teachers (ENSLT).
www.enslt.eu

European Profiling Grid.
www.epg-project.eu

Frisch, M., Vorwort zu dem Buch von Seiler A. J. *Siamo italiani – Die Italiener. Gespräche mit italienischen Arbeitern in der Schweiz*, EVZ, Zürich, 1965.
<https://gutezitate.com/zitat/259120>

Grünhage-Monetti, M., « Learning needs of migrant workers in Germany », in *Workplace Learning and Skills Bulletin*, Issue 7, Cambridge, 2009, pp. 17-18.

Guilherme, M., « Critical language and intercultural communicative pedagogy », in Jackson J. (éd.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication*, Routledge, London, 2012.

Halliday, M.A.K., *Language as a social semiotic. The social interpretation of language and meaning*, Edward Arnold, London, 1978.

Hampel, R. & Stickler, U., « New skills for new classrooms: Training tutors to teach languages online », *Computer Assisted Language Learning*, 18(4), 2005, pp. 311-326.

Hampel, R. & Stickler, U. (éds.), *Developing online language teaching: Research-based pedagogies and reflective practices*, Palgrave Macmillan, Londres, 2015.

Haug, T., Sign language assessment instruments. (Site web)
www.signlang-assessment.info/index.php/news.html

Haug, T., Ebling, S., Braem, P., Tissi, K. et Sidler-Miserez, S., « Sign language learning and assessment in German Switzerland: Exploring the potential of vocabulary size tests for Swiss German Sign Language », *Language, Education and Assessment*, 2(1), 2019, pp. 20-40.
<https://doi.org/10.29140/lea.v2n1.85>

ISTAT, *Diversità linguistiche tra i cittadini stranieri*, 2014.
www.istat.it/it/files/2014/07/diversita%20linguistiche-imp.pdf

Kelly, M. et Grenfell, M., *European profile for language teacher education. A frame of reference*, University of Southampton, Southampton, 2004.
www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf (password protected)

Kirwan, D., *The changing landscape of education: The response of one primary school to linguistic diversity among its pupils*, 2016.
www.ecml.at/Portals/1/5MTP/thinktanks/A%20primary%20school%20in%20Ireland.pdf

Ladd, P., *Understanding deaf culture: In search of deafhood*, Multilingual Matters, Clevedon, 2003.

Leeson, L., *Signed languages in education in Europe – A preliminary exploration*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2006.
<https://rm.coe.int/preliminary-study-signed-languages-in-education-in-europe-a-preliminar/16805c73d7>

Leeson, L. et Calles, L., *Learning outcomes for graduates of a three year sign language interpreting programme*, European Forum of Sign Language Interpreters (efsl), Bruxelles, 2013.

Leeson, L., van den Bogaerde, B., Haug, T. and Rathmann, C., *Sign languages and the Common European Framework of Reference for Languages. Common reference level descriptors*, 2016.
www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/ProSign/tabid/1752/Default.aspx

LLinares, A., Morton, T. & Whittaker, R., *The roles of languages in CLIL*, Cambridge University Press, Cambridge, 2012.

Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K., et Ting, T., « A pluriliteracies approach to Content and Language Integrated Learning – Mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making », *Language, Culture and Curriculum*, 298(1), 2015, pp. 41-57.

Morton, T., « What does research on Content and Language Integrated Learning (CLIL) tell us about EAL? », *EAL Journal*, Summer 2018, pp. 56-62.

Nations Unies, *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, 2006.
www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html

Nations Unies, *International Migration Report 2017 – Highlights*, New York, 2017. www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2017_Highlights.pdf

Newby, D. (éd.), *Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle, 2012.

Newell, W. et Caccamise, F., *Connecting American Sign Language (ASL) instruction and the Sign Language Proficiency Interview (SLPI)*, 2008.
www.rit.edu/ntid/slpi/use

Nikula, T., Dafouz, E., Moore, P. et Smit, U. (éds), *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education*, Multilingual Matters, Bristol, 2016.

Nunan, D., *The self-directed teacher*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996.

OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques), *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*, TALIS, OCDE, Paris, 2019.

<https://doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr>

Parlement européen, Résolution du Parlement européen du 23 novembre 2016 sur les langues des signes et les interprètes professionnels en langue des signes (2016/2952(RSP)), 2016.

www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2016-0442_FR.pdf

Partnership for 21st Century Skills – P21, *A state leader's action guide to 21st century skills: A new vision for education*, Partnership for 21st Century Skills, Tucson, AZ, 2006.

Radosavljevic, Z., « Innovation on rise in Europe but education changes slowly, business leader says », EURACTIV.com, 16 octobre 2018.

www.euractiv.com/section/economy-jobs/news/innovation-on-rise-in-europe-but-education-changes-slowly-business-leader-says/

Rathmann, C., Leeson, L., Haug, T. et van den Bogaerde, B. (en prép.), *Sign language teacher competencies*, Conseil de l'Europe (Centre européen pour les langues vivantes), Graz.

Richards, J. C. et Lockhart, C., *Reflective teaching in second language classrooms*, Cambridge University Press, Cambridge, 1994.

Rossner, R., *Language teaching competences*, Oxford University Press, Oxford, 2017.

Schleppegrel, M.J., *The language of schooling: a functional linguistic perspective*, Lawrence Erlbaum, Mahwan New Jersey, 2004.

Sheridan, S., *Composing the L2-M2 self: A grounded theory study on the concerns of adult Irish sign language learners*, PhD dissertation, Trinity College Dublin, Dublin, 2019.

Siemens, G., *Connectivism: A learning theory for the digital age*, 2005.

Siemens, G., *New structures and spaces of learning: The systemic impact of connective knowledge, connectivism, and networked learning*, Paper presented at Encontro sobre Web 2.0 (Braga, Portugal, 10 October 2008), 2008.

<https://robertoigarza.files.wordpress.com/2009/04/art-the-systemic-impact-of-connective-knowledge-connectivism-and-networked-learning-siemens-2008.pdf>

Slager, M.S & Fusco, J., « Teacher professional development, technology and communities of practice: Are we putting the cart before the horse? », in Barab, S., Kling, R., & Gray, J. (éds.), *Designing for virtual communities in the service of learning*, Cambridge University Press, Cambridge, 2004, pp. 120-153.

Snoddon, K, Murray, J., « The Salamanca Statement and sign language education for deaf learners 25 years on », *International Journal of Inclusive Education* , 2019.

Stirling, A., Employment outcomes for migrants in European labour markets, Report, Institute for Public Policy Research (IPPR), 2015.

www.ippr.org/publications/migrant-employment-outcomes-in-european-labour-markets

Stockholm Gerontology Research Centre, *Better language skills, better care*, 2012.

<https://languageforwork.ecml.at/Portals/48/HtmlTagFiles/fa79162b-c9b4-418f-8a0d-a53f9f16848c.pdf>

Swain, M., The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue, in Lantolf, J.P. (éd.), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford University Press, Oxford, 2000, pp. 97-114.

Swain, M., The output hypothesis: Theory and research, in Heinkel, E. (éd.), *Handbook of research in second language teaching and learning*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, 2005, pp. 471-483.

Taylor, P. G., Institutional change in uncertain times: Lone ranging is not enough, *Studies in Higher Education*, 23(3), 1998, pp. 269-279.

Thalgott, P., « Avant-propos », in Beacco, J-C. et al. (éds), *The linguistic integration of adult migrants – Some lessons from research / L'intégration linguistique des migrants adultes – Les enseignements de la recherche*, De Gruyter, Berlin, 2017, VII-VIII.

Tupi, E., Sign language rights in the framework of the Council of Europe and its member states, Ministry for Foreign Affairs of Finland, Helsinki, 2019.

UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture), Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux, Adoptés par la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : Accès et qualité (Salamanque, Espagne, 7-10 juin 1994), 1994.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre

UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture), *The information and communication tools competency framework for teachers*, Paris, 2011.

Vygotsky, L.S., *Thought and language*, MIT, Cambridge MA, 1962.

Wajnryb, R., *Classroom observation tasks*, Cambridge University Press, Cambridge, 1992.

Wheatley, M. et Pabsh, A., *Sign language legislation in the European Union*, Edition II, European Union of the Deaf, Bruxelles, 2012.

Wilkins, D.A., The language needs of adult immigrants, Project « A European unit/ credit system for modern language learning by adults », Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1973.

https://languageforwork.ecml.at/Portals/48/documents/lfw-web_item-10_coe_WilkinsMigrants_1973_en.pdf

www.ecml.at

www.coe.int

Le CELV est une institution du Conseil de l'Europe destinée à promouvoir l'excellence dans l'éducation aux langues dans ses États membres.

Le Conseil de l'Europe est la principale organisation de défense des droits humains du continent. Il comprend 47 États membres, dont les 28 membres de l'Union européenne.

Tous les États membres du Conseil de l'Europe ont signé la Convention européenne des droits de l'homme, un traité visant à protéger les droits de l'homme, la démocratie et l'État de droit. La Cour européenne des droits de l'homme contrôle la mise en œuvre de la Convention dans les États membres.

FR



ISBN 978-92-871-8994-3
<https://book.coe.int>
€15/US\$30

