

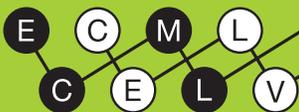
La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues

Kit de formation

Edité par Mercè Bernaus, Ana Isabel Andrade, Martine Kervran, Anna Murkowska et Fernando Trujillo Sáez



La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues



European Centre for Modern Languages
Centre européen pour les langues vivantes



Le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe s'investit depuis 1995 dans la promotion d'approches innovantes dans le domaine de l'éducation aux langues, en contribuant à mettre en œuvre et à disséminer de bonnes pratiques.

Les activités du CELV s'inscrivent dans le cadre de programmes à moyen terme et s'articulent autour de projets de recherche et développement. Ceux-ci sont conduits par des équipes d'experts internationales et portent notamment sur la formation de démultiplicateurs, la promotion du développement professionnel des enseignants et la création de réseaux d'expertise. Les publications du CELV résultant de ces activités reflètent l'engagement et l'implication active des participants et, en particulier, des équipes de coordination des projets.

Le deuxième programme à moyen terme du CELV (2004-2007) a comme thème général «Les langues pour la cohésion sociale: l'éducation aux langues dans une Europe multilingue et multiculturelle». A travers cette approche thématique, le programme vise à répondre à l'un des défis majeurs auquel nos sociétés doivent faire face en ce début de XXI^e siècle, en mettant en exergue le rôle que l'éducation aux langues peut jouer dans l'amélioration de l'intercompréhension et du respect mutuel entre citoyens en Europe.

Fondé à Graz, en Autriche, le Centre est un «Accord partiel élargi» du Conseil de l'Europe auquel 33 des Etats membres de l'Organisation ont adhéré à ce jour¹. S'inspirant des valeurs intrinsèques du Conseil de l'Europe, le CELV soutient la préservation de la diversité linguistique et culturelle et encourage le plurilinguisme et le pluriculturalisme des citoyens européens. Ses activités sont complémentaires à celles de la Division des politiques linguistiques, l'organe du Conseil de l'Europe chargé de l'élaboration de politiques et d'outils de planification politique en matière d'éducation aux langues.

Informations complémentaires sur le CELV et ses publications:

<http://www.ecml.at>

¹ Les 33 Etats membres de l'Accord partiel élargi du CELV sont les suivants: Albanie, Andorre, Arménie, Autriche, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Croatie, Chypre, République tchèque, Estonie, Finlande, France, Allemagne, Grèce, Hongrie, Islande, Irlande, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, Pays-Bas, Norvège, Pologne, Roumanie, République slovaque, Slovénie, Espagne, Suède, Suisse, «l'ex-République yougoslave de Macédoine», Royaume-Uni.

La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues

Kit de formation

Édité par Mercè Bernaus (coordinatrice de projet),
Ana Isabel Andrade, Martine Kervran, Anna Murkowska et
Fernando Trujillo Sáez

Centre européen pour les langues vivantes

Editions du Conseil de l'Europe

Edition anglaise :

Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education
A training kit

ISBN: 978-92-871-6231-1

Tous droits réservés. Aucun extrait de cette publication ne peut être reproduit, enregistré ou transmis, sous quelque forme et par quelque moyen que ce soit – électronique (CD-Rom, Internet, etc.), mécanique, photocopie, enregistrement ou tout autre manière – sans l'autorisation préalable écrite de la Division des éditions, Direction de la communication et de la recherche (Conseil de l'Europe, F-67075 Strasbourg cedex ou publishing@coe.int).

Les vues exprimées dans cet ouvrage ne doivent pas être considérées comme reflétant la position des gouvernements, du Comité des Ministres ou du Secrétaire Général du Conseil de l'Europe.

Couverture : Gross Werbeagentur, Graz
Impression : Bacherneegg, Kapfenberg
Mise en page : Christian Stenner

Traduction : Anne Collas
<http://book.coe.int>
Editions du Conseil de l'Europe
F-67075 Strasbourg Cedex

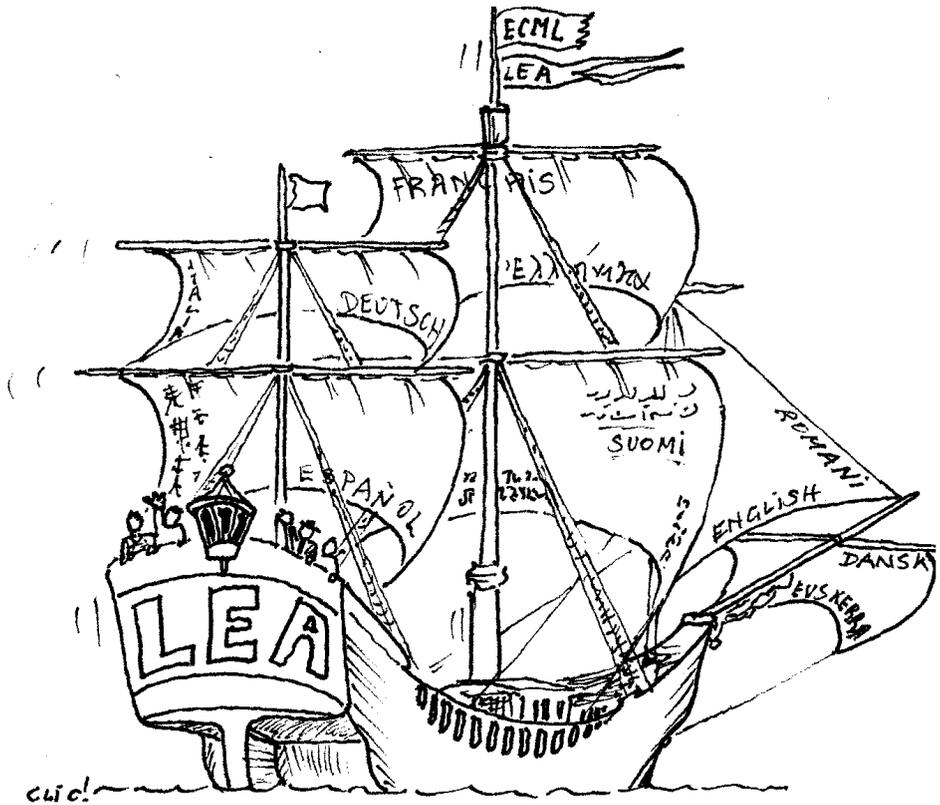
ISBN: 978-92-871-6230-4
© Conseil de l'Europe 2007

Sommaire

Bienvenue !	5
Elaboration du projet	7
Argumentaire	10
1. Plurilinguisme et pluriculturalisme	11
2. Sensibilisation aux langues et aux cultures	13
3. Le plurilinguisme et le pluriculturalisme dans le contexte de la formation des enseignants	15
4. Domaines de travail	16
Dimension sociale et personnelle	16
Dimension professionnelle	18
Les parcours	19
Parcours 1 : Exploration de l'identité	21
Description	21
Parcours 2 : Connaissance des langues et des cultures	28
Description	28
Exemple d'activité 1	29
Exemple d'activité 2	39
Parcours 3 : Gérer la communication interculturelle et plurilingue	46
Description	46
Exemple d'activités	47
Parcours 4 : Exploration d'attitudes vis-à-vis des langues et des cultures	56
Description	56
Exemple d'activités	57
Index du CD-Rom	65
Bienvenue	65
Parties	65
Activités du CD-Rom	67
Questionnaire LEA	69
Bibliographie	71

Bienvenue !

Vous voilà prêt(e) à vous embarquer sur le projet Langue et Education Au plurilinguisme (LEA), qui se propose d'intégrer la dimension plurilingue et pluriculturelle à la formation des enseignants en langues. L'équipe LEA s'est lancée dans cette aventure passionnante, faisant de nombreuses découvertes personnelles et professionnelles. Nous vous invitons à en lire le récit dans cet ouvrage, mais aussi à découvrir le CD-Rom, de façon à pouvoir vous embarquer à votre tour dans une grande aventure plurilingue et pluriculturelle.



Remerciements : l'équipe souhaite remercier le personnel du CELV pour son soutien constant et inestimable. Merci aussi à Benoît Cliquet de ses sympathiques illustrations.

Equipe : Mercedes Bernaus (Université autonome de Barcelone, Espagne), Ana Isabel Andrade (Université d'Aveiro, Portugal), Martine Kervran (Institut universitaire de formation des maîtres de Bretagne, France), Anna Murkowska (Centre de formation d'enseignants en langues étrangères et d'éducation européenne, Université de Varsovie, Pologne) et Fernando Trujillo (Université de Grenade, Espagne).

Participants : Camelia Arhip (Roumanie), Gyulnara Arutchyan (Arménie), Viera Bocková (République slovaque), Christine Farrugia (Malte), Áine Furlong (Irlande), Astrid Guillaume (France), Gordiana Gjorgova (« l'ex-République yougoslave de Macédoine »), Ksenia Golubina (Fédération de Russie), Sofie Jonckheere (Belgique), Evangelia Kaga-Gkiovousoglou (Grèce), Piret Kärtner (Estonie), Samuel Lefever (Islande), Liisa Löfman (Finlande), Tanja Lovse (Slovénie), Petr Najvar (République tchèque), Nikolay Nikolov (Bulgarie), Lilian Nygren-Junkin (Suède), Laimute Rumbiene (Lituanie), Rosaura Suarez (Espagne), Emese Szladek (Hongrie) et Krystyna Szymankiewicz (Pologne).

Elaboration du projet

Le projet LEA, qui a pour principal objectif de développer la cohésion sociale par le biais de l'enseignement et de l'apprentissage des langues au niveau des enseignants et, par conséquent, au niveau de leurs élèves, a été élaboré dans le cadre du 2^e programme à moyen terme intitulé « Les langues pour la cohésion sociale : l'éducation aux langues dans une Europe multilingue et multiculturelle ». Ce projet est étroitement lié à plusieurs projets passés et actuels du CELV.

Ce qui distingue ce projet d'autres portant sur le même thème est qu'il s'adresse principalement aux formateurs d'enseignants en langues et qu'il met l'accent sur une formation et une sensibilisation adaptées, destinées à montrer comment introduire une dimension plurilingue et pluriculturelle dans une institution d'enseignement des langues.

Le principal objectif du projet est de concevoir un « kit » permettant aux formateurs d'enseignants en langues d'introduire une dimension plurilingue et pluriculturelle dans leurs pratiques en classe.

Ce projet est conforme au changement en profondeur dans le cadre de l'éducation aux langues annoncé par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) du Conseil de l'Europe, aux termes duquel le principal objectif de l'éducation aux langues n'est plus la « maîtrise de la langue cible prise isolément », mais plutôt le développement de compétences (à différents niveaux) dans plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures.

Le projet sur trois ans (démarré en 2004) s'est articulé autour des événements suivants :

- trois réunions de l'équipe de projet (16-17 janvier, 25-26 juin et 18-19 octobre 2004) ;
- un atelier central (26-29 janvier 2005) ;
- deux réunions de l'équipe de projet et de réseau (1-2 juillet 2005 et 20-21 janvier 2006) ;
- une réunion de l'équipe de projet en vue de la publication (15-16 septembre 2006).

La première réunion de l'équipe de projet a porté sur le réexamen et la planification du projet. Les objectifs à réaliser grâce aux supports de formation des enseignants ont été fixés pour le kit, ainsi que la contribution de chaque membre de l'équipe à la réalisation d'un argumentaire et à l'élaboration d'activités par chacun d'entre eux.

La deuxième réunion de l'équipe a été consacrée à l'élaboration d'un questionnaire visant à identifier les attitudes des enseignants en formation initiale et continue vis-à-vis du plurilinguisme et du pluriculturalisme. L'équipe a également planifié le contenu du kit dans le détail, rédigé un projet d'ordre du jour pour l'atelier de janvier 2005 et revu les activités préparées par les membres de l'équipe pour le kit.

La troisième réunion a été consacrée à une révision de l'argumentaire du kit et des activités élaborées par l'équipe. Celle-ci a également conçu un modèle pour les activités et les lignes directrices, émis des suggestions concernant les problèmes de contenu liés à la mise en place de nouvelles activités et débattu du contenu final, de l'organisation et de l'évaluation du projet de kit en vue de l'atelier central. Cette réunion a aussi permis de fixer les responsabilités de chaque membre de l'équipe. Cette dernière a exprimé son souhait de voir les participants à l'atelier central l'assister dans le pilotage et l'élaboration du kit, ainsi que dans la diffusion du plurilinguisme et du pluriculturalisme parmi les enseignants et les formateurs d'enseignants en langues de leur pays.

L'atelier central a été suivi par 33 participants issus de 29 pays. Les objectifs étaient de présenter un projet de kit et de former les participants au développement d'une sensibilité plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants en langues. Les buts suivants ont également été fixés dans le cadre des deux objectifs généraux susmentionnés :

- débattre des concepts les plus pertinents par rapport au projet (langue, culture, communication, identité, diversité et compétences plurilingues et pluriculturelles) ;
- expérimenter les activités conçues par l'équipe d'experts ;
- motiver les participants à en apprendre davantage sur l'approche présentée dans l'argumentaire du projet de kit ;
- inciter les participants à mettre en place des activités, si possible en collaboration avec des collègues.

L'atelier a été divisé en séances plénières et travaux de groupe. Six groupes de travail ont simultanément étudié l'argumentaire du kit, débattu des concepts et des activités, conçu de nouveaux supports et préparé les travaux à venir.

L'équipe chargée du projet a procédé à une évaluation quotidienne du déroulement de l'atelier. Les résultats positifs de ces évaluations l'ont incitée à poursuivre ses travaux et ont confirmé l'intérêt présenté par le projet.

Il était attendu des participants qu'ils soient à même de piloter le kit de formation dans leur pays et de contribuer à son futur développement. Ces derniers se sont donc engagés à rester impliqués dans les phases ultérieures du projet en fournissant régulièrement un retour d'informations sur le pilotage du kit et en assistant aux réunions de réseau.

La première réunion avec les membres du réseau a été une autre étape importante de l'élaboration du projet; celle-ci a abouti à la réalisation d'activités liées aux questions soulevées par la dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants en langues. A partir de là, 23 participants se sont engagés dans la conception de supports conformément aux lignes directrices fournies durant l'atelier. Ces supports, qui accompagnent l'argumentaire et les activités rédigées par l'équipe du

projet LEA, forment le cœur du produit final du projet. La réunion de réseau était la continuation du processus commencé au cours de l'atelier central : retour d'informations et discussion sur l'adaptation des supports, élaboration de séances nationales de formation et de procédures d'évaluation du pilote de kit.

Lors de la deuxième réunion de réseau, la discussion a porté sur la présentation des versions révisées des supports, sur l'évaluation du processus de pilotage et sur l'élaboration de la version finale du kit.

Il a été demandé aux participants de procéder à une évaluation globale du projet. Les résultats ont dépassé les attentes de l'équipe de coordination et ont confirmé la validité et l'importance des concepts et des pratiques mis en place dans le cadre du projet.

L'équipe de coordination souhaite souligner le fait que les participants ont exprimé une grande satisfaction concernant la collaboration pendant toute la durée du projet; elle souhaite également féliciter ces derniers de la qualité de leurs contributions.

Enfin, la réunion de préparation de la publication de l'équipe de projet a porté sur la préparation de la version finale du kit destiné aux formateurs d'enseignants en langues en vue de sa publication et à la prise de décisions sur le contenu de la brochure et du CD-Rom d'accompagnement.

Argumentaire

L'enseignant en langues d'aujourd'hui est obligé de redéfinir son rôle en fonction de la nature des sociétés modernes, qui ne correspondent plus au modèle traditionnel et erroné de l'Etat-nation. Comme le déclare le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques, « toutes les entités nationales sont multilingues, même celles qui se disent homogènes » (Beacco et Byram, 2003). Les sociétés modernes constituent un environnement complexe, caractérisé par une diversité linguistique et culturelle et par des échanges entre les langues et les cultures. Le mythe du monolinguisme ayant volé en éclats, les termes « langue » et « culture » ne prennent désormais un sens qu'utilisés au pluriel. Pour l'individu d'aujourd'hui, il est important de pouvoir interagir avec des personnes d'autres langues et cultures. C'est d'ailleurs sur cela que porte l'éducation aux langues : ce dernier veut être un moyen de communication, dans le sens d'ouverture et d'accès à l'altérité – altérité linguistique, culturelle et identitaire.

Ces nouvelles orientations ont bénéficié d'un certain élan grâce aux travaux effectués par le Conseil de l'Europe en particulier, qui visent à développer des « compétences plurilingues et pluriculturelles » chez l'individu. Dans le *Cadre européen de référence pour les langues*, les compétences plurilingues et pluriculturelles sont définies comme étant « les compétences d'interaction culturelle et de communication linguistique d'un acteur social qui, à des degrés divers, maîtrise plusieurs langues et connaît diverses cultures » (Conseil de l'Europe, 2001).

Compte tenu de ce qui précède, le projet LEA vise à élaborer un kit de formation qui puisse contribuer à l'avènement de sociétés plus justes à l'égard des identités linguistiques et culturelles multiples par la création d'une nouvelle identité relationnelle (cf. rapport PNUD 2004, Wolton 2004) s'exprimant dans la communication interculturelle, le respect et la responsabilité vis-à-vis des langues et des cultures des autres (le dialogue avec les autres).

Le projet LEA vise à participer à la création d'une école capable d'opérer une gestion locale et globale du curriculum linguistique en créant des occasions de communiquer à la fois avec ceux qui sont proches et avec ceux qui sont loin dans le respect des droits linguistiques et en encourageant la capacité à parler plusieurs langues ayant des statuts et des fonctions différents.

C'est la raison pour laquelle les activités et les supports du kit de formation LEA sont destinés à permettre aux enseignants en langues de réfléchir à la diversité qui caractérise le processus de formation linguistique et en communication ; dans le même temps, nous espérons que ces travaux renforceront le concept d'altérité et de compréhension mutuelle entre l'individu et les communautés.

1. Plurilinguisme et pluriculturalisme

Depuis l'intégration effective de la culture au curriculum d'enseignement des langues, un nombre croissant de termes issus de la même racine ont été employés, de façon à couvrir tous les aspects de ce vocable générique. Si, au départ, les termes « contrastif » et « transculturel » ont été les mots clés des études culturelles, l'intégration d'approches multiculturelles et interculturelles a élargi les perspectives. A l'heure actuelle, les études culturelles englobent l'individu, le groupe et la situation de communication : c'est pour tenir compte de ces trois dimensions que les trois termes pluriculturel, multiculturel et interculturel ont été créés.

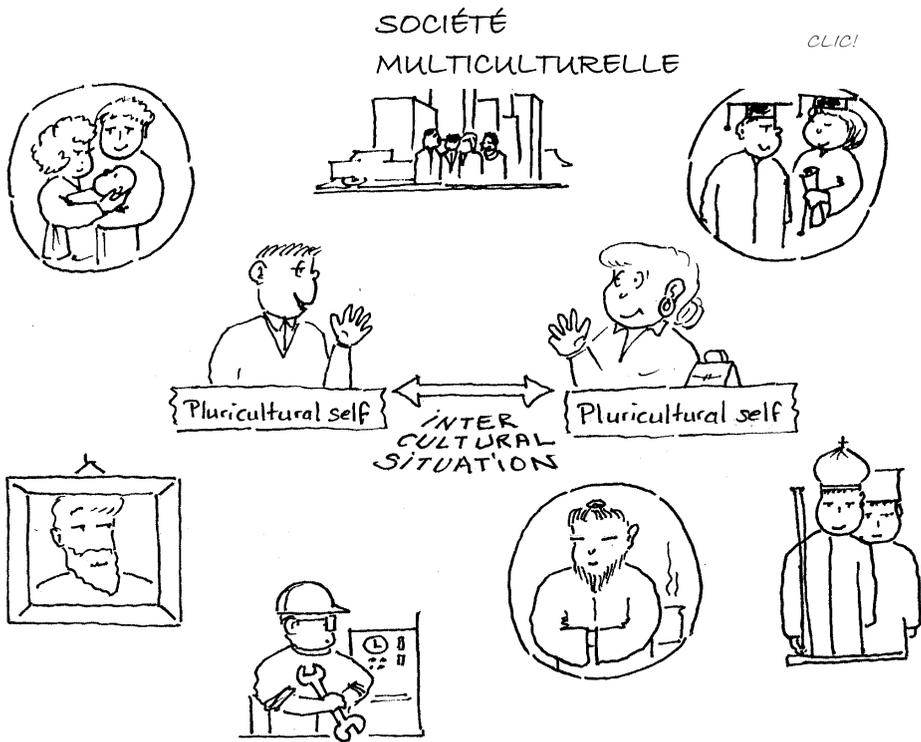
Le *Cadre européen de référence pour les langues* nous aide à comprendre la signification de ces trois termes. En effet, suivant la définition proposée dans le Cadre, la compétence plurilingue et pluriculturelle est « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 129). Cette définition est peut-être plus facilement comprise si l'on tient compte des deux citations suivantes, figurant au tout début du même ouvrage :

« On distingue le 'plurilinguisme' du 'multilinguisme' qui est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. [...] Bien au-delà, l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social, puis à celle d'autres groupes [...], il ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés, mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. » (ibid., p. 11).

« Il faut resituer le plurilinguisme dans le contexte du pluriculturalisme. La langue n'est pas seulement une donnée essentielle de la culture, c'est aussi un moyen d'accès aux manifestations de la culture. L'essentiel de ce qui est énoncé ci-dessus s'applique également au domaine le plus général. Les différentes cultures (nationale, régionale, sociale) auxquelles quelqu'un a accédé ne coexistent pas simplement côte à côte dans sa compétence culturelle. Elles se comparent, s'opposent et interagissent activement pour produire une compétence pluriculturelle enrichie et intégrée dont la compétence plurilingue est l'une des composantes, elle-même interagissant avec d'autres composantes. » (ibid., p. 12).

Il faut donc partir du principe que le plurilinguisme et le pluriculturalisme sont des concepts décrivant une situation générale (région, pays, communauté) de contact linguistique ou culturel. D'un point de vue linguistique, ces situations sont facilement « décodées » ; d'un point de vue culturel, en revanche, il est plus difficile de qualifier une situation de « multiculturelle ». D'une façon générale, ce terme correspond à trois visions de la diversité : la culture sous l'angle de l'Etat-nation (une société étant

multiculturelle si différentes nationalités en font partie, comme peut l'être l'Union européenne), de la religion (une société étant multiculturelle si différentes religions en font partie) ou de l'ethnicité (une société étant multiculturelle si différents groupes ethniques en font partie). Toutefois, aucune de ces définitions métaphoriques de la culture n'est satisfaisante, d'autres pouvant leur être ajoutées, comme celle la culture définie sous l'angle des générations, du sexe, de la profession, du handicap, etc. (Collier, 1994, pp.38-39). Par conséquent, tout pays, région, communauté ou groupe est multiculturel par définition, différentes cultures interagissant simultanément à tous les niveaux. Il convient donc de conserver les termes multilinguisme et multiculturalisme à la description de contextes mettant en contact différentes langues et cultures (Trujillo, 2005).



Le plurilinguisme et le pluriculturalisme correspondent à une spécificité personnelle mobilisée dans une situation de communication. Il ne s'agit pas d'une nouvelle compétence, car nous faisons tous appel à différents « registres » de la même langue dans des situations différentes, de même que nous utilisons différents répertoires culturels dans des situations différentes. L'idée nouvelle est de développer le plurilinguisme et le pluriculturalisme dans le sillage du processus d'apprentissage linguistique.

« L’interculturalité » est un terme qui désigne tout d’abord une situation de communication dans laquelle les participants mobilisent toutes leurs capacités pour interagir les uns avec les autres et, ensuite, l’ensemble des stratégies de communication mises en œuvre dans cette interaction. Par rapport aux concepts « pluri- » et « multi- », il s’agit alors de situations qui font respectivement appel aux sphères personnelle et sociétale. Indéniablement, l’interculturalité est une notion fondamentale de l’enseignement des langues, à l’heure actuelle ; par conséquent, cette question a bénéficié d’une attention importante dans le cadre de différents projets du CELV. A titre d’exemple, au cours des deux dernières années, Candelier et al. (2004, p. 24), dans leur présentation du projet *Janua Linguarum*, attribuent « l’éveil aux langues » et la sensibilisation aux langues à l’approche interculturelle : « l’éveil aux langues apparaît comme une dimension particulière de l’approche interculturelle, dans laquelle il s’inscrit, avec ses propres caractéristiques. » ; le chapitre 1 de Dupuis et al. (2003), qui cherche à fixer les priorités en matière d’éducation aux langues, s’intitule « Contexte interculturel » ; Huber-Kriegler, Lázár et Strange (2003, p. 15) veulent « l’intégration des compétences en communication interculturelle dans les programmes de formation des enseignants » et c’est avec cette motivation à l’esprit que ces auteurs ont rédigé un manuel destiné à « aider les formateurs et les enseignants à atteindre ce but en fournissant des supports pédagogiques ciblés sur l’apprentissage interculturel » ; sous la direction d’Ildikó Lázár, coordinatrice du projet Compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants ; Aleksandrowicz-Pędich et al. (2003) ont étudié le point de vue d’enseignants d’anglais et de français sur la compétence en communication interculturelle dans l’enseignement des langues ; Skopinskaja (2003) a étudié le rôle de la culture dans les supports d’enseignement des langues vivantes du point de vue de la compétence interculturelle ; Faccioli et Kjartansson (2003) ont élaboré un certain nombre de tests permettant d’évaluer la compétence interculturelle ; Camilleri Grima (2002) a cherché à intégrer la compétence interculturelle dans l’apprentissage des langues afin de résoudre les problèmes de communication par le recours à des histoires et à des anecdotes ; enfin, Zarate et al. (2003) ont traité des questions telles que la sensibilisation culturelle, l’empathie, l’hospitalité et les représentations du concept d’altérité et des autres dans leur projet sur la médiation culturelle dans l’enseignement des langues.

2. Sensibilisation aux langues et aux cultures

La « sensibilisation linguistique », dans le sens où ce terme est employé dans le présent kit, a été définie par Eric Hawkins, qui est à l’origine de cette initiative qu’il avait mise en place dans l’enseignement secondaire au Royaume-Uni dans les années 1980 et qualifiée de « matière-passerelle » :

« [Cet enseignement] sert de passerelle entre les différents aspects de l’éducation aux langues (anglais, langue étrangère, langue maternelle de la minorité ethnique/anglais seconde langue/latin) qui, à l’heure actuelle, sont conçus séparément [...]. Le principal

objectif sera d'inciter les élèves à s'interroger sur le langage [...] et à offrir un forum de discussion sur la diversité linguistique » (Hawkins, 1984).

Cette initiative a ensuite été reprise, sous des appellations différentes, dans différents pays européens : *éveil au langage* (Louise Dabène, France), *educazione linguistica* (Balboni et Luise, Italie) et *éducation et ouverture aux langues* (de Pietro et Perregaux, Suisse). Voici la définition de la sensibilisation aux langues telle qu'elle est établie par Michel Candelier, coordinateur de deux programmes européens successifs de recherche et d'action sur la question : Evlang (Socrates/Lingua) et Ja-Ling – La Porte des Langues (Socrates/Comenius et CELV) :

« Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). Cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues. Une telle distinction n'aurait pas de sens, car il doit s'agir normalement d'un travail global – le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise » (Candelier, 2001a).

Comme l'écrit encore Michel Candelier : « Il s'agit bien de ce que le *Cadre européen commun de référence* appelle la *perspective d'une sorte d'éducation langagière générale* (p. 130), que l'on peut concevoir comme une préparation à l'apprentissage des langues, [...] [mais] on peut également concevoir cette approche comme un accompagnement des apprentissages linguistiques en cours » (Candelier, 2003). Cette approche, qui ne repose pas sur l'apprentissage d'une (ou de plusieurs) langue(s), mais sur la connaissance des langues en général, vise à stimuler non seulement la curiosité et l'intérêt des apprenants par rapport aux langues et aux cultures, mais aussi leurs compétences – quelles qu'elles soient – à observer et à analyser les langues, de façon à ancrer solidement chez ces derniers les premières étapes de la formation au plurilinguisme.

Cette sensibilisation à la langue ne peut être dissociée d'une sensibilisation à la culture, qui lui est intimement liée : l'apprenant en langues doit être conscient qu'il existe trois niveaux de cultures, liés aux trois concepts venant d'être évoqués : multiculturalisme, pluriculturalisme et interculturalisme. Premièrement, l'apprenant en langues, en tant qu'agent social, doit être conscient de la diversité dans la société, ainsi que de la façon dont les groupes sociaux, y compris les nations, créent, utilisent et gèrent des cultures se mêlant dans une matrice complexe du contact social. Nous appellerons ce phénomène « sensibilité à la culture dans une perspective multiculturelle ».

Deuxièmement, l'apprenant en langues doit être conscient du fait que l'identité est le produit des expériences dans différentes cultures et que, par conséquent, chacun d'entre nous « peut endosser diverses identités culturelles au cours de son existence, mais aussi au cours d'une journée » (Collier, 1994, p. 40). La sensibilisation à la culture dans une perspective pluriculturelle passe par la définition de l'identité comme une composante complexe, souple et dynamique qui, dans une situation donnée, peut adopter une configuration apparemment définie dans un but précis avec un interlocuteur donné.

Baumann (1999) fait la distinction entre deux points de vue de la culture : la culture en tant que produit – c'est-à-dire statique – et la culture en tant que processus – et donc dynamique. Ainsi, bien que l'on puisse s'attribuer une culture donnée à un moment donné (culture comme produit), cette attribution évolue en même temps que la situation de communication (culture comme processus).

Enfin, lorsqu'un apprenant en langues est en situation de communication, cette sensibilité doit être manifeste dans deux sens. Premièrement, l'apprenant doit être conscient de l'identité pluriculturelle de son interlocuteur, telle qu'elle est définie plus haut et exposée par Barnlund (1994, p. 30). Deuxièmement, l'apprenant doit être conscient des conventions culturelles de la (ou des) langue(s) employée(s). La langue est un phénomène lié à la culture et tout acte de communication, oral ou écrit, est régi par des conventions culturelles. Une sensibilisation à ces conventions culturelles peut faciliter la communication. Dans le même temps, une attitude positive et coopérative de la part de l'écouter ou du lecteur peut aider à se prémunir contre tout oubli – volontaire ou involontaire – ou mépris de ces conventions.

3. Le plurilinguisme et le pluriculturalisme dans le contexte de la formation des enseignants

Comme cela a été évoqué plus haut, les compétences plurilingues et pluriculturelles ne s'obtiennent pas en se contenant de faire se chevaucher ou de juxtaposer différentes compétences. Il s'agit plutôt d'une compétence globale et complexe que le locuteur peut invoquer dans des situations caractérisées par la pluralité (Conseil de l'Europe, 2001). Cette complexité dépend des quatre dimensions principales suivantes :

- la dimension socio-affective, qui comprend une part de prédisposition, de motivation et d'envie de dialoguer avec l'autre et dans le cadre de laquelle l'individu est disposé à tout moment à reconstruire son identité ;
- la dimension des registres linguistiques et communicatifs, qui comprend l'aptitude à exploiter une large gamme d'expériences et de connaissances et dans laquelle les langues et les cultures jouent des rôles différents ;
- la dimension des stratégies d'apprentissage, qui s'exprime dans la capacité à faire appel à différentes méthodes de traitement du langage oral dans une procédure visant à résoudre des problèmes de communication (situations d'accès au sens ou à la production écrite ou orale, avec ou sans collaboration) ;
- la dimension de la gestion de l'interaction, qui se déroule dans des situations de contact linguistique dans lesquelles les locuteurs actualisent différents codes pour gérer le résultat de communication produit dans une conversation créée par des situations elles-mêmes caractérisées par une pluralité linguistique et culturelle (cf. Andrade et Araújo e Sá, 2001; Coste, Moore et Zarate, 1997; Lüdi et Py, 1995).

De telles compétences sont nécessairement diversifiées, composites, adaptables et déséquilibrées, et elles sont toujours ouvertes à de nouvelles expériences d'apprentissage dans un mouvement continu destiné à reconstruire les expériences linguistiques du sujet. Elles permettent au locuteur d'évoluer dans la variété et la diversité linguistique et culturelle, dans un processus lui permettant de mobiliser et de gérer les dimensions multiples de son profil de communication (cf. Byram 1997, Coste, Moore et Zarate, 1997).

Dans les contextes de l'enseignement et de l'éducation, les travaux sur les compétences plurilingues et pluriculturelles jouent donc un rôle essentiel en tant que moyen d'apporter une formation à la diversité tout en mettant l'accent sur l'aptitude à surmonter les obstacles et à révéler une certaine prédisposition vis-à-vis des langues, des cultures et de la communication en général, dans la volonté d'établir un dialogue avec l'autre. A cet égard, un locuteur plurilingue est « une personne ayant la capacité d'interagir avec d'autres, d'accepter d'autres perspectives et perceptions du monde, de jouer le rôle de médiateur entre différentes perspectives, d'être conscient de leur évaluation respective de la différence » (Byram, Nichols et Stevens, 2001).

4. Domaines de travail

Compte tenu du contexte venant d'être évoqué, l'enseignant en langues doit être préparé à développer des compétences de communication plurilingues et pluriculturelles, ce qu'il ne peut faire sans être capable d'affronter la complexité, l'incertitude, la singularité et la diversité des contextes et des locuteurs. La formation des enseignants en langues doit donc inclure une préparation au dialogue impliquant une certaine connaissance de soi-même et des autres. Et cette connaissance suppose aussi de connaître ce que fait l'enseignant ou ce qu'il est en mesure de faire, le contexte dans lequel il travaille et les interactions et situations d'enseignement qu'il est capable de mettre en place.

Un objectif aussi ambitieux ne peut être atteint sans formation complète, pouvant être divisée en deux axes inséparables l'un de l'autre : une dimension sociale et personnelle et une dimension professionnelle.

Dimension sociale et personnelle

Il s'agit du développement personnel et social de l'enseignant, en tant qu'individu ou en tant qu'acteur social. Cette dimension de la formation s'exprime dans les observations que l'enseignant peut faire sur lui-même, sur les autres et sur les contextes dans lesquels il doit travailler. Elle intègre des attitudes et des connaissances telles que l'aptitude à communiquer, l'aptitude à apprendre et l'aptitude à s'engager dans sa formation afin de construire une société plus juste et plus démocratique, une société capable de donner un rôle plus important à la diversité linguistique et culturelle.

L'objectif, à cet égard, est de percevoir l'enseignant en langues (qui enseigne la langue maternelle, la langue de l'école ou les langues étrangères) comme une personne ayant des responsabilités sociales, notamment envers lui-même en tant que locuteur plurilingue et interculturel, et envers les autres. Cela implique, entre autres, les aptitudes suivantes :

- observation de la diversité linguistique et culturelle des contextes et des individus ;
- observation de la façon dont les enseignants peuvent influencer les attitudes des apprenants vis-à-vis des langues, de ceux qui les parlent et de leur culture, ainsi que de leur motivation et de leur curiosité par rapport aux langues ;
- reconnaissance de la complexité linguistique et culturelle des identités individuelles et collectives ;
- reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle comme caractéristique positive des groupes et des sociétés ;
- renforcement du rôle des langues et des cultures dans la construction de sociétés plus justes, plus solidaires et plus démocratiques ;
- renforcement de la langue et de la culture de chaque personne en considérant ces derniers éléments comme un moyen de développement humain (destiné à l'intégration sociale et à la préparation de l'exercice de la citoyenneté) ;
- reconnaissance du caractère politique des mesures adoptées en matière de langues et de cultures ;
- manifestation d'un esprit critique vis-à-vis des politiques linguistiques et culturelles ;
- lutte contre l'exclusion et la discrimination linguistique et culturelle et encouragement du vivre-ensemble ;
- vision globale de l'exercice de la profession (professionnalisme) comme étant composée de dimensions différentes ;
- reconnaissance de soi en tant qu'enseignant en langues par la réflexion sur ses propres capacités, connaissances, images et registres relatifs à la communication et à la didactique des langues ;
- travail de réflexion sur son expérience d'enseignement (programme scolaire et parcours professionnel) ;
- capacité à mettre en place des projets d'auto-formation tenant compte de la diversité linguistique et culturelle ;
- confiance dans ses capacités professionnelles à élaborer des approches didactiques qui tiennent réellement compte de la diversité linguistique et culturelle.

Dimension professionnelle

Dans cette dimension, il faut inclure tout ce qui est lié au processus d'enseignement et d'apprentissage des langues ou des cultures, à savoir tout ce qui porte sur la conception, l'organisation et l'expérimentation de propositions à mettre en œuvre dans des environnements éducatifs dans lesquels la diversité linguistique et culturelle est considérée comme un moyen de développement des apprenants. Dans cette dimension de formation, nous incluons les savoirs et les savoir-faire, c'est-à-dire les connaissances qui se traduisent directement en mesures spécifiques d'enseignement. L'objectif est ici de considérer l'enseignant dans le cadre du système éducatif, de l'école et de la classe, c'est-à-dire dans un contexte où il transmet un enseignement et des connaissances didactiques qui font de chaque apprenant un individu capable de décrypter et de construire le monde. Entre autres choses, il s'agit :

- d'être sensible à la nécessité d'une nouvelle éducation linguistique et culturelle capable de promouvoir le plurilinguisme et le pluriculturalisme ;
- de connaître et de défendre les principes d'une éducation favorable au développement des compétences plurilingues et pluriculturelles ;
- de réfléchir aux nouveaux rôles et aux nouvelles fonctions de l'enseignant en langues en tant que formateur ;
- de trouver et de communiquer les finalités de la poursuite d'une nouvelle éducation linguistique et culturelle ;
- d'être conscient des défis des politiques d'éducation aux langues ;
- d'adopter une position, dans des contextes différents, sur les mesures de politique linguistique ;
- de renforcer le rôle de l'école comme point de convergence du développement social et culturel, avec des répercussions sur les projets de vie de l'élève ;
- de participer à la mise en œuvre d'interactions entre les différents agents d'éducation ;
- d'observer, d'analyser et d'exploiter – en termes didactiques – la diversité présente dans l'environnement pédagogique de chacun (répertoires individuels et collectifs) ;
- de créer, d'expérimenter et d'évaluer des projets éducatifs dans le but, à terme, de développer les compétences plurilingues et pluriculturelles ;
- de créer des synergies entre l'enseignement de différentes langues et cultures par la coopération avec les enseignants d'autres langues et d'autres matières ;
- d'aider les apprenants à mettre en place des projets individuels de développement linguistique et de communication.

Les parcours

Les participants à ce projet ont essayé de mettre en pratique une formation critique et réflexive des enseignants en langues focalisée sur la dimension plurilingue et pluriculturelle et sur la reconstruction d'une identité ouverte à la pluralité. Le travail a abouti à une trentaine d'activités essayant de créer des espaces de contact avec la diversité, de réflexion sur l'identité professionnelle et de réflexion sur des concepts clés.

Ces activités sont conçues comme du matériel à exploiter et à adapter en fonction des contextes de travail des formateurs, où l'échange et la coopération entre formateurs et formés joue un rôle important.

Ainsi, le kit est organisé en quatre parcours qui nous permettent de travailler sur les dimensions individuelle, sociale et professionnelle dans le cadre de la formation des enseignants en langues. Dans ce sens, le lecteur peut découvrir le matériel de formation en suivant un des parcours suivants : exploration de l'identité, connaissances sur les langues et les cultures, gestion de la communication interculturelle et plurilingue et travail sur les attitudes envers les langues et les cultures. Chaque activité n'exploite jamais qu'un seul parcours, mais elle est centrée sur l'un d'entre eux.

La description de chaque parcours est suivie d'un exemple d'activité qui s'y rattache. Les autres activités illustrant chaque parcours sont présentées dans le CD-Rom.

Parcours 1 : Exploration de l'identité



a. Identity exploration

Description

Ce parcours a pour finalité la création d'un parcours d'aide à la dé/reconstruction de ce que signifie « être enseignant en langues » aujourd'hui. En d'autres termes, ce parcours prétend mettre en relief différents types d'appartenance (personnelle, professionnelle, linguistique, culturelle, sociale) des individus en formation. Il s'agit d'encourager la réflexion sur des parcours individuels, mais aussi partagés, construits autour des rapports que le sujet entretient avec lui-même, avec les autres, avec les objets à faire apprendre (la/les langue/s) et avec les pratiques d'éducation linguistique.

Les 14 activités proposées veulent situer l'enseignant en formation dans son parcours biographique tout en essayant de lui faire prendre conscience de ses représentations, attitudes, connaissances dans un chemin à redécouvrir par soi-même, mais où de nouvelles ouvertures sont possibles. Bref, il s'agit de dé/reconstruire des répertoires didactiques (d'éducation aux langues) dans un cadre qui puisse permettre la mise en place d'une posture critique et réflexive sur le processus de formation, et aider à se projeter dans de nouveaux rôles et fonctions dans le cadre de l'enseignement des langues.

Exemple d'activité

Titre de l'activité : construire sa biographie linguistique et éducative

Résumé:

Construire la biographie linguistique et éducative est une activité qui a pour finalité le développement de la capacité réflexive de l'enseignant en langues sur lui-même et ses représentations sur le processus d'éducation linguistique et communicative. Cette activité se divise en quatre moments. Dans un premier temps, le professeur en formation rédige un texte de présentation personnelle et professionnelle. Dans un deuxième temps, il est confronté à d'autres biographies linguistiques et professionnelles dans un travail de recherche de l'identité de l'autre (ses caractéristiques, ses expériences linguistiques et ses convictions éducatives). Dans un troisième temps, il s'agit de construire des instruments permettant de donner accès à la biographie linguistique et professionnelle, de les faire partager et de les améliorer. Dans un quatrième et dernier temps, le professeur en formation réfléchit sur sa première biographie en cherchant à la reformuler et à expliciter les raisons de cette reformulation.

Cadre théorique

Ce matériel exploite les parcours de vie ou les biographies linguistiques et éducatives, en essayant de faire réfléchir sur l'identité comme quelque chose d'unique, mais aussi de pluriel, dans un mouvement de renouvellement permanent. Les biographies servent à mettre en évidence la différence de chacun d'une manière simple, mais aussi incompréhensible, dans la mesure où il est toujours difficile de reconstruire le parcours de vie de chaque individu. La réflexion sur soi-même ou la conscience de soi est ici confrontée au regard de l'autre, comme un des premiers pas vers la compréhension de la compétence plurilingue et interculturelle et de son importance éducative.

Dimension individuelle et sociale

- Se connaître comme éducateur linguistique, en réfléchissant à ses propres capacités, connaissances, images et répertoires linguistiques, communicatifs et didactiques.
- Observer les autres en essayant de comprendre leurs caractéristiques en fonction de leur parcours de vie.

Dimension professionnelle

- Réfléchir sur les concepts liés à l'éducation aux langues.
- Réfléchir sur le rapport entre la dimension individuelle et la dimension professionnelle dans le domaine de l'éducation linguistique.

Légendes



activité à réaliser seul



activité à réaliser en binôme



activité à réaliser en groupes de 3 à 4 personnes



activité destinée à des groupes plus importants

Qui sommes-nous comme éducateurs/éducatrices ?

Durée : 20'

Matériel nécessaire : feuilles de papier



Rédigez un petit texte pour vous présenter : quelles sont vos principales caractéristiques ? Quelles expériences linguistiques et communicatives valorisez-vous ? Comment vous représentez-vous votre rôle d'éducateur /éducatrice ? Quelles sont vos convictions dans le domaine de l'éducation aux langues ?

Qui sont les autres personnes qui travaillent avec moi ?

Durée : 40'

Matériel nécessaire : feuilles de papier ou de carton ; transparents



Echange de biographies : lisez les biographies des autres membres du groupe et essayez de comprendre le parcours de chacun. Partagez avec les autres les traits les plus marquants de chacun. Faites un schéma pour présenter votre groupe et montrez-le aux autres participants.



Note : après l’affichage des schémas, il peut y avoir une séance de questions et réponses.

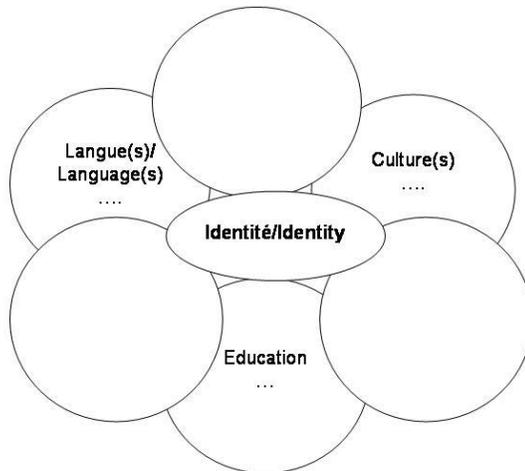
Comment connaître les autres ?

Durée : 30’

Matériel nécessaire : feuilles de papier ou transparents.



Construisez un instrument (enquête, guide d’entretien, schéma à remplir, etc.) permettant de retracer la biographie linguistique et professionnelle d’un groupe de professeurs en situation de formation.



Note : Les instruments peuvent être présentés et discutés. L’expérimentation est conseillée : s’il n’y a pas de temps pour le faire, pendant la séance, le formateur peut demander à le faire à la maison.

A quoi sert la réécriture de la biographie linguistique et éducative ?

Durée : 30’

Matériel nécessaire : feuilles de papier



Réécrivez votre biographie en réfléchissant aux aspects que vous ajoutez ou que vous reformulez et aux raisons pour lesquelles vous le faites.



Pense-bête

« *Je suis ma langue, mes symboles, mes croyances. Je suis. Nous sommes nos langues, nos croyances* » (adapté de PNUD, 2004).

Evaluation

L'évaluation peut être réalisée individuellement (à travers un questionnaire ou un commentaire libre) ou dans une discussion en groupe :

1. Qu'est-ce que vous avez appris ?
2. Quels sont les facteurs qui contribuent à la construction d'une identité linguistique ? Comment pouvons-nous définir l'identité ?
3. Qu'est-ce que cette activité peut apporter aux enseignants en formation ? Et aux formateurs ?
4. Comment pouvez-vous enrichir la réalisation de la biographie linguistique et éducative avec des professeurs en formation initiale ou continue ?

Bibliographie

Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Canha, M. B. & Pinho, A. S. (2003). *Curricular Didactics and Professional Identity: Future Language Teacher Representations*. International Conference. Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations, 13th- 17th April 2003, University of Aveiro, Portugal (CD-Rom).

Belcher and Connor (2001). *Reflections on Multiliterate Lives*, Clevedon: Multilingual Matters.

Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: teacher stories – stories of teachers – school stories – stories of schools'. *Educational Researcher*, Vol. 25, n° 3, 24-30.

Laplantine, F. (1999). *Je, nous et les autres. Etre Humain au-delà des appartenances*. Le Pommier Fayard Larrosa, J. & Skliar, C. (dir.) (2001), *Habitantes de Babel*, Belo Horizonte, Autêntica.

Nóvoa, A. (org) (2000). *Vidas de Professoras*. Porto. Porto Editora.

Pinho, A. S. & Andrade, A. I. (2005). From the personal linguistic and communicative history to a language teaching theory: a study on future language teachers. In A. I. Andrade & M. H. Araújo e Sá (coord) (2005), *Educação em Línguas em Contexto Escolar: da Intervenção à Reflexão*. Cadernos do LALE, Aveiro, Universidade de Aveiro.

United Nations Development Programme. (2004). *Cultural Liberty in Today's Diverse World*. New York: UNDP. Available at <http://hdr.undp.org/reports/global/2004/?CFID=2240990&CFTOKEN=70973364>

Parcours 2 : Connaissance des langues et des cultures



*b. developing knowledge about
languages and cultures*

Description

La connaissance et la reconnaissance de la multiplicité des langues et des cultures qui composent les sociétés multilingues et multiculturelles d'aujourd'hui sont essentielles. Ce parcours vise donc à former les enseignants en langues à l'existence, à l'acceptation et à l'exploitation didactique de la diversité linguistique et culturelle, considérée comme une caractéristique positive de toute société. Les 11 activités proposées dans ce parcours mettent en présence un grand nombre de langues et de situations interculturelles. On y retrouve des activités de confrontation à des langues inconnues, des activités de comparaison entre des langues diverses, des activités de mise en évidence du lien langue-culture et des activités fondées sur le passage d'une langue à l'autre et sur les intersections entre des cultures diverses. En relation avec les autres parcours, ce parcours permet d'aider les enseignants à intégrer la référence à la pluralité à leur pratique professionnelle et à faire de cette pluralité un atout en vue de mieux apprendre et faire apprendre les langues... quelles qu'elles soient.

Exemple d'activité 1

Titre de l'activité : Le « détour » par des langues inconnues, un outil pour l'éducation plurilingue

Fiche de travail 1: à l'écoute des langues !

Durée : 30'

Matériel nécessaire : Enregistrements de trois dialogues (voir fichier son dans le CD-Rom)

Description des activités



Ecoutez les enregistrements et répondez individuellement aux questions ci-dessous.

1. Quelles sont vos réactions à l'écoute de ces dialogues ?
2. Quel est à votre avis le sujet de ces conversations ?
3. Pouvez-vous essayer d'identifier certaines des langues que vous avez entendues ? Sur quels indices vous êtes-vous appuyé(e) pour faire ces suppositions ? Savez-vous dans quelle région du monde ces langues sont parlées ?



En groupes ou collectivement :

- mettez en commun vos réactions, vos suppositions sur les langues et sur le sens des dialogues et les indices qui vous ont guidés vers ces suppositions ;
- consultez les scripts des dialogues pour essayer de recueillir des indices supplémentaires ;
- vérifiez à l'aide de la correction et consultez les informations sur les trois langues des dialogues.

Fiche de travail 2: et en classe alors ?

Durée : 30'

Matériel nécessaire : Enregistrements de trois dialogues (voir fichier son dans le CD-Rom) ; Matériel pour la réalisation des affiches.

Description des activités



En groupes (de trois ou quatre), discutez de la question suivante : est-il possible d'utiliser ces enregistrements en classe ? Pourquoi ? Pourquoi pas ? A quelles conditions ?

Réalisez une affiche indiquant les arguments pour et contre l'utilisation de ces enregistrements en classe.



A partir des affiches des différents groupes, comparez vos arguments et débattuez-en.



Lisez cet extrait d'un article de Cécile Sabatier et Cyril Trimaille (Université Stendhal Grenoble 3) sur la contribution que peut apporter l'écoute de langues inconnues à l'éducation interculturelle :

Eduquer l'oreille, ouvrir à l'autre

Nous nous centrerons ici plus particulièrement sur la sensibilisation à la perception auditive de langues familières et/ou non familières dans la mesure où la langue orale est l'un des médias par lequel les élèves entrent en contact avec l'altérité linguistique, l'autre langue ou langue de l'Autre, ses sonorités, ses rythmes, en un mot un autre monde sonore. (...) Il s'agit de sensibiliser à la diversité et au fonctionnement linguistiques. La sensibilisation à la diversité linguistique et sonore peut constituer une entrée dans une éducation interculturelle.

La démarche s'articule autour de quelques types d'écoutes :

- une écoute découverte/plaisir, pour stimuler la curiosité à l'égard de la diversité et l'envie de découvrir, d'observer et de connaître ;
- une écoute attentive pour établir un lien entre un objet langagier nouveau, étranger voire « étrange » et la situation d'enseignement/apprentissage ;
- une écoute active/analytique pour résoudre la situation problème et créer des catégories d'appréhension de l'étrangeté qui permettent d'intégrer le divers aux systèmes de représentations. (...)

Mais, au-delà de l'écoute, de l'acquisition de connaissances ponctuelles sur une langue ou une autre, de leur mise en relation et grâce à la multipolarité, il s'agit aussi de créer des conditions favorables d'une mise à distance, d'une objectivation du code premier (langue d'enculturation et/ou de socialisation), jusqu'alors seul instrument d'appréhension du monde et pleinement investi d'affectivité. Ce processus d'objectivation est un de ceux qui favorisent, vis-à-vis de la langue-culture des apprenants, la décentration ethno/socio/égo-centrique (au sens de Louis Porcher).

(extrait de « *Evlang et la préparation à la perception de langues diverses : éduquer l'oreille, ouvrir à l'autre* », Cécile Sabatier et Cyril Trimaille CDL – Lidilem. Université Stendhal – Grenoble 3, colloque FIPLV, 2000)

En quoi cette lecture a-t-elle modifié vos arguments pour ou contre l'utilisation d'enregistrements en langues inconnues en classe et sur la façon de les utiliser en classe ?



Mettez en commun vos réactions et vos propositions.



Regardez le tableau ci-dessous et complétez la dernière case en indiquant comment on écrit « Il ne fait pas froid » en malgache.

<i>Français</i>	<i>Malgache</i>	<i>Français</i>	<i>Malgache</i>
Il fait beau.	Tsara ny andro	Il ne fait pas beau.	Ratsy ny andro.
Il pleut.	Avy ny orana.	Il ne pleut pas.	Tsy avy ny orana.
Il y a du soleil.	Misy masoandro.	Il n'y a pas de soleil.	Tsy misy masoandro.
Il fait chaud.	Mafana ny andro	Il ne fait pas chaud.	Tsy mafana ny andro.
Il fait froid.	Mangatsiaka ny andro	Il ne fait pas froid.



Réfléchissez aux liens de complémentarité entre cette activité et l'écoute des dialogues en trois langues de l'activité précédente et discutez de l'intérêt et des objectifs que pourrait avoir cette activité pour des élèves.

Fiche de travail 3: « l'éveil aux langues », c'est quoi ?

Durée : 60'

Matériel nécessaire : Matériel pour la réalisation des affiches

Description des activités



Lisez ces extraits d'articles de Michel Candelier (Université du Mans, France ; coordinateur des projets Evlang et Janua Linguarum).

Extrait 1

L'approche connue sous le nom « d'éveil aux langues » se caractérise par une démarche au cours de laquelle la diversité linguistique (et donc un nombre élevé de langues qui la concrétisent) est traitée en tant qu'objet d'activités pédagogiques destinées à la fois à accroître les connaissances des élèves sur le 'monde des langues', à développer chez chacun d'entre eux des attitudes d'intérêt positif et d'ouverture vis-à-vis de ce qui lui est étranger et à favoriser l'acquisition d'aptitudes à l'observation et l'analyse des langues, dans le but d'aider à leur apprentissage.

(Extrait de Candelier, M. (2005), L'éveil aux langues : une innovation européenne. Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL), 34, 27-44.)

Extrait 2

Il y a « éveil aux langues » lorsque qu'une part des activités de la classe porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). Cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues. Une telle distinction n'aurait aucun sens, car il doit s'agir normalement d'un travail global – le plus souvent comparatif – qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise.

Une telle approche peut se dérouler :

- a) soit dans des situations scolaires caractérisées par l'absence d'enseignement de toute autre langue que la langue (unique) de l'école,
- b) soit dans des situations scolaires caractérisées par l'enseignement d'une langue étrangère (voire seconde ou régionale) en plus de la langue unique de l'école, ou dans des situations d'enseignement bilingue (deux langues d'enseignement, auxquelles peut s'ajouter éventuellement une langue étrangère).

Dans les deux cas, on vise à l'intégration la plus étroite possible avec l'ensemble des disciplines scolaires.

(Extrait de Candelier, M. (1999), Contribution au Colloque du CRAPEL – Nancy, 27-29 mai 1999)

Extrait 3

On distingue trois buts à 'l'éveil aux langues', situés aux trois niveaux d'une trilogie désormais classique : savoir-faire (ou : aptitudes), savoir-être (ou : attitudes), savoirs (ou : connaissances).

Pour les savoirs, il s'agit du développement d'une culture linguistique, vue principalement comme un ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel l'élève est amené à vivre.

Pour les savoir-être, le but annoncé était le développement d'attitudes positives d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, ainsi que de motivation pour l'apprentissage des langues. Pour les savoir-faire, on parlait d'un développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique [...] (capacités d'observation et de raisonnement [...] facilitant l'accès à la maîtrise des langues, y compris à celle de la ou des langues de l'école, maternelle(s) ou non.

(Extrait de Candelier, M. (2005), « Attitudes oui, aptitudes peut-être ? » - Ce que les enseignants pensent des effets de l'éveil aux langues. In : M.-A. Mochet, M.-J. Barbot, V. Castellotti, J.-L. Chiss, Ch. Develotte & D. Moore (dir.), Plurilinguisme et apprentissages – Mélanges Daniel Coste, Lyon : Ecole Normale Supérieure), p.195-213.



En groupes (de 3 ou 4), discutez des questions suivantes :

- La lecture de ces extraits a-t-elle modifié l'opinion que vous aviez à l'issue de l'activité précédente (fiche de travail 2) ?
- En quoi ces éléments de définition de l'éveil aux langues aident-ils à comprendre pourquoi et comment utiliser des documents écrits et sonores en langues inconnues en classe?

Sélectionnez des éléments de ces textes pour écrire votre propre définition de « l'éveil aux langues » et rédigez votre définition sur une affiche.



Comparez votre définition à celles des autres groupes, puis essayez de lister quelques objectifs pour les activités « d'éveil aux langues » en classe.

Fiche de travail 4: fonction didactique du « détour » par des langues inconnues

Durée : 60'

Matériel nécessaire : Matériel pour la réalisation des affiches

Description des activités



Lisez cet extrait d'un article de Jean-François de Pietro (Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), Neuchâtel/Délégation à la langue française de la Suisse romande) sur la notion de « détour par les langues inconnues ».

Il importe de souligner que les apports de l'éveil aux langues ne deviennent effectifs que dans la mesure où des outils concrets sont proposés pour conduire des activités concrètes

en classe. Le propos de cet article, par conséquent, est résolument didactique : il s'agit pour nous de montrer, à travers quelques exemples, qu'il est possible de mettre en œuvre des démarches didactiques rigoureuses (...), grâce auxquelles l'enseignant permet à ses élèves de construire des connaissances à propos des langues et des méthodes d'appréhension des phénomènes langagiers (observation, comparaison et classement de matériaux, établissement d'hypothèses, élaboration de règles, etc.), tout en les ouvrant à la diversité linguistique et culturelle.

Le rapport premier au langage, pour chacun d'entre nous, est fait d'évidence, de connivence, de transparence, d'automatisme. Il conduit les élèves – surtout ceux qui sont monolingues – à assimiler leur langue maternelle au langage, à confondre le fonctionnement de leur langue avec le fonctionnement de toutes les langues. Or, c'est là un des obstacles les plus importants lorsqu'il s'agit de réfléchir au fonctionnement de la langue, d'apprendre une autre langue et, peut-être surtout, de s'ouvrir aux autres. La prise en compte de langues diverses, présentes ou non dans la classe, le « détour par d'autres langues » constitue ainsi un mécanisme clé de ces démarches, qui permet aux élèves d'aborder des phénomènes qu'ils ne peuvent « voir » dans la langue de l'école (...) ou qui font obstacle dans l'apprentissage d'autres langues du fait qu'ils expriment des fonctionnements opposés à ceux auxquels les élèves sont habitués dans leur première langue (...). Le détour permet ainsi aux élèves, tout à la fois, de sortir de leur langue maternelle, de la relativiser à travers la comparaison, puis d'y revenir. En outre, le fait d'être confrontés à des langues inconnues, dans lesquelles les automatismes sont bloqués, dans lesquelles il n'est plus possible d'aller immédiatement au sens, contraint les élèves à observer avec minutie les matériaux qui leur sont proposés et à rechercher des indices essentiellement formels.

(Extrait de « La diversité aux fondements des activités réflexives » in Repères n° 28 : L'observation réfléchie de la langue à l'école, 2004)



En groupes (de 3 ou 4), débattiez des questions suivantes :

- En quoi cet article éclaire-t-il la fonction des activités d'éveil aux langues dans l'éducation des élèves ?
- Comment pourrait-on définir la pédagogie du « détour » qui est proposée ici ?

Réfléchissez en particulier à la dernière phrase de l'extrait et essayez de l'illustrer par quelques exemples de situations en classe ou de tâches d'apprentissage d'une langue où l'utilisation du détour par des langues inconnues pourrait permettre aux élèves de mieux réfléchir aux langues et à la langue qu'ils apprennent.

Réalisez une affiche avec ces exemples.



Mettez vos réflexions et vos exemples en commun avec ceux des autres groupes et discutez-en.

Fiche de travail 5: passons à l'action

Durée : 60'

Matériel nécessaire : Matériel pour la réalisation des affiches

Documents des fiches 1 et 2 (enregistrements et tableau sur la négation en malgache)

Description des activités

Comment utiliseriez-vous les documents de la fiche 2 (enregistrements et tableau sur la négation en malgache) dans votre propre contexte d'enseignement ?



Discutez en groupes en vous appuyant sur les questions ci-dessous :

- Pour quel(s) groupe(s) d'âge ces documents pourraient-ils être utilisés ?
- Ces documents seraient-ils plus profitables à des élèves bilingues ou plurilingues qu'à des élèves monolingues ? Justifiez votre réponse.
- Quels autres documents pourraient être ajoutés ?
- A quel(s) stade(s) du programme pourrait-on les utiliser au mieux ?
- Quels seraient les objectifs ?
- Quelles tâches pourrait-on assigner aux élèves par rapport à ce matériel ?
- Quels liens pourrait-on établir avec d'autres domaines d'apprentissage ?



Essayez de bâtir la trame d'une séquence d'apprentissage (incluant les documents de la fiche 2) destinée à des élèves d'un groupe d'âge préétabli et préparez une affiche pour présenter vos suggestions et expliquer vos choix à vos collègues.



Présentez votre proposition aux autres groupes et discutez-en.

Evaluation

En quoi ce module a-t-il modifié vos conceptions :

- sur la confrontation à des langues inconnues comme outil didactique pour l'apprentissage des langues ?
- sur les activités d'observation, de réflexion et de comparaison entre les langues ?
- sur la fonction de l'enseignant en langues ?

- Comment pourriez vous l'adapter dans le cadre des formations d'enseignants que vous pilotez dans votre contexte ?

Annexe : Notes pour le formateur

Fiche de travail 1

Source : Ces enregistrements sont extraits de Faire la pluie et le beau temps (support didactique pour des élèves de 9-10 ans), EVLANG, (France)1997, séance 1.

Contenus des enregistrements : dans chaque dialogue, les deux interlocuteurs parlent du temps qu'il fait dans deux villes différentes d'un même pays.

Transcriptions des dialogues malgache:

Allo, manahoana Naina. Tiana izao. Manahoana ny andro any. Toamasinaandroany?

Aty tsara ny andro. Fa ahoana kosa ny andro any Antananarivo?

Avy ny orana androany

Créole réunionnais :

Allo Sylvie koman i lé ?

Alor Sin Benoi, la pli i tonm inpé?

koz pa i vid minm zot na la shans Par isi Sin Pol lé sèk minm solèy non paké

Kannada (transcription phonétique) :

Namaskara, Anand. Nannu Maneka. Bangaloorinalli ivattu havé hégide?

Illi havé chennagide. Alli havé hégidé?

Male biluttidé.

Il est possible d'utiliser d'autres enregistrements sur un autre thème ou dans d'autres langues, mais les trois extraits doivent porter sur le même sujet et comporter des langues peu susceptibles d'être connues des participants.

Informations sur les langues des dialogues :

Le malgache est la langue officielle de Madagascar, parlée par environ 10 millions de personnes. La communauté malgache est composée de nombreuses ethnies ; chacune parle une variété de malgache différente. La langue malgache a emprunté à de très nombreuses langues (langue indo-européennes, mais aussi swahili, arabe, etc.). Le malgache a d'abord été écrit en caractères arabes, mais utilise maintenant l'alphabet latin. L'alphabet

malgache compte 21 lettres (les 26 de l'alphabet français moins c, q, u, w, x). La prononciation de ces lettres est la même qu'en français à quelques exceptions près. Langue agglutinante, le malgache accumule plusieurs racines, affixes, préfixes, infixes ou suffixes.

Le créole réunionnais est parlé à l'Ile de la Réunion (France), mais aussi à l'Ile Maurice et à Madagascar. On en compte environ 600 000 locuteurs. Il est parlé par les différents groupes ethniques (blancs, indiens, africains, métisses).

Bien que la genèse des créoles soit encore un sujet controversé parmi les scientifiques, il est possible de dire que ce sont des variétés de langues rencontrées dans certaines anciennes colonies européennes et qui, tout en étant manifestement issues des langues des colonisateurs, constituent des systèmes linguistiques particuliers et autonomes.

Les principaux créoles sont issus du français, de l'anglais et du portugais. Les différents créoles, bien que présentant des traits linguistiques communs, sont cependant très différents et l'intercompréhension n'est pas forcément possible entre les différents créoles issus d'une même langue.

Le créole réunionnais est avant tout une langue orale, dont l'accès à l'écriture, bien que fréquent, pose encore de très sérieux problèmes. On ne dispose pas encore d'une forme écrite stable et acceptée par tous.

Le Kannada est une langue dravidiennne. C'est l'une des 16 langues régionales de l'Inde. C'est la langue officielle de l'état du Karnataka (capitale : Bangalore), parlée par 40 millions de personnes. Le Kannada appartient à la famille des langues dravidiennes, cinquième par le nombre de ses locuteurs (près de 250 millions), qui réunit presque une trentaine de langues parlées principalement dans le sud de l'Inde et au Sri Lanka.

Le Kannada est une langue fort ancienne. La plus ancienne inscription découverte date de l'an 450 de notre ère. L'émergence d'une littérature kannada remonte au Xème siècle.

Le système d'écriture actuel date du XIVème siècle. L'écriture est syllabique. Le Kannada est une langue à déclinaison; le cas est indiqué par un suffixe.

Fiche de travail 2

Il ne fait pas froid en malgache = tsy mangatsiaka ny andro.

Bibliographie

Candelier, M. (dir.), 2003, *Evlang – L'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles: De Boek – Duculot.

Hawkins, E., 1984, *Awareness of Language. An Introduction*, Cambridge University Press.

Kervran, M., 2003, « Apprentissage d'une langue ou/et éducation aux langues : que doivent faire les élèves avec les langues à l'école primaire ? », in *Les langues modernes*, 2- 2003.

Kervran, M., 2005, « La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants en langues » in *Les langues modernes*, 4-2005

Kervran, M. (coord), 2006, *Les langues du monde au quotidien : observation réfléchie des langues* (deux volumes : cycle 2 et Cycle 3), CRDP de Bretagne.

Perregaux, C., de Goumoens, C. Jeannot, D. & de Pietro, J.-F. (dir.)(2002, *Education au langage et Ouverture aux langues à l'école* (EOLE), Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP. [2 volumes]

Sites internet :

Ja-Ling Europe (CELV - Graz) : <http://jaling.ecml.at/>

Toutes les langues à l'école : <http://plurilingues.univ-lemans.fr/>

Exemple d'activité 2

Observation et reconnaissance de la diversité linguistique : familles de langues et systèmes d'écriture

Identification de la langue et de l'alphabet

Durée : 4 séances de 45 minutes

Matériel nécessaire : extraits de l'ancienne légende polonaise de l'Aigle blanc, racontant l'histoire des trois frères Lech, Czech et Rus, rédigée dans huit langues différentes.



Observez les extraits suivants de la légende de l'Aigle Blanc (appelée Légende de Lech, Czech et Rus) et essayez d'en identifier les langues.

1. Dawno, dawno temu, jak głosi legenda, plemiona wędrujące z dalekiej Azji, mając już dość koczowniczego życia i ciągłego wojowania osiedliły się w pięknej krainie, w sercu Europy. Plemiona te żyły obok siebie w zgodzie i dostatku, początkowo w jednej wielkiej osadzie, potem w wielu graniczących ze sobą, czerpiąc z obfitości otaczających ich ogromnych lasów, rzek i jezior. Mężczyźni zajmowali się polowaniem i łowieniem ryb, kobiety zbieraniem jagód i ziół, przygotowywaniem strawy wychowywaniem potomstwa. Z czasem zaczęto także uprawiać ziemię i hodować zwierzęta: krowy, owce, kozy, woły i konie; wycinano też gęste krzewy, wyrąbывano potężne dęby i buki, świerki i sosny otaczające osady, bo zaczynało brakować miejsca.
2. Много, много лет тому назад, как гласит легенда, племена, пришедшие из далёкой Азии и, которым уже надоела кочевая жизнь и постоянные войны, оселились в прекрасном крае в самом сердце Европы. Племена эти жили рядом друг с другом в согласии и достатке, сначала в одном большом поселении, а затем во многих, граничащих друг с другом поселениях, пользуясь изобилием окружающих их огромных лесов, рек и озёр. Мужчины занимались охотой и рыбной ловлей, женщины – сбориением ягод и трав, приготовлением пищи и воспитанием потомства. Со временем поселенцы начали также возделывать землю и разводить скот: коров, овец, коз, волов и коней; вырывали густой кустарник, вырубали могучие дубы и буки, ели и сосны, которые окружали поселения, поскольку начинало не хватать места.
3. Dávno, před mnoha lety, jak říká legenda, plemena přicházející z daleké Asie, která měla už dost kočovného života a neustálého boje se osídlila v krásné krajině v srdci Evropy. Tato plemena žila vedle sebe v míru a blahobytu, na počátku v jedné velké osadě, později v mnohých, se sebou hraničících menších sídlách. Čerpala z hojnosti okolitých hustých lesů, řek a jezer. Muži se zabývali lovem

zvířat a ryb, ženy sbíraly plody a byliny, připravovaly potravu a vychovávaly potomky. Postupně začali obdělávat půdu a chovat zvířata: krávy, ovce, kozy, voly a koně; vysekali husté křoví, pokáceli obrovské duby a buky, smrky a sosny v okolí osad, protože měli pro sebe málo místa.

4. Dávno, dávno pred mnohými rokmi, ako hovorí legenda, plemená prichádzajúce z ďalekej Ázie, ktoré už mali dosť kočovného života a neustáleho boja sa osídlili v krásnej krajine v srdci Európy. Tieto kmene žili vedľa seba v mieri a blahobyte, na počiatku spolu v jednej veľkej osade, neskôr v mnohých, so sebou hraničiacich menších sídlach. Čerpali z hojnosti okolitých hustých lesov, riek a jazier. Muži sa zaoberali poľovaním na zvieratá a lovením rýb, ženy zbierali plody a byliny, pripravovali potravu a vychovávali potomkov. Postupne začali obrábať pôdu a chovať zvieratá: kravy, ovce, kozy, voly a kone; vyklčovali husté krovie, vyrúbali obrovské duby a buky, smrky a sosny v okolí osad, pretože mali pre seba málo miesta.
5. Once upon a time, according to the legend, roaming tribes from faraway Asia, being tired of a nomadic life and constant fighting, settled down in a beautiful country in the heart of Europe. The tribes lived together in peace and prosperity, at first as one big community, later on in a number of neighbouring settlements, taking advantage of the abundance of surrounding lakes, rivers and primeval forests. Men were busy hunting and fishing, while women picked berries and herbs, prepared food and took care of the children. Later, they started to till the land and breed animals: cows, sheep, goats, oxen and horses; huge oaks and beeches, spruce and pines as well as a thicket of bushes surrounding the settlements were cut down and cleared, because of the shortage of space.
6. Il était une fois, selon la légende, des tribus nomades venant de l'Asie lointaine, en ayant assez de mener une vie aventurière et de guerroyer sans cesse, qui s'établirent dans une contrée admirable au cœur de l'Europe. Ces tribus vivaient côte à côte dans la paix et dans l'abondance, d'abord dans une grande colonie, puis dans de nombreux villages avoisinants, puisant dans les richesses des forêts immenses, des rivières et des lacs, qui se trouvaient aux alentours. Les hommes étaient occupés à chasser et à pêcher les poissons, les femmes ramassaient les myrtilles et les herbes, préparaient la nourriture et élevaient leur progéniture. Avec le temps ils avaient commencé à cultiver la terre et élever le bétail : des vaches, des moutons, des chèvres, des bœufs et des chevaux ; ils coupaient également d'épais arbustes, d'énormes chênes, hêtres, sapins et pins qui entouraient les villages car il risquaient de manquer de place.
7. Имало едно време, според легендата, номадски племена, които идваха от далечна Азия и на които им беше омръзнало да водят несигурен живот и да воюват непрестанно. Те се установиха в една приказна страна в сърцето на Европа. Тези племена живееха рамо до рамо в мир и изобилие, първо в една голяма колония, после в многобройни съседни села, използвайки богатствата на безкрайните гори, на реките и езерата, които ги заобикаляха. Мъжете се занимаваха с лов и риболов, жените събираха черници и треви,

приготвяха храната и отглеждаха децата. С времето те бяха започнали да обработват земята и да отглеждат добитък – крави, овце, кози, биволи и коне; те режиха също така гъсти храсти, огромни дъбове, букове, ели и борове, с които бяха заобиколени селата, защото мястото можеше да не стигне.¹

8. كان يا ما كان في قديم الزمان، وكما تقول الأسطورة، أن قبائل مهاجرة قد جاءت من آسيا البعيدة، وبعد أن ضاق بها المطاف من حياة البداوة والحروب، استقرت في مكان جميل من وسط أوروبا. في البداية عاش الجميع في مكان واحد بعضهم قريباً من البعض الآخر، يجمعهم الوفاق والتعاون في ظل حياة سعيدة، ومن ثم توسعت أراضيهم حيث أصبح لكل منهم مكانه الخاص تحيط به الغابات والأنهار والبحيرات. كان الرجال يقومون بصيد الحيوانات والطيور والأسماك، أما النساء فكان يقمن بجمع الفاكهة والأعشاب من الغابات، ويحضرن الطعام، ويقمن بتربية الأطفال. ومع مرور الوقت أخذوا بإصلاح الأراضي وفلاحتها، وتربية الحيوانات مثل: الأبقار والعجول والأغنام والماعز والخيول. ولقلة الأراضي بدأوا بالتوسع من حولهم بقطع الأشجار الشائكة والأشجار العملاقة مثل البلوط والزان والسرو والصنوبر.



Remplissez le tableau ci-dessous en vérifiant vos réponses sur les sites Internet indiqués dans la bibliographie (vous trouverez des informations sur les langues et les alphabets sur certains liens indiqués dans la bibliographie ou d'autres dont vous avez connaissance).

Tableau 1

<i>Langues de l'extrait de la légende</i>	<i>Nom de l'alphabet utilisé par la langue ci-contre</i>

1 Nous souhaitons remercier Nicolay Nikolov, l'un des participants à l'atelier LEA, qui a traduit l'extrait ci-dessus et un échantillon de phrases négatives extraites de la légende.



Vérifiez les résultats et discutez-en avec l'ensemble du groupe.



Dans le tableau suivant, indiquez les langues qui, dans les extraits de la légende, vous semblent liées ou similaires. Essayez d'en savoir plus sur les points communs et les différences du groupe de langues considéré en vous aidant du site Internet.

Tableau 2

<i>Langues liées ou similaires dans les extraits de la légende</i>



Remplissez le tableau suivant en vérifiant vos réponses sur les sites Internet indiqués dans la bibliographie ((vous trouverez des informations sur les langues et les familles linguistiques sur certains liens indiqués dans la bibliographie ou d'autres dont vous avez connaissance).

Tableau 3

<i>Langues employées dans les extraits de la légende</i>	<i>Nom de la famille et de la sous-famille auxquelles appartient la langue ci-contre</i>



Énumérez autant de langues que vous pouvez et cherchez la famille et sous-famille linguistiques auxquelles elles appartiennent.



Echangez vos résultats avec votre binôme, puis avec l'ensemble du groupe.



Réalisez une affiche représentant les résultats obtenus par la classe, ainsi qu'une carte montrant les principaux pays où ces langues sont parlées.



Activités facultatives d'approfondissement : sélectionnez un système d'écriture (alphabet romain, cyrillique ou arabe, hiéroglyphes ou idéogrammes par exemple) que vous exploitez et caractérisez, en vous aidant pour cela des ressources sur Internet.

Evaluation

L'évaluation peut prendre la forme d'une discussion. Voici quelques exemples des questions pouvant être débattues et réalisées après chaque activité ou groupe d'activités :

- L'activité ou les activités vous ont-elles intéressé(e) ? Pourquoi ?
- Quel est, à votre avis, l'objectif de cette/de ces activité(s) ?
- Dans quelle mesure pensez-vous que le choix des supports et la façon de réaliser l'activité (ou les activités) favorisent la sensibilisation plurilingue ?
- Pourriez-vous exploiter ou adapter ce type d'activité à votre propre contexte d'enseignement ?

Annexe : réponses

Langues des extraits de la légende :

1. polonais ; 2. russe ; 3. tchèque ; 4. slovaque ; 5. anglais ; 6. français ; 7. bulgare ;
8. arabe

Tableau 1

<i>Langues des extraits de la légende</i>	<i>Alphabet employé par la langue en question</i>
1. polonais	alphabet romain
2. russe	alphabet cyrillique
3. tchèque	alphabet romain
4. slovaque	alphabet romain
5. anglais	alphabet romain
6. français	alphabet romain
7. bulgare	alphabet cyrillique
8. arabe	écriture arabe

Tableau 2

<i>Langues liées ou similaires</i>	<i>Bulgare, tchèque, polonais, russe, slovaque</i>
------------------------------------	--

Tableau 3

<i>Nom de la langue en français</i>	<i>Nom de la famille et sous-famille linguistiques auxquelles appartient la langue ci-contre</i>
1. polonais	indo-européenne/balto-slave/famille occidentale
2. russe	indo-européenne/balto-slave/famille orientale
3. tchèque	indo-européenne/balto-slave/famille occidentale
4. slovaque	indo-européenne/balto-slave/famille occidentale
5. anglais	indo-européenne/germanique/branche occidentale
6. français	indo-européenne/romane
7. bulgare	indo-européenne/slave/famille méridionale
8. arabe	afro-asiatique/sémitique occidental méridional

Bibliographie

Crystal, D. (1994), *The Cambridge Encyclopaedia of Language*, Cambridge University Press, Cambridge.

Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Editions Didier.

Fromkin, V. et Rodman, R. (1988), *An Introduction to Language*, Holt, Rinehart & Winston, Inc., chapitre 5.

Gajek, E., Murkowska, A. and Walewska, A. (2004), « The legend of the white eagle called the legend of Lech, Czech and Rus », supports pédagogiques, publications de l'Université de Varsovie.

Millward, C.M. (1989), *A Biography of the English Language*, Holt, Rinehart & Winston, Inc., chapitres 3 et 4.

Liens Internet

<http://fr.wikipedia.org/wiki>

www.omniglot.com

www.lexilogos.com

www.ethnologue.com/web.asp

www.foreignword.com

<http://babelfish.altavista.com>

www.lexilogos.com

Parcours 3 : Gérer la communication interculturelle et plurilingue



Description

La mondialisation a créé de nouveaux scénarios de communication dans lesquels les interlocuteurs ne partagent apparemment pas leurs référents culturels et leurs connaissances linguistiques. Toutefois, c'est ce même processus social qui a favorisé le développement et l'utilisation de nouvelles compétences de communication : les compétences interculturelles et plurilingues. Le projet LEA a élaboré neuf activités permettant de se familiariser avec ces nouvelles compétences, à améliorer et renforcer leur utilisation et à réfléchir à leur valeur dans les scénarios de la mondialisation.

Exemple d'activités

Sensibilisation à la culture et développement de compétences pluriculturelles

Activité 1: définition de la culture

Durée : une heure

Matériel nécessaire : papier, punaises



Préparez une affiche présentant votre définition de la culture sans faire de recherches bibliographiques. Suspendez chaque affiche au mur, de façon que chacun puisse les voir et les comparer. Notez les points communs et les différences entre elles.



En binômes, puis en groupes de 4 à 6 personnes, élaborer une définition collective de la culture.



Enfin, essayez de rédiger une définition de la culture qui soit commune à l'ensemble du groupe.



Les affirmations suivantes correspondent-elles à votre définition ? Gardez la définition du groupe à l'esprit :

- la culture est un mode de vie ;
- la culture englobe les traditions et les coutumes ;
- la culture est le comportement d'un groupe ;
- la culture comprend les principales caractéristiques d'une société ;
- la culture, ce sont les connaissances à acquérir pour faire partie d'une société.

Remarque à l'attention des enseignants :

Le terme « culture » est à la mode, aujourd'hui. Pourtant, de nombreuses définitions démodées de ce terme continuent à cohabiter avec d'autres plus modernes. Sous un angle anthropologique, la culture est un système partagé de significations et de symboles permettant aux êtres humains d'interpréter la réalité et d'adapter leur comportement à cette dernière.

Les affirmations énumérées plus haut (« la culture est un mode de vie », etc.) reposent sur deux métaphores : « la culture est un objet » et « la culture est un espace clos ».

D'une part, il faut se rappeler que les cultures ne sont pas des objets (mais des ensembles d'idées et de symboles) pouvant être transmis de façon intacte, mais des systèmes dynamiques en évolution constante (même celles qui semblent immuables pendant des siècles, comme les cultures religieuses). D'autre part, les cultures ne sont pas des espaces clos ; en fait, la plupart d'entre nous participons partiellement à un grand nombre de cultures différentes : nous ne sommes pas exclusivement des êtres nationaux, religieux ou ethniques. Nous possédons des identités multiples et nous appartenons à des groupes multiples, à des degrés divers d'identification.

Cette perspective multi-identitaire constitue le fondement du pluriculturalisme. En fonction de la situation, nous adoptons et utilisons l'une de nos « facettes culturelles » pour interagir avec d'autres êtres humains. Une prise de conscience de cet état de fait peut nous aider à mieux nous comprendre nous-mêmes, à mieux comprendre les autres, ainsi qu'à mieux appréhender les différentes situations de communications auxquelles nous sommes appelés à participer.

Activité 2 : la « transmission » de la culture

Durée : une heure

Matériel nécessaire : crayons, feuilles de papier



Réfléchissez aux différences et aux similitudes entre vos grands-parents, vos parents et vous-même concernant :

- la religion,
- la politique,
- le sexe,
- la famille et les relations entre générations,
- les responsabilités civiques, etc.



Rédigez ensuite une brève synthèse qui résume ces différences et ces points communs et partagez vos commentaires avec votre binôme.

Remarques à l'attention des enseignants :

Comment expliquer ces points communs et ces différences au sein d'une famille si « la culture est transmise » ? La culture d'un groupe est « gérée » (c'est-à-dire créée, entretenue et modifiée) par la communication, qui constitue elle-même un processus d'interprétation ouvert à une négociation des significations. En d'autres termes, la culture ne se transmet pas en tant que telle, mais elle est constamment créée et recrée dans l'esprit des individus.

Cette activité permet en outre d'observer un certain nombre de phénomènes culturels intéressants : (1) les individus appartiennent à de nombreux regroupements culturels différents ; l'appartenance à une famille et à une génération (grands-parents, parents et enfants) correspond à deux regroupements fondamentaux et peut expliquer ces points communs et ces différences ; (2) notre participation à une communauté culturelle est partielle et dépend de notre distance vis-à-vis du « noyau du pouvoir » : si, dans une famille, ce pouvoir est représenté par les parents (ou les grands-parents), la culture familiale sera davantage déterminée par les actions de ce groupe que par celles des autres membres de la famille ; par conséquent, les enfants font partie de la culture familiale, mais de façon plus périphérique et partielle que les parents et les grands-parents ; (3) les cultures sont dynamiques et il peut arriver (cela est souvent le cas) que les actions et les modes de pensée des enfants modifient progressivement la culture familiale grâce à la communication constante qui soude la famille.

Activité 3 : identité et stéréotypes

Durée : une heure

Matériel nécessaire : photographies de personnes différentes, papier, crayons



Qui sont ces personnes ? Remplissez le tableau suivant en imaginant la personnalité et la vie sociale de trois de ces personnes. Décrivez-les en vous fondant uniquement sur votre interprétation des informations contenues dans ces photographies.



(Cette image est disponible en couleur sur le CD-Rom)

	<i>Image 1</i>	<i>Image 2</i>	<i>Image 3</i>
Nom			
Lieu et date de naissance			
Education et formation			
Langue(s)			
Loisirs			
Autres informations			



Choisissez l'un de ces trois personnages et analysez-le plus en détail. L'ensemble du groupe se lève et chacun se présente en utilisant une nouvelle identité, représentée par l'une de ces photographies. L'activité peut se dérouler le groupe debout, en cercle et immobile ou les personnes déambulant deux par deux dans la salle. A la fin, chacun doit choisir l'une de ces « nouvelles identités » afin de mieux la connaître.

Remarques à l'attention des enseignants :

L'objectif de cette activité est de réfléchir à la facilité avec laquelle on peut créer une nouvelle identité à partir d'une image en faisant simplement appel à nos stéréotypes. Les stéréotypes ne sont pas négatifs en soi. Ce sont simplement des « raccourcis » servant à se faire une idée rapide d'une personne à partir d'informations très succinctes. Toutefois, les relations sociales ne doivent pas être affectées par des stéréotypes, en particulier en matière d'éducation, parce que ces derniers réduisent l'identité à un nombre limité de consignes interprétatives et qu'ils ne tiennent pas compte de la richesse de la perspective pluriculturelle mentionnée dans les activités évoquées ci-dessus. Sensibilisation, réflexion et esprit critique doivent être nos objectifs permanents en matière de stéréotypes.

A cet égard, le groupe pourra revenir à cette activité après une réflexion, avec le formateur, sur les stéréotypes dans la construction de nouvelles identités dans une perspective pluriculturelle.

Activité 4 : examen de l'identité

Durée : une heure

Matériel nécessaire : papier, crayon, texte d'Amin Maalouf (2001), cartes



Tout d'abord, lisez les pages 24 à 28 de l'ouvrage d'Amin Maalouf (2001). Procédez ensuite vous-même à un « examen d'identité ». Il s'agit de répertorier tous les biens qui vous appartiennent : mis ensemble, ils correspondent à votre individualité, mais chacun d'entre eux vous rattache à des groupes de taille et de composition différentes. Faites votre propre « examen d'identité » en analysant les identifications multiples qui composent votre identité.



Partagez le résultat de votre examen avec votre binôme, en étudiant les points communs et les différences. Etablissez ensuite la liste de vos points communs.

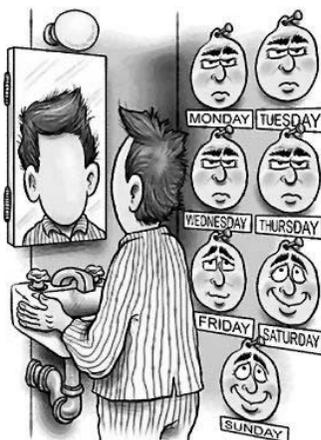


Enfin, comparez vos conclusions avec le reste de la classe et établissez la liste des points communs à l'ensemble du groupe.



Jeu

Chacun sort de son portefeuille toutes ses cartes (cartes de crédit, de fidélité, de bibliothèques, de clubs de sport, etc.). Ce sont des signes d'appartenance. Dressez la liste des groupes auxquels ces cartes signalent l'appartenance. Ensuite, faites la liste des groupes d'appartenance non symbolisés par une carte. Quelles différences et points communs y a-t-il entre ces appartenances ?



(Cette image est disponible en couleur sur le CD-Rom)

En guise de conclusion, réfléchissez à cette citation de Claire Kramsch (1998: 82) sur le locuteur natif :

L'identité culturelle d'individus multiculturels n'est pas celle de locuteurs natifs multiples, mais elle est plutôt constituée d'une multiplicité de rôles sociaux ou de 'positions de sujet' que ces individus occupent de façon sélective, en fonction de l'interaction dans laquelle ils se trouvent engagés à un moment donné.

Par conséquent, si nous avons tous des identités multiples, nous sommes tous « multiculturels de l'intérieur ». En d'autres termes, nous sommes pluriculturels.

Remarque à l'attention des enseignants :

« L'examen de l'identité » est une activité à fort contenu de sensibilisation, qui donne normalement des résultats surprenants. Premièrement, nous ne sommes pas généralement conscients du nombre de groupes et de cultures auxquels nous appartenons (ni de la façon dont ils déterminent nos interprétations et nos comportements) ; deuxièmement, l'identification de points communs, de différences et d'identifications communes nous surprend en faisant apparaître des différences entre personnes se considérant « très similaires » ou, inversement, des similitudes entre personnes qui se considéraient « totalement différentes ».

Enfin, il est important de savoir que ce « jeu de cartes » ne fonctionne pas forcément dans tous les pays, ni dans tous les groupes, qui ne disposent pas tous de ces objets. Une alternative consisterait à examiner le contenu du sac ou du portefeuille des stagiaires à la recherche de références aux groupes auxquels ils appartiennent (photographies de la famille ou d'amis, billets d'entrée à un événement culturel, téléphone portable, etc.).

Activité 5 : développer la compétence pluriculturelle pour une socialisation plus riche

Durée : une heure

Matériel nécessaire : papier, crayon



Lisez la liste suivante de compétences provenant du *Cadre européen de référence pour les langues*, point 2.1. En règle générale, l'enseignement des langues est articulé autour du concept de compétence communicative, mais qu'ajoute la notion de « compétences générales » à notre vision traditionnelle des compétences des apprenants appliquées à l'enseignement des langues ? Partagez votre point de vue avec votre binôme.

1. Compétences générales individuelles
 - a. Les savoirs ou connaissances déclaratives
 - i. Culture générale (connaissance du monde)
 - ii. Savoir socioculturel
 - iii. Prise de conscience interculturelle
 - b. Aptitudes et savoir-faire
 - i. Aptitudes pratiques et savoir-faire
 1. aptitudes sociales
 2. aptitudes de la vie quotidienne
 3. aptitudes techniques et professionnelles
 4. aptitudes propres aux loisirs
 - ii. Aptitudes et savoir-faire interculturels
 1. capacité à établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère
 2. sensibilisation à la notion de culture et capacité à reconnaître et à utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture
 3. capacité à jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et à gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels
 4. capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées
 - c. Savoir-être
 - i. Attitudes
 - ii. Motivations
 - iii. Valeurs
 - iv. Croyances
 - v. Styles cognitifs
 - vi. Traits de personnalité
 - d. Savoir-apprendre
 - i. Conscience de la langue et de la communication
 - ii. Conscience et aptitudes phonétiques
 - iii. Aptitudes à l'étude
 - iv. Aptitudes (à la découverte) heuristique(s)

2. Compétences communicatives langagières
 - a. Compétences linguistiques
 - b. Compétences sociolinguistiques
 - c. Compétences pragmatiques

La question se pose de savoir si l'on peut développer une dimension pluriculturelle chez ses élèves en leur enseignant les langues. Bien que les recherches ne soient pas nombreuses sur la question, Lantolf (1999, p. 45) parvient à la conclusion selon laquelle « bien que les preuves ne soient pas écrasantes, il semble que certains adultes, dans certaines situations, arrivent à restructurer, dans une certaine mesure au moins, leur organisation conceptuelle, alors que pour d'autres, comme par exemple les apprenants en classe, cette réorganisation ne semble pas possible ».

La sensibilisation culturelle et l'enrichissement de la socialisation favorisent le développement de compétences pluriculturelles. Notre proposition « d'enrichissement de la socialisation » passe par l'enrichissement du lien social grâce à la diversité. Cela implique de familiariser les élèves avec un certain nombre de contextes sociaux différents et de personnes qui les habitent. Ce contact est un élément de socialisation de nos élèves, mais il les aide aussi à développer leur dimension pluriculturelle.



Quelles procédures d'enseignement favorisent l'enrichissement de la socialisation et lesquelles ne le font pas ? Dressez une liste et discutez-en avec votre binôme.



Qu'en est-il de celles-ci ? Favorisent-elles une socialisation riche ou non ? Pourquoi et comment ?

- techniques dramatiques,
- correspondants,
- conférences culturelles,
- résolution de problèmes culturels,
- activités littéraires,
- entretiens avec un locuteur natif,
- contacts avec des personnes issues d'autres communautés et vivant dans l'entourage des apprenants,
- visites d'étude dans un pays étranger,
- recherches ethnographiques,
- visionnage d'une vidéo.



Partagez votre point de vue avec votre binôme, puis avec l'ensemble du groupe.

Remarque à l'attention des enseignants :

Les concepts définis dans le *Cadre européen de référence pour les langues* nous invitent à envisager l'enseignement des langues et des cultures depuis une perspective plus vaste, dans laquelle l'élève est totalement impliqué. L'une des innovations du Cadre de référence porte sur la mise en œuvre du pluriculturalisme et du plurilinguisme. Cette activité invite les enseignants en formation à réfléchir à des activités pouvant favoriser le pluriculturalisme par l'enrichissement de la socialisation, c'est-à-dire grâce à un contact avec la diversité.

Evaluation

Ces activités visent à modifier deux aspects importants chez les enseignants en formation : au niveau rationnel, l'enseignement des langues favorise une prise de conscience et une conception de la culture et de l'identité nouvelles ; au niveau affectif, une plus grande empathie et une plus grande compréhension mutuelle sont attendues à la suite des activités. Ces deux dimensions sont manifestes soit pendant le déroulement des activités, soit, après ces dernières, lorsque l'on demande aux stagiaires de rédiger une dissertation dans laquelle ils indiquent quels ont été les effets des activités sur eux-mêmes, en tant qu'individus et en tant que futurs enseignants (Trujillo, 2006). Un entretien entre le formateur et chaque enseignant en formation peut aussi aider à mesurer les effets des activités.

Bibliographie

Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Ed. Didier.

Lantolf, J.P. (1999), « Second Culture Acquisition: Cognitive Considerations », in Hinkel, E. (dir.), *Culture in Second Language Teaching and Learning*, Cambridge University Press, New York, pp. 28-46.

Maalouf, A. (1998), *Les identités meurtrières*, Grasset, Paris.

Trujillo Sáez, F. (2005), « En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua », *Porta Linguarum*, 4, pp. 23-39. Disponible sur <http://fernandotrujillo.com/publicaciones.html>

Trujillo Sáez, F. (2006), « La cultura en la enseñanza de idiomas: de la teoría a la práctica a través del PEL », *Articles*, 39, pp. 49-55. Disponible sur <http://fernandotrujillo.com/publicaciones.html>

Parcours 4 : Exploration d'attitudes vis-à-vis des langues et des cultures



*exploring attitudes towards
languages and cultures*

Description

Les 14 activités de ce parcours visent à sensibiliser les formateurs en langues à leurs propres attitudes vis-à-vis des langues, des locuteurs de celles-ci et de leurs cultures. En outre, elles cherchent à sensibiliser les enseignants à la diversité et à les inciter à adopter une attitude positive vis-à-vis de la diversité linguistique et culturelle ou vis-à-vis d'autres diversités susceptibles d'entraîner l'exclusion, comme le fait d'être un homme ou une femme, l'appartenance à un groupe ethnique, etc.

Un autre objectif de ce parcours est de réfléchir aux points suivants : nouveaux rôles et fonctions endossés par l'enseignant en langues en tant que formateur, influence que peuvent exercer les enseignants en langues sur l'attitude des apprenants vis-à-vis des langues et motivation et curiosité des élèves à l'égard de langues inconnues.

D'autres activités sont destinées à sensibiliser et à encourager des attitudes positives afin de promouvoir le plurilinguisme et le pluriculturalisme par la coopération avec les enseignants d'autres langues et d'autres matières. Enfin, ces activités devraient favoriser l'émergence de nouveaux projets ouvrant les élèves à la diversité culturelle et linguistique, ainsi qu'à d'autres diversités présentes dans la classe.

Exemple d'activités

Fiche de travail 1: réflexion sur la motivation

Durée : une heure

Matériel nécessaire : feuilles de papier



Lisez le paragraphe suivant.

Il existe plus de 20 théories internationalement reconnues concernant la motivation et plus de 100 définitions de ce terme. En règle générale, les instructeurs et les formateurs ne trouvent pourtant que très peu de conseils sur la façon de mettre en application, de façon cohérente et continue, les éléments les plus utiles et pratiques de cette vaste panoplie d'informations sur la motivation. Les enseignants sont en quête d'une approche qui motivera tous les élèves, mais, malheureusement, il ne sera jamais possible de motiver les élèves grâce à un processus unique ou simple.



Discutez du paragraphe précédent avec un collègue et expliquez-lui combien vous trouvez facile – ou difficile – de motiver vos élèves. Echangez vos stratégies dans ce domaine.

Indiquez dans le tableau ci-dessous les stratégies que vous utilisez tous les deux pour motiver vos élèves :

Stratégies employées pour motiver nos élèves



Lisez ce qui suit sur la motivation des enseignants.

La motivation des enseignants est liée à la tâche elle-même, à la satisfaction du travail bien fait, à l'engagement des élèves vis-à-vis de ces tâches. Cette motivation peut aussi être liée au statut de la profession. Certains chercheurs ont démontré que les enseignants étaient motivés lorsque leurs efforts pour améliorer l'apprentissage des élèves étaient reconnus à l'échelle de l'établissement, tandis que les mesures incitatives extérieures, comme la rémunération au mérite ou l'octroi de récompenses, n'avaient aucun effet prouvé sur l'efficacité des enseignants.



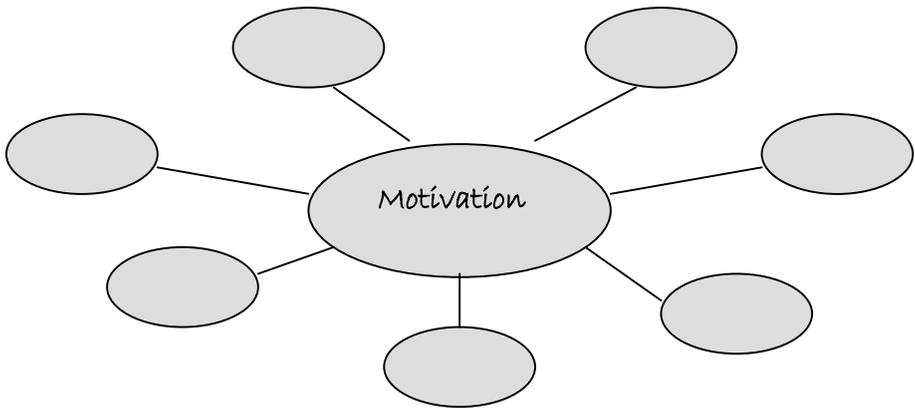
Par groupes de trois ou quatre, commentez le paragraphe précédent. Débattez de ce qui peut motiver les enseignants à aller de l'avant dans leur métier et de ce qui motive réellement les membres du groupe. Un rapporteur sera désigné au sein du groupe pour présenter la synthèse de vos discussions à l'ensemble de la classe.



<i>Éléments nous motivant à aller de l'avant dans notre métier</i>



Quels facteurs sont, selon vous, liés à la motivation ? Représentez-les sous forme de schéma en indiquant autant de facteurs que vous le souhaitez.



Echangez des informations sur les facteurs que vous avez notés avec les membres de votre groupe. S'en dégage-t-il des points communs ?

Existe-t-il une relation entre ces facteurs et les stratégies que votre collègue et vous avez indiqués pour motiver vos élèves ? Si oui, lesquelles ?

Pouvez-vous établir un lien entre ces facteurs et ce que vous avez dit à propos de ce qui vous motivait, vous et les membres de votre groupe, à poursuivre dans le même métier ? Si oui, le(s)quel(s) ?

Fiche de travail 2 : dans quelle mesure les enseignants peuvent-ils influencer la vie des élèves ?

Durée : une heure

Matériel nécessaire : transparents pour rétroprojecteur ou système informatique de rétroprojection



Lisez l'histoire suivante (tirée du site Internet www.onlineconsulting.com/stories4.htm) :

Il y a plusieurs années, un professeur de l'université Johns Hopkins a donné à ses étudiants de licence le travail suivant : rendez vous dans les bidonvilles, sélectionnez 200 garçons âgés de 12 à 16 ans et interrogez-les sur leur histoire personnelle et leur environnement. Ensuite, essayez de prédire leurs chances de réussite pour l'avenir.

Après avoir consulté les statistiques sociales, s'être entretenus avec ces garçons et avoir recueilli de nombreuses informations, les étudiants parvinrent à la conclusion que 90% des garçons feraient de la prison.

Vingt-cinq ans plus tard, un autre groupe d'étudiants en licence fut chargé de vérifier si les prévisions s'étaient avérées. Ils retournèrent dans les mêmes quartiers. Certains des garçons interrogés, qui étaient devenus des hommes, étaient encore là, quelques-uns

étaient morts, d'autres avaient déménagé, mais les étudiants réussirent à retrouver 180 d'entre eux. Ils découvrirent que seuls quatre membres du groupe avaient fait de la prison.

Comment se fait-il que ces hommes, ayant vécu dans une véritable pépinière de criminalité, avaient un passé aussi positif ? Les enquêteurs recevaient, immuablement, la même réponse : 'Eh bien, c'est un de mes profs qui ...'.

En questionnant davantage ces hommes, les étudiants trouvèrent que, dans 75% des cas, il s'agissait d'une seule et unique enseignante. Ils allèrent rendre visite à cette femme, alors en maison de retraite. Comment avait-elle réussi à exercer une influence aussi remarquable sur ces enfants ? Pourrait-elle, lui demandèrent-ils, leur dire pourquoi tous ces garçons se souvenaient encore d'elle ?

'Non, non, vraiment, je ne sais pas', répondit-elle tout d'abord. Puis, en réfléchissant à toutes ces années, elle dit, d'un air pensif, comme si elle se parlait à elle-même : 'Ces garçons, je les aimais ...



Vous souvenez-vous d'un enseignant du primaire ou du secondaire ayant marqué votre carrière, voire votre vie future ? Parlez-en avec votre binôme et réfléchissez à l'influence des facteurs affectifs sur l'attitude des élèves vis-à-vis de l'apprentissage.



Essayez de retrouver des particularités de ces enseignants qui vous ont aidé(e) dans votre développement professionnel ou dans votre vie et notez-les sur une feuille.



L'ensemble du groupe établit la liste des particularités des enseignants ayant joué un rôle dans leur développement professionnel ou dans leur vie et pouvant être prises en compte en matière d'enseignement des langues. (Utilisez pour cela les transparents et le rétroprojecteur.)

Fiche de travail 3: dans quelle mesure les enseignants peuvent-ils exercer une influence sur la motivation et l'attitude des élèves vis-à-vis de l'apprentissage des langues ?

Durée : une heure et demie

Matériel nécessaire : feuilles de papier de différentes couleurs



« Vous avez 30 secondes pour lire cette citation importante. »



Notez, sur l'une des feuilles de papier, les trois événements essentiels, dans votre vie, ayant joué un rôle fondamental dans votre motivation à apprendre les langues et dans votre attitude vis-à-vis des langues, de leurs locuteurs et de la culture de ceux-ci. Justifiez vos réponses.



Partagez ce que vous avez rédigé avec votre binôme en lui expliquant pourquoi ces événements vous ont aussi profondément influencé.

Trouvez-vous des événements communs avec votre binôme ?

A la fin de la discussion, affichez les feuilles de papier au tableau afin que tout le monde puisse les lire.



Lisez le paragraphe suivant

Qui étaient vos enseignants préférés, à l'école ou à l'université ? Si vous réfléchissez quelques minutes à cette question, nul doute que le nom d'un ou de deux professeurs vous viendra à l'esprit. Demandez-vous, maintenant, si ces enseignants avaient quelque chose en commun. Trouvez-vous un fil conducteur ? Lorsque je me pose moi-même

cette question, la qualité commune qui en ressort, c'est l'enthousiasme. Mes professeurs préférés étaient enthousiastes par rapport à leur matière et à leur métier. Ils étaient très motivés et il ne fait aucun doute que leur motivation déteignait sur leurs élèves.

A l'autre extrémité du spectre, j'avais plusieurs enseignants qui, de toute évidence, s'intéressaient peu à leur matière. S'ils étaient enthousiastes au début de leur carrière, nul doute que cet enthousiasme était retombé lorsque je suis devenu leur élève et cela se voyait. Je crois que la plupart de mes camarades de l'époque seraient d'accord avec moi pour dire que l'attitude des enseignants joue un rôle essentiel dans le processus d'apprentissage.



Par groupes de quatre ou cinq, débattre de la façon dont les enseignants peuvent aider les élèves à avoir une attitude positive vis-à-vis des langues, de leurs locuteurs et de leurs cultures, ainsi que de comment ils peuvent susciter leur intérêt pour les langues et à les motiver à apprendre.

Pendant ou après la discussion, remplissez le tableau ci-dessous, puis partagez les résultats avec l'ensemble du groupe. Affichez votre tableau.

Favoriser les attitudes positives des élèves	Motiver les élèves

Evaluation

Une fois les activités terminées, prévoyez du temps pour une discussion. Cette dernière peut être menée de différentes façons, les sujets pouvant être les suivants :

1. Avez-vous aimé les activités ? Pourquoi ?
2. Avez-vous appris des stratégies permettant de renforcer la motivation des enseignants et des élèves ? Pensez-vous pouvoir mettre ces dernières en œuvre ? Si oui, comment et quand ?
3. Ces activités vous ont-elles aidé(e) à faire le lien entre motivation et attitudes vis-à-vis de la dimension plurilingue and pluriculturelle de l'enseignement et de l'apprentissage des langues ? De quelle façon ?
4. Ces activités peuvent-elles se révéler utiles pour vos propres formations ?



Index du CD-Rom

L'équipe du projet LEA vous conseille de consulter à loisir le CD-Rom qui accompagne cet ouvrage. Vous y trouverez tous les supports pour la formation des enseignants élaborés par l'équipe et les participants au projet. L'index général du CD-Rom figure ci-après.

Si vous souhaitez vous familiariser avec le cadre du projet et si vous souhaitez en savoir plus sur le processus ayant mené à son élaboration, reportez-vous aux rubriques « Description du projet » et « Elaboration du projet ». La partie « Exposé raisonné » fixe les objectifs des supports de formation des enseignants, qui s'articulent autour de quatre parcours : exploration de l'identité; connaissance des langues et des cultures; gestion de la communication interculturelle et plurilingue et analyse des attitudes vis-à-vis des langues et des cultures. Ces thèmes constituent les points d'accès aux activités qui vous intéressent et offrent des perspectives différentes sur l'introduction, la reconnaissance et la démonstration de l'importance du plurilinguisme et du pluriculturalisme. En outre, une partie intitulée « activités » vous en fournit la liste, par titres. Vous trouverez aussi la liste des activités et de leurs auteurs à la page suivante.

Nous vous fournissons aussi un questionnaire destiné à mesurer les convictions des enseignants en matière de plurilinguisme et de pluriculturalisme. Vous souhaitez peut-être évaluer vos stagiaires, n'hésitez pas à l'utiliser !

Dans « Autres supports », vous trouverez des articles, des présentations PowerPoint et d'autres supports pouvant être utiles dans le cadre de vos formations d'enseignants.

Vous trouverez également des références bibliographiques et des liens vers différents sites Internet dans le domaine du plurilinguisme et du pluriculturalisme. La partie intitulée « Equipe de coordination et participants » donne des informations détaillées sur les différents membres et leurs activités. Enfin, reportez-vous au « reportage photographique » pour rencontrer (en ligne) l'équipe du projet LEA et les participants au projet.

Bienvenue

- Description du projet
- Elaboration du projet

Parties

- Exposé raisonné (Fondements)
- Parcours
- Activités
- Questionnaire LEA

- Autres supports
- Pilotage et évaluation
- Bibliographie et liens Internet
- Equipe de coordination et participants
- Reportage photographique



Activités du CD-Rom

Prénom	Nom	Titre de l'activité
Ana	Andrade	Construire sa biographie linguistique et éducative
Isabel		Comprendre et connaître une langue inconnue !
Camelia	Arhip	Socialisation grâce à la religion
Gyulnara	Arutchyan	« Foyer, doux foyer ... »
Mercedes	Bernaus	Réfléchir à la motivation Anciens et nouveaux modèles d'éducation aux langues
Viera	Bocková	Représentation de l'identité pluriculturelle par un diagramme en rosace de cercles
Christine	Farrugia	Sensibilisation aux rôles des femmes dans la sphère professionnelle et dans un contexte pluriculturelle
Aine	Furlong	Relation entre créativité et sensibilisation plurilingue et pluriculturelle
Gordiana	Gjorgova	Sensibilisation pluriculturelle
Ksenia	Golubina	Les nombres, des symboles
Astrid	Guillaume	Plurilinguisme et pluriculturalisme sur Internet Approche lexicologique et sémiotique
Sofie	Jonckheere	Proverbes Comparaison de proverbes dans différentes langues et cultures
Evangelia	Kaga-Gkiovousoglou	Un voyage dans le monde
Piret	Kärtner	Moi et le groupe
Martine	Kervran	Le « détour » par des langues inconnues : un outil pour l'éducation plurilingue
Samuel	Lefever	« Se mettre à leur place » – Sensibilisation à « l'être-étranger »
Liisa	Löfman	Rencontres interculturelles – Variations sur un thème
Tanja	Lovse	Diversité et biodiversité linguistiques

Anna	Murkowska	Observation et reconnaissance de la diversité linguistique Développement du plurilinguisme : supports pédagogiques pour étudiants en perfectionnement dans des instituts de formation d'enseignants en langues étrangères ²
Petr	Najvar	Qu'est-ce qu'un nom ?
Nikolay	Nikolov	Les stéréotypes à travers des expressions imagées avec des noms de nationalités
Lilian	Nygren-Junkin	Langue et culture – égalité des sexes et choix professionnels
Laimute	Rumbiene	A la rencontre de la diversité linguistique et culturelle. Fêtes et recettes
Rosaura	Suarez	Manifeste des enseignants en langues
Emese	Szladek	Formules de politesse dans les conversations interculturelles
Krystyna	Szymankiewicz	Autour de la biographie linguistique et culturelle
Fernando	Trujillo	Sensibilisation culturelle et développement de compétences pluriculturelles

2 Cette seconde activité a été conçue par Elzbieta Gajek (e.gajek@uw.edu.pl).

Questionnaire LEA

Opinion des enseignants et futurs enseignants en langues sur le plurilinguisme et le pluriculturalisme à l'école³

L'un des objectifs spécifiques du projet LEA a été d'élaborer un questionnaire permettant d'analyser l'opinion des enseignants, aussi bien en poste qu'en formation initiale, sur le plurilinguisme et le pluriculturalisme à l'école. Ayant désormais atteint cet objectif, nous en présentons les conclusions les plus pertinentes afin de mettre ces dernières au service des buts du projet LEA.

Cette étude a rencontré un grand succès en termes de participation. Au total, 675 personnes issues de 23 pays européens ont rempli le questionnaire. Parmi ces personnes, 289 étaient des enseignants en poste, les 386 restantes étant de futurs enseignants en formation initiale. Les participants étaient âgés de 16 à 75 ans.

Dans la première partie du questionnaire, la personne était invitée à donner des informations biographiques. La partie suivante comportait des questions ouvertes sur l'expérience d'enseignement. Il a ensuite été demandé aux participants de répondre, au moyen d'une échelle de Likert, à différentes questions permettant de mesurer les attitudes et la motivation vis-à-vis des activités plurilingues and pluriculturelles en classe. Ensuite, les personnes ont dû préciser si elles réalisaient des activités plurilingues et pluriculturelles avec leurs élèves et les ont décrites, le cas échéant. Enfin, les enseignants en poste ont dû répondre à un certain nombre de questions permettant de mesurer les réalités de leur métier.

En analysant les données, nous avons cherché à identifier les différences d'opinions et d'attitudes entre enseignants en poste et en formation initiale par rapport à l'introduction d'activités plurilingues et pluriculturelles dans la classe. Les résultats ont montré que les futurs enseignants étaient moins favorables à ces activités que ceux en poste. Parmi ces derniers, les enseignants les plus expérimentés faisaient preuve d'une plus grande ouverture d'esprit que leurs collègues ayant moins d'expérience.

Nous avons également découvert que les enseignants chevronnés étaient les plus favorables à l'intégration de telles activités dans le programme scolaire. Ils étaient également convaincus que ces activités peuvent aider les enseignants à changer de style d'enseignement et qu'elles peuvent avoir une influence sur le contenu et les objectifs des cours, de façon à rendre l'enseignement et l'apprentissage plus bénéfique. En outre, ces enseignants estimaient également que les activités plurilingues et pluriculturelles peuvent contribuer à l'intégration des familles d'origine immigrée à la vie de l'école en incluant des échanges culturels dans le milieu scolaire.

3 Emilee Moore, étudiante en doctorat à la faculté des sciences de l'éducation de l'université autonome de Barcelone, a participé à ce projet de recherche.

De plus, les enseignants les plus expérimentés ont affirmé que le recours à des supports plurilingues et pluriculturels favorisait l'autonomie des élèves dans la recherche de documents de référence, l'échange de savoir-faire et l'adoption d'une attitude positive vis-à-vis d'autres domaines du programme scolaire, en dehors des langues, tout en accélérant l'apprentissage d'autres langues. Ils ont également remarqué que les élèves prenaient ainsi plus conscience des systèmes linguistiques en général et qu'ils étaient mieux capables de reconnaître des sons, des mots et des structures inconnus dans des langues qu'ils n'avaient jamais apprises auparavant.

En résumé, cette étude démontre les avantages liés aux activités plurilingues et pluriculturelles en classe qui encouragent la prise de conscience linguistique et une attitude positive vis-à-vis des langues et leurs locuteurs et qui favorisent le transfert de connaissances. Ces activités exercent aussi une influence positive dans la mesure où elles incitent les enseignants à changer de style d'enseignement, de façon à rendre ce dernier plus adapté au monde global dans lequel nous vivons.

Bibliographie

Aleksandrowicz-Pędich, L., Draghicescu, J., Issaiass, D. and Šabec, N. (2003), « The Views of Teachers of English and French on Intercultural Communicative Competence in Language Teaching » , in Lázár, I., *Incorporating Intercultural Communicative Competence in Language Teacher Education*, Centre européen pour les langues vivantes/Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Andrade, S.I. et Araújo e Sá, M.H. (éds.) (2003), « Análise e construção da competência plurilingüe – alguns percursos-didáticos », in Neto, A. et al. (org.) *Didáctica e metodologias da educação. Percursos e desafios*, Université d'Evora, Evora, pp. 489-506.

Barnlund, D.C. (1994), « Communication in a Global Village », in Samovar, L.A. et Porter, R.E., *Intercultural Communication: A Reader*, Wadsworth Publishing Co., Belmont, Californie, pp. 26-35.

Baumann, G. (1999), *The Multicultural Riddle*, Routledge, Londres.

Beacco, J.-C. et Byram, M. (2003), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Bernaus, M. (2005), « La coexistence de plusieurs langues et cultures. Un défi pour l'Union européenne », *Les Langues Modernes*, 4.

Bernaus, M., Masgoret, A.M., Gardner, R.C. et Reyes, E. (2004), « Motivation and Attitudes toward Learning Languages in Multicultural Classrooms », *International Journal of Multilingualism*, Vol. 1, n° 2.

Bernaus, M. et Reyes, E. (2002), « Inmigración y lenguaje: responder a las necesidades del inmigrante pobre », *Revista Anthropos*, 194, pp. 178 -182.

Billiez, J. (ed.) (1998), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise Dabène*, CDL Lidilem, Grenoble.

Byram, M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters, Clevedon.

Byram, M., Nichols, A. et Stevens, D. (dir.) (2001), *Developing Intercultural Competence in Practice*, Multilingual Matters, Clevedon.

Camilleri Grima, A. (2002), *Comme c'est bizarre ! L'utilisation d'anecdotes dans le développement de la compétence interculturelle*, Centre européen pour les langues vivantes/Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Candelier, M. (éd.) (2001), *Rapport de recherche du programme Evlang* (disponible sur <http://jalang.ecml.at>).

Candelier, M. (éd.) (2003), *Evlang – L'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*, De Boek-Duculot, Bruxelles.

Candelier, M. (éd.) (2003), *Janua Linguarum – La porte des langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, Centre européen pour les langues vivantes/Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Candelier, M. (éd.), Andrade, A.I., Bernaus, M., Kervran, M., Martins, F., Murkowska, A., Noguero, A., Oomen-Welke, I., Perregaux, C., Saudan, V. and Zielinska, J. (2004), *Janua Linguarum – La porte des langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, Centre européen pour les langues vivantes/Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Collier, M.J. (1994), « Cultural Identity and Intercultural Communication », in Samovar, L.A. et Porter, R.E., *Intercultural Communication: A Reader*, Wadsworth Publishing Co, Belmont, Californie, pp. 36-44.

Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Cambridge University Press, Cambridge.

Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Langues vivantes*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Dupuis, V. et al. (2003), *Face à l'avenir : Les enseignants en langues à travers l'Europe*, Centre européen pour les langues vivantes/Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Facciolo, R. et Kjartansson, R. (2003), « Testing Times: Testing Intercultural Communicative Competence », in Lázár, I., *Intégrer la compétence communicative interculturelle dans la formation des enseignants en langues*, Centre européen pour les langues vivantes/Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Hawkins, E. (1984), *Awareness of Language. An Introduction*, Cambridge University Press, Cambridge.

Huber-Kriegler, M., Lázár, I. et Strange, J. (2003), *Miroirs et fenêtres – Manuel de communication interculturelle*, Centre européen pour les langues vivantes/Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Kervran, M. (2003), « Apprentissage d'une langue ou/et éducation aux langues: que doivent faire les élèves avec les langues à l'école primaire? », *Les Langues Modernes*, 2.

Kervran, M. (2005), « La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants en langues », *Les Langues Modernes*, 4.

Kervran, M. (éd.) (2006), *Les langues du monde au quotidien : observation réfléchie des langues* (deux volumes : Cycle 2 et Cycle 3), CRDP de Bretagne.

Lázár, I. (2003), *Intégrer la compétence communicative interculturelle dans la formation des enseignants en langues*, Centre européen pour les langues vivantes/Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Lüdi, G. et Py, B. (dir.) (1995), *Changement de langage et langage du changement : aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*, Éditions L'Âge d'homme, Lausanne.

Murkowska, A. et Zielińska, J. (2003), « Różnojęzyczność i wielokulturowość w kształceniu nauczycieli języków obcych », *Języki Obce w Szkole*, Numer specjalny 6: *My w Europie*, CODN, pp. 107-111.

Murkowska, A. et Zielińska, J. (2004), « Kształcenie Nauczycieli Języków Obcych na Uniwersytecie Warszawskim, różnicowanie i rozszerzanie kształcenia ». Warsztaty z okazji Święta Uniwersytetu. Prezentacja realizacji programu JaLing w ramach projektu Socrates - Comenius 2.1, *Uniwersytet Warszawski*, Kwartalnik, pp. 14-15.

Skopinskaja, L. (2003), « The Role of Culture in Foreign Language Teaching Materials: An Evaluation From an Intercultural Perspective », in Lázár, I., *Intégrer la compétence communicative interculturelle dans la formation des enseignants en langues*, Centre européen pour les langues vivantes/Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Trujillo Sáez, F. (2005), « En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua », *Porta Linguarum*, 4, pp. 23-39. Disponible sur <http://fernandotrujillo.com/publicaciones.html>.

Trujillo Sáez, F. (2006), « La cultura en la enseñanza de idiomas: de la teoría a la práctica a través del PEL », *Articles*, 39, pp. 49-55. Disponible sur <http://fernandotrujillo.com/publicaciones.html>.

Programme des Nations Unies pour le développement (2004), *La liberté culturelle dans un monde diversifié*, PNUD, New York. Disponible sur <http://hdr.undp.org/reports/global/2004/?CFID=2240990&CFTOKEN=70973364>.

Wolton, D. (2004), *A outra globalização*, Difel, Algés.

Zarate, G. et al. (2003), *Médiation culturelle et didactique des langues*, Centre européen pour les langues vivantes/Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

Sales agents for publications of the Council of Europe

BELGIUM/BELGIQUE
La Librairie européenne SA
50, avenue A. Jonnart
B-1200 BRUXELLES 20
Tel.: (32) 2 734 0281
Fax: (32) 2 735 0860
E-mail: info@libeurop.be
<http://www.libeurop.be>

Jean de Lannoy
202, avenue du Roi
B-1190 BRUXELLES
Tel.: (32) 2 538 4308
Fax: (32) 2 538 0841
E-mail: jean.de.lannoy@euronet.be
<http://www.jean-de-lannoy.be>

CANADA
Renouf Publishing Company Limited
5369 Chemin Canotek Road
CDN-OTTAWA, Ontario, K1J 9J3
Tel.: (1) 613 745 2665
Fax: (1) 613 745 7660
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

CZECH REPUBLIC/RÉP. TCHÈQUE
Suweco Cz Dovož Tisku Praha
Českomoravská 21
CZ-18021 PRAHA 9
Tel.: (420) 2 660 35 364
Fax: (420) 2 683 30 42
E-mail: import@suweco.cz

DENMARK/DANEMARK
GAD Direct
Fiolstaede 31-33
DK-1171 KOBENHAVN K
Tel.: (45) 33 13 72 33
Fax: (45) 33 12 54 94
E-mail: info@gadirect.dk

FINLAND/FINLANDE
Akateeminen Kirjakauppa
Keskuskatu 1, PO Box 218
FIN-00381 HELSINKI
Tel.: (358) 9 121 41
Fax: (358) 9 121 4450
E-mail: akatilaus@stockmann.fi
<http://www.akatilaus.akateeminen.com>

GERMANY/ALLEMAGNE
AUSTRIA/AUTRICHE
UNO Verlag
August Bebel Allee 6
D-53175 BONN
Tel.: (49) 2 28 94 90 20
Fax: (49) 2 28 94 90 222
E-mail: bestellung@uno-verlag.de
<http://www.uno-verlag.de>

GREECE/GRÈCE
Librairie Kauffmann
Mavrokordatou 9
GR-ATHINAI 106 78
Tel.: (30) 1 38 29 283
Fax: (30) 1 38 33 967
E-mail: ord@otenet.gr

HUNGARY/HONGRIE
Euro Info Service
Hungexpo Europa Kozpont ter 1
H-1101 BUDAPEST
Tel.: (361) 264 8270
Fax: (361) 264 8271
E-mail: euinfo@euinfo.hu
<http://www.euinfo.hu>

ITALY/ITALIE
Libreria Commissionaria Sansoni
Via Duca di Calabria 1/1, CP 552
I-50125 FIRENZE
Tel.: (39) 556 4831
Fax: (39) 556 41257
E-mail: licos@licosa.com
<http://www.licosa.com>

NETHERLANDS/PAYS-BAS
De Lindeboom Internationale Publikaties
PO Box 202, MA de Ruyterstraat 20 A
NL-7480 AE HAAKSBERGEN
Tel.: (31) 53 574 0004
Fax: (31) 53 572 9296
E-mail: lindeboo@worldonline.nl
<http://home-1-orlondonline.nl/~lindeboo/>

NORWAY/NORVÈGE
Akademika, A/S Universitetsbokhandel
PO Box 84, Blindern
N-0314 OSLO
Tel.: (47) 22 85 30 30
Fax: (47) 23 12 24 20

POLAND/POLOGNE
Główna Księgarnia Naukowa
im. B. Prusa
Krakowskie Przedmieście 7
PL-00-068 WARSZAWA
Tel.: (48) 29 22 66
Fax: (48) 22 26 64 49
E-mail: inter@internews.com.pl
<http://www.internews.com.pl>

PORTUGAL
Livraria Portugal
Rua do Carmo, 70
P-1200 LISBOA
Tel.: (351) 13 47 49 82
Fax: (351) 13 47 02 64
E-mail: liv.portugal@mail.telepac.pt

SPAIN/ESPAGNE
Mundi-Prensa Libros SA
Castelló 37
E-28001 MADRID
Tel.: (34) 914 36 37 00
Fax: (34) 915 75 39 98
E-mail: libreria@mundiprensa.es
<http://www.mundiprensa.com>

SWITZERLAND/SUISSE
Adeco - Van Diemen
Chemin du Lacuez 41
CH-1807 BLONAY
Tel.: (41) 21 943 26 73
Fax: (41) 21 943 36 05
E-mail: info@adeco.org

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI
TSO (formerly HMSO)
51 Nine Elms Lane
GB-LONDON SW8 5DR
Tel.: (44) 207 873 8372
Fax: (44) 207 873 8200
E-mail: customer.services@theso.co.uk
<http://www.the-stationery-office.co.uk>
<http://www.itsofficial.net>

**UNITED STATES and CANADA/
ÉTATS-UNIS et CANADA**
Manhattan Publishing Company
468 Albany Post Road, PO Box 850
CROTON-ON-HUDSON,
NY 10520, USA
Tel.: (1) 914 271 5194
Fax: (1) 914 271 5856
E-mail: Info@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

FRANCE
La Documentation française
(Diffusion/Vente France entière)
124 rue H. Barbusse
93308 Aubervilliers Cedex
Tel.: (33) 01 40 15 70 00
Fax: (33) 01 40 15 68 00
E-mail: vel@ladocfrancaise.gouv.fr
<http://www.ladocfrancaise.gouv.fr>

Librairie Kléber (Vente Strasbourg)
Palais de l'Europe
F-67075 Strasbourg Cedex
Fax: (33) 03 88 52 91 21
E-mail: librairie.kleber@coe.int

Council of Europe Publishing/Editions du Conseil de l'Europe
F-67075 Strasbourg Cedex

Tel.: (33) 03 88 41 25 81 – Fax: (33) 03 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: <http://book.coe.int>

La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues

Kit de formation

Édité par Mercè Bernaus, Ana Isabel Andrade, Martine Kervran, Anna Murkowska et Fernando Trujillo Sáez

Le kit de formation LEA (Langue et Education Au plurilinguisme) comprend un groupe d'instruments pratiques conçus pour aider les formateurs d'enseignants à présenter les aspects essentiels du plurilinguisme et du pluriculturalisme aux enseignants et aux apprenants en langues. Il consiste en une brochure imprimée exposant les fondements d'une série d'activités de formation disponibles sur un CD-Rom d'accompagnement.

Le kit encourage les enseignants en langues à réfléchir à la notion de diversité, qui est un élément fondamental du processus d'éducation linguistique et communicative – le «dialogue avec l'autre». Son but ultime est de contribuer à la création d'une école capable d'offrir des perspectives locales et mondiales au sein du curriculum linguistique et des occasions de communiquer avec des personnes et des cultures du bout du monde ou de la porte d'à côté et de promouvoir la capacité de parler des langues ayant différents statuts et différentes fonctions.

Les experts de l'équipe de coordination et toutes les personnes ayant participé au projet LEA organisé dans le cadre des activités du CELV entre 2004 et 2007 espèrent que cette publication aidera à sensibiliser les formateurs à la nécessité de construire des sociétés plus justes et plus démocratiques, et de favoriser les concepts de respect mutuel et de promotion de la diversité linguistique et culturelle en tant que principes de base de la formation des enseignants en langues.

Le Conseil de l'Europe regroupe aujourd'hui 47 Etats membres, soit la quasi-totalité des pays du continent européen. Son objectif est de créer un espace démocratique et juridique commun, organisé autour de la Convention européenne des Droits de l'Homme et d'autres textes de référence sur la protection de l'individu. Créé en 1949, au lendemain de la seconde guerre mondiale, le Conseil de l'Europe est le symbole historique de la réconciliation.



COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE

<http://www.coe.int>

ISBN
978-92-871-6230-4



9 789287 162304

<http://book.coe.int>
Editions du Conseil de l'Europe

15€/25US\$