Les approches plurielles : des outils d'enseignement et de formation pour aider les enseignants à gérer l'hétérogénéité de la classe de langue

Michel Candelier [1]
Université du Maine, Le Mans

Maddalena De Carlo
Università di Cassino e del Lazio meridionale, Italie

Introduction

L'illusion ou le rêve d'un public scolaire homogène sont régulièrement démentis par la réalité de l'unicité de tout individu. Mais si, dans un passé récent, cette diversité pouvait être occultée au profit d'une culture nationale prétendument commune, aujourd'hui, la présence dans nos classes de publics issus de milieux, contextes et histoires très variés et les réflexions didactiques et éthiques qu'elle a pu susciter dans plusieurs pays, conduisent de nombreux acteurs éducatifs à envisager la mise en place de démarches nouvelles. L'enjeu étant de ne pas considérer comme contradictoires des objectifs également légitimes : d'une part, la construction d'une langue commune permettant la participation active à l'espace public, d'autre part le respect de la spécificité linguistique et culturelle de chacun.

Tout enseignant a pu observer dans sa pratique quotidienne que la classe est un environnement « naturellement » multilingue où peuvent circuler simultanément :

- la/les langues de l'environnement élargi des apprenants dans toutes leurs variétés y compris sociales, parmi lesquelles la langue de l'école comme langue

1. Les réflexions générales de cette contribution sont le résultat d'un travail collaboratif mené non seulement par les deux auteurs mais aussi par tous les participants aux projets décrits. La rédaction est à attribuer de façon plus spécifique à Michel Candelier pour les parties 4.-4.1, 5.-5.1, 5.2.2 et Conclusions et à Maddalena De Carlo pour les parties 1. Introduction, 2, 3, 4.2., 4.3., 5.2. et 5.2.1.

d'apprentissage par laquelle on a accès aux savoirs disciplinaires et à une communication sociale plus large ; cette langue pouvant se configurer pour l'apprenant comme une variété de L1, une LS ou une LE selon son histoire personnelle dans le contexte social [2] ;
- la/les langues de l'environnement proche des apprenants qui peuvent ne pas coïncider avec les variétés citées ci-dessus ;
- les autres langues d'enseignement (pouvant être en lien avec les premières langues de quelques-uns des apprenants) qui proposent d'autres modalités de construction du sens, de mise en parole du monde, multipliant ainsi les possibilités de circulation interlinguistique dans la classe ;
- des langues classiques, grec ancien et latin dans les filières qui les prévoient, qui permettent aux apprenants de prendre conscience de l'évolution historique des langues, de renforcer leurs capacités d'analyse dans la langue de scolarisation et dans toutes les langues apprises.

Dans cette optique, toutes les variétés linguistiques des apprenants, même celles pour lesquelles leur niveau de compétence est le plus limité, concourent à leur compétence globale et peuvent remplir des fonctions spécifiques dans le cadre de leur agir social ou de leur processus d'apprentissage : comprendre le dialecte (ou la langue d'origine) de sa propre famille, par exemple, même sans pouvoir le/la parler, permet aux deuxièmes générations de migrants (qu'il s'agisse d'une migration interne ou externe) de garder un contact affectif et identitaire fort avec les territoires d'origine. Étudier le latin ou le grec pour un anglophone peut constituer un point d'appui très efficace pour comprendre le sens et mémoriser des mots de sa langue appartenant à des registres soutenus ou à des domaines spécialisés.

Pour que l'éducation au plurilinguisme et à l'interculturalité souvent évoquée dans les documents européens et dans les programmes officiels puisse se traduire en pratique didactique, il serait nécessaire de repenser radicalement l'enseignement des langues et de concevoir une formation commune aux enseignants de la classe, toutes langues et disciplines confondues, afin de sortir du cloisonnement artificiel des savoirs scolaires, et de promouvoir le transfert et la circulation des savoirs et savoir-faire auprès des apprenants.

Cette contribution a pour objectif de présenter les premiers pas d'un travail entrepris par une équipe de chercheurs-formateurs (Ana Isabel Andrade, Michel Candelier, Maddalena De Carlo, Anna Schröder-Sura) qui, en lien avec le projet du CELV (Centre européen pour les langues vivantes, Conseil de l'Europe) intitulé *Vers un Cadre européen commun de référence pour les enseignants de langues*, se propose de développer un cadre de référence destiné à la formation des enseignants aux approches plurielles des langues et des cultures, en tant qu'outil d'identification des différentes dimensions à travailler dans des programmes de formation initiale et/ou continue d'enseignants.

2. Nous ne rentrons pas dans le débat concernant l'inadéquation de ces étiquettes en relation aux réalités socio- et psycholinguistiques des sujets, qui se présentent très complexes.

Ce projet cherche à tirer profit de l'expérience accumulée depuis plusieurs années – y compris par les membres de l'équipe [3] – dans ce domaine de la formation. L'expérience de l'élaboration du CARAP (*Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, 2007) et du REFDIC (*Un référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension pour la formation de formateurs*, 2015) permettent d'avancer des hypothèses sur le contenu du futur référentiel, sa structuration et sa forme.

1 Un changement de paradigme

Si dans les discours concernant la politique des langues et de leur apprentissage en Europe, la notion de Compétence plurilingue et pluriculturelle [4] date de plus de vingt ans, la réalisation d'une éducation plurilingue [5] et d'une didactique du plurilinguisme conformes à cette notion tardent à se mettre en place [6].

On observe en particulier un décalage, plus ou moins important selon les contextes, entre d'une part les discours produits à l'intérieur de l'espace européen [7] par les instances politiques et institutionnelles et les résultats des recherches scientifiques menées au niveau international et, d'autre part l'appropriation par les enseignants des notions théoriques à la base de l'éducation plurilingue et des pratiques pédagogiques qui pourraient les rendre effectives dans les classes

Même si les recherches sur les processus d'acquisition / apprentissage en situation bi-plurilingue ont montré dès les années 1970 que l'apprenant / locuteur bilingue développe un répertoire global à l'intérieur duquel se met en place un mécanisme d'appui réciproque entre les langues en présence, le modèle « séparateur », qui sépare les différentes langues connues, apprises et en cours d'apprentissage, reste encore très puissant dans les pratiques enseignantes et dans les curriculums scolaires, ainsi que dans les représentations de l'enseignement et de l'apprentissage répandues auprès des apprenants et de leurs parents.

Les études de Py et de son équipe sur le contact des langues et sur les processus d'acquisition qui ont modifié radicalement le schéma bipolaire « langue source – langue

3. Mais aussi de l'expérience et de la collaboration de quelques autres collègues très actifs dans le forum de discussion concernant les thématiques principales du Cadre de référence en cours d'élaboration et auxquel(le)s nous devons beaucoup : Anna-Maria Curci, Jean-François de Pietro, Brigitte Gerber, Isabelle Grappe et Ildiko Lörincz.

4. Voir par exemple le projet *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne* dirigé par J. L. M. Trim, à l'intérieur duquel a été élaborée l'étude *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, éditée en 1997.

5. Nous entendons ici l'éducation plurilingue d'une part comme développement des répertoires linguistiques individuels, d'autre part comme éducation au plurilinguisme, c'est-à-dire comme éducation à la diversité linguistique et culturelle. Pour un approfondissement voir Candelier & Castellotti, 2013.

6. Nous proposerons plus loin quelques repères actuels sur l'intégration des appoches plurielles dans les curriculums scolaires.

7. L'intérêt pour les thèmes du plurilinguisme et de l'interculturalité dans l'enseignement des langues est très vif également dans de nombreux pays extra-européens, comme le montre le nombre de travaux qui abordent la question sous l'angle du « translanguaging » (*cf.* Garcia & Wei 2014), ou l'existence de traductions du CARAP en arabe et japonais. Depuis plusieurs années, en Amérique Latine des actions ont été entreprises dans le cadre de la formation des enseignants dans une perspective plurilingue. Voir par exemple le projet d'insertion de la « Bivalence » portugais LM – français LE au Brésil (à partir de 1994) ou les activités de formation aux approches plurielles (en particulier à l'intercompréhension) offertes par l'Union latine.

cible » ainsi que les conceptions concernant le bilinguisme dans le domaine de la recherche sont très éclairantes à ce sujet. Py envisage un parallélisme possible entre la souplesse des systèmes linguistiques, considérant qu'il est très difficile de fixer la limite entre variété d'une langue et autre langue (Py, 2005) et les relativisations qui s'ensuivent de la norme tout comme la légitimation des marques transcodiques. Lors de tout apprentissage linguistique, l'apprenant est amené à accomplir trois tâches fondamentales : une recherche de systématicité, de normativité et de fonctionnalité. Dans son activité langagière, une dynamique entre ces trois tâches s'instaure en fonction des contextes communicationnels qui l'amènent à puiser de façon créative dans l'ensemble de ses ressources internes et de celles offertes par les acteurs sociaux en interaction. C'est ainsi que l'organisation des connaissances en système permet à l'apprenant de saisir le fonctionnement de la langue et d'en faciliter l'apprentissage, la normativité répond aux exigences d'un consensus social sur les productions individuelles, la fonctionnalité satisfait ses buts communicationnels (Py, 1996).

Ces réflexions pourraient faire dépasser dans les représentations des enseignants et des apprenants l'opposition binaire entre correction formelle et efficacité communicative comme étant deux objectifs difficilement conciliables. Le droit à l'approximation en compréhension et production, le recours à des ressources plurielles dans la résolution de problèmes linguistico-communicatifs, l'appui sur les répertoires langagiers [8] sont en réalité à considérer comme autant de moyens nécessaires à l'apprenant pour atteindre des niveaux de plus en plus élevés de compétence linguistique.

L'observation des contextes d'apprentissage plurilingues a pu mettre en évidence en effet que la présence simultanée de plusieurs langues de communication et d'étude constitue un facteur privilégié pour le développement d'une habileté métalinguistique chez les apprenants. Gajo (2001) parle à ce propos de compétence stratégique à laquelle le locuteur ferait appel pour compenser des lacunes de communication. Elle relève de la dimension métalinguistique et peut constituer un véritable atout plurilingue, défini comme « l'ensemble de connaissances et de stratégies métalinguistiques transférables d'une langue à d'autres, qui favorisent l'apprentissage en stimulant la capacité réflexive, la flexibilité et la créativité de l'apprenant » (Bono, 2006 : 47).

Cependant, pour que les répertoires des apprenants puissent constituer un véritable atout, il faut tout d'abord qu'ils les vivent comme tels et non comme un handicap faisant obstacle à un apprentissage des langues de l'école : « Loin de nuire à l'apprentissage, ces divers processus le [l'apprenant] stimulent du moment qu'ils sont pris au sérieux dans le cadre didactique. » (Gajo, 2009 : 40.) Si les variétés linguistiques maîtrisées par les apprenants sont dévalorisées, voire méprisées, dans le cadre institutionnel ou social, elles ne pourront jamais constituer une ressource et les apprenants

8. Nous entendons « répertoire langagier » dans son acception élargie qui « contient en plus d'un répertoire linguistique, d'une part un répertoire de représentations sociales langagières de référence et d'usage (Py, 2004, p. 10) qui interviennent dans l'apprentissage sous la forme de croyances, de connaissances et de modèles, et d'autre part un répertoire d'aptitudes psycho-cognitives qui prend appui sur le développement de stratégies cognitives et métacognitives, de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles, et de modèles métalinguistiques (voire le développement d'une culture métalinguistique). Sous l'appellation de RL, il faudrait donc entrevoir un *cloud* langagier dynamique constitué d'un ensemble de « répertoires » interactifs sur lesquels l'individu s'appuie pour développer sa compétence plurilingue et pluriculturelle » (Marion Dufour, « Du concept de répertoire langagier et de sa transposition didactique », *Lidil*, 49 | 2014, 179-194. P. 184).

tendront moins à les exploiter qu'à les occulter. À l'inverse, si les activités proposées en classe sont conçues pour mettre en valeur la pluralité de leurs répertoires linguistiques, ils pourront profiter de tous leurs avantages.

Ces répertoires ont donc un rôle fondamental dans le processus d'apprentissage, de même qu'ils se révèlent être une ressource indispensable dans les échanges communicatifs. Les études sur la communication ont mis en évidence la complexité de tout échange, indépendamment du degré d'homogénéité linguistique et culturelle, dans tous les cas très relative, parmi les participants. La construction du sens de la part des interlocuteurs est le résultat d'opérations délicates telles que « négociation, ajustements métalinguistiques et métacommunicatifs, sollicitation de l'interlocuteur, régularisations réciproques et reformulations » (Molinié, 2008 : 49).

Ces opérations impliquent la volonté de s'investir dans la relation et en même temps le maintien de la tension acquisitionnelle ou « ce désir d'apprendre qui suppose une remise en question régulière des acquis intermédiaires, une relative instabilité des connaissances acquises, un certain goût pour le jeu métalinguistique (une attention portée au fonctionnement de la langue de l'autre, l'imitation de l'input, les manipulations formelles) une lutte contre la fossilisation » (Py, *in* Gajo *et al.*, 2004, cité de Molinié, 2008 : 51).

Ces quelques considérations devraient constituer un socle d'arguments sur lesquels construire un nouveau modèle de curriculum en langues et par les langues comme déjà préconisé par des études précédentes (*Dieci tesi per l'educazione linguistica*, *Languages Across the Curriculum*, DERLE).

2 Une réalisation possible au delà du modèle séparateur

Depuis les années 1990, les linguistes ne cessent de rappeler qu'à l'échelle de la planète le monolinguisme est une condition marginale : en situation spontanée, c'est-à-dire en absence d'imposition politique, les communautés linguistiques, indépendamment de leurs dimensions, présentent des phénomènes de plurilinguisme. En dépit de cette évidence et pour des raisons étrangères à la nature même des langues, le mythe du monolinguisme s'est développé en Europe à partir de la fin du XVIII^{e} siècle, parallèlement à la construction des États nationaux, la langue représentant le ciment des nations émergentes (Thiesse *et al.*, 2007). Si, en général, cette langue qu'on qualifie de nationale, coïncide avec la langue des groupes détenant le pouvoir, qui s'est imposée sur les autres parlers, cette unification forcée peut avoir eu des effets inattendus dans certains contextes. En Italie, par exemple, où l'emploi des dialectes a toujours été et est encore très vif, la diffusion de la langue standard a eu comme résultat un accroissement du plurilinguisme : d'un plurilinguisme horizontal (locuteurs de nombreux dialectes différents) caractéristique du panorama linguistique italien jusqu'aux années 1950, on est passé progressivement à un plurilinguisme vertical, où le même sujet peut utiliser l'italien et les variétés régionales de la langue standard à côté du dialecte (Voghera, 2003). Sans compter que cet accès à une langue commune, réalisé principalement par une scolarisation de masse, a permis à un grand nombre de personnes de participer de façon active à la vie sociale et politique, dans un pays qui, à la

fin de la deuxième guerre mondiale (1950) comptait encore un taux d'analphabétisme situé autour de 13 %.

Cet exemple peut témoigner de la complexité des rapports entre langue, citoyenneté, choix politiques, enjeux économiques, construction d'identités culturelles, ainsi que de la richesse et de la diversité des emplois que chaque sujet parlant peut faire des variétés auxquelles il a accès.

C'est la conscience de cette complexité qui doit nous mettre en garde contre une vision idéalisée du plurilinguisme qui tiendrait moins d'une analyse attentive que d'une position idéologique.

Que ce soit au niveau individuel ou social, le plurilinguisme ne se manifeste pas toujours sous le signe de l'épanouissement et de la pacification. Dahlet (2008) met en évidence à ce propos trois principes de tension dans les parcours plurilingues des sujets.

Le premier concerne l'identité du sujet : « La pratique plurilingue met en cause le sentiment du lien naturel et original de l'homme avec la langue qu'il parle. » (2008 : 31.) Si cette tension est à la base même de la possibilité de dépasser une conception totalisante d'un monde exprimé dans une seule langue, elle requiert tout de même un travail psychique important dans l'interprétation de soi comme sujet parlant. Ce processus s'avère plus douloureux du fait que les langues en présence ne se distribuent pas de façon équilibrée dans l'espace social et, par conséquent, dans l'expérience du sujet qui souvent intériorise le manque de reconnaissance de la ou des langue(s) qu'il parle comme un signe de dévalorisation de sa personne (Cavalli, 2005).

C'est là que se situe la deuxième source de conflit, ce que Dahlet appelle l'absence de langue : la langue des affects n'ayant pas de statut institutionnellement reconnu peut engendrer chez le sujet un sentiment d'insécurité linguistique [9] qui le soumet à un « dynamisme antagonique » (Dahlet, 2008 : 37) incessant. La langue la moins prestigieuse, jugée inadéquate par le contexte d'acculturation, se revêt alors de caractères d'unicité et d'excellence, dans la recherche d'une compensation affective de sa dévalorisation sociale.

Le troisième principe de tension serait selon Dahlet le principe de médiation, qui ne doit pas être interprété comme une recomposition apaisée de conflits mais comme hybridation et alternance, cachant parfois les manifestations d'une carence.

Si ces principes de tension ne peuvent être complètement éradiqués, des actions politiques appropriées peuvent cependant concourir à transformer la conflictualité destructive en « instrument actif de pensée et de communication » (*ibid.* : 40) : l'École est l'institution où cette transformation pourrait se réaliser, à condition qu'elle ne se limite pas à être un lieu de reproduction des élites et de stigmatisation des différences.

Cependant, le passage d'une dimension personnelle à une dimension sociale entraîne à son tour des aspects problématiques, en particulier celui de la gestion du plurilinguisme dans un cadre scolaire. Parmi les risques redoutés par Verdelhan-Bourgade

9. Plus loin dans le texte nous décrirons ce phénomène par l'exemple d'une expérience d'enseignement au Liban menée par Isabelle Grappe.

le plus dangereux serait sans doute celui de « se contenter pour la plupart des apprenants d'une facilité de communication superficielle, mettant certes en œuvre des modes de communication pris dans des langues différentes, mais au détriment d'un apprentissage approfondi de chaque langue » (2007 : 9) ; les autres risques concernant principalement une homogénéisation des curriculums éducatifs dans des contextes et des traditions éducatives très éloignées, fondée sur un alignement acritique des préceptes du CECR.

À notre sens, ce n'est pas l'approche plurilingue qui a fait l'objet d'un engouement non véritablement raisonné, en particulier de certaines autorités éducatives, mais bien plutôt ce qui, dans le CECR, s'inscrit encore dans la perspective « séparatrice », à savoir les listes de descripteurs mises à disposition pour l'évaluation, langue par langue, des performances des apprenants (*cf.* Candelier, 2012). De ce point de vue, le CARAP offre peut-être de plus grandes garanties. Les approches plurielles ne constituent pas une construction *a priori* des auteurs, mais un concept forgé à partir d'un examen de pratiques diversifiées et contextualisées (sur sa genèse, *cf.* Candelier, 2008). De plus, la pluralité des contextes et la spécificité des répertoires individuels qui lui est liée occupent une place centrale dans les descripteurs du CARAP (*cf.* par exemple les sections « II. Langue et société », « V. Pluralité, diversité, multilinguisme et plurilinguisme » des savoirs, les descripteurs relatifs à la valorisation des langues et des cultures de la partie « Savoir-être », et du recours aux variétés linguistiques du répertoire lors des apprentissages, dans la partie « Savoir apprendre » des « savoir-faire »).

Si l'on souhaite transférer ces pratiques déjà expérimentées à d'autres contextes, il est alors nécessaire de mener en premier lieu une étude sur les conditions de faisabilité en se centrant sur cinq aspects : « Les instructions officielles, l'analyse du contexte sociolinguistique, la construction curriculaire, la mise en œuvre du curriculum plurilingue et interculturel et la formation des personnels de l'école. » (Cavalli, Coste, Crişan, Van de Ven, 2009 : 3.)

En particulier, au niveau des curriculums, Coste (2011) donne trois indications pour mettre en place une éducation plurilingue et interculturelle : i. concevoir les curriculums de langues non pas sur le mode de la parité (toutes les langues en même temps pour la même durée), mais plutôt sur le mode d'une distribution complémentaire dans un projet éducatif global ; ii. penser à une différenciation interne pour chacune des langues, sans vouloir développer les mêmes compétences dans les différentes langues, mais en sélectionnant les langues pour des activités spécifiques en fonction des caractéristiques et des besoins des apprenants (âge, type d'école, territoire) ; iii. surmonter les barrières entre les langues et les disciplines dans une vision holistique de la formation linguistique et culturelle.

Le rôle des enseignants s'avère central dans ce programme de renouvellement, c'est la raison pour laquelle, depuis quelques années, dans le cadre des approches plurielles décrites dans le CARAP, la formation des enseignants est au centre d'initiatives et de projets de recherche [10].

10. Pour en citer quelques exemples : les projets Galapro et Miriadi pour la formation à la didactique de l'intercompréhension, les formations à l'éveil aux langues dans la plupart des HEP en Suisse, la formation

Avant d'exposer notre projet de conception d'un *Cadre de référence pour la formation des enseignants aux approches plurielles*, nous allons présenter quelques données concernant leur diffusion actuelle dans les contextes institutionnels et illustrer deux exemples de leur application dans des situations éducatives très différentes.

3 La diffusion des approches plurielles et du CARAP [11]

3.1 Leur introduction dans les curriculums officiels

Nous commencerons par un point d'ensemble sur cette introduction, qui est une condition déterminante pour la mise en place d'approches plurielles dans les systèmes éducatifs. On compte aujourd'hui en Europe pas moins de dix pays ou régions dont les instructions scolaires intègrent des aspects relevant des approches plurielles : l'Allemagne, l'Autriche, la Catalogne (depuis 2007), la Finlande, la France, le Luxembourg, les trois régions linguistiques principales de Suisse (la région francophone depuis 2010) et le Val d'Aoste.

Selon les situations, la référence aux approches plurielles est explicite (par exemple en Suisse alémanique) ou non (comme en France). Dans le second cas, on peut simplement reconnaître dans les textes les principes et activités qui ont été préconisés par les approches plurielles.

Des différences apparaissent aussi en ce qui concerne les approches plurielles introduites. C'est l'éveil aux langues et les approches interculturelles qui le sont le plus fréquemment. L'intercompréhension est la plus rare (elle apparaît uniquement dans les nouveaux programmes de Catalogne). Le lieu d'insertion des approches plurielles dans les ensembles curriculaires est également variable. En Suisse romande, les « Approches interlinguistiques » apparaissent à l'intérieur du « Plan d'étude ». Elles constituent un « champ thématique », intitulé « Approches plurilingues » présent pour toutes les langues. Dans la partie italianophone de la Suisse (au Tessin), on parle d'une « Dimension plurilingue et interculturelle » qui forme un des cinq « Domaines de compétences », au même plan que la compréhension et l'expression orale et écrite. En Finlande, les approches plurielles n'apparaissent pas dans les programmes eux-mêmes. Elles sont prises en compte dans un document spécifique (le « Chemin du citoyen du monde » – « *Global citizen's path* ») qui est mis en lien avec ces programmes. Notons que la mise en lien concerne non seulement les chapitres consacrés à l'« Éducation langagière », mais aussi ceux relatifs aux « Valeurs » et aux « Compétences générales ».

Dans trois cas (la Finlande, le Tessin et le Val d'Aoste), un renvoi explicite est fait aux descripteurs du CARAP. En Finlande, ils servent à la définition de grandes catégories, telles que « Peut utiliser des savoir-faire dans une langue pour en comprendre une autre ». Il en existe quarante pour couvrir l'ensemble de la scolarité obligatoire. Dans

continue en ligne « M@gistère » mise en place par le Ministère français de l'Education, les projets en formation continue de l'Université d'Aveiro.

Pour le domaine de l'éveil aux langues en particulier voir les nombreuses contributions rassemblées dans l'ouvrage de Balsiger, Köhler, de Pietro & Perregaux (2012).

11. On trouvera des analyses détaillées et les références bibliographiques nécessaires sur le site du CARAP (http ://carap.ecml.at/SeservirdeCARAP/tabid/3637/language/fr-FR/Default.aspx).

les deux autres cas, il s'agit plutôt de reformulations. Enfin, même sans référence explicite, il paraît clair que les auteurs des objectifs des programmes d'autres pays ou régions (comme les autres régions de Suisse) qu'un contact avec le CARAP a influencé.

Nous proposons à présent deux exemples d'intégration des approches plurielles. Ils ne peuvent rendre compte de la multiplicité des initiatives mises en place ces dernières années par des instances très diversifiées (publiques, privées, de recherche internationale, d'expérimentation locale...). Nous les avons choisis dans un but purement illustratif pour mettre en relief les potentialités d'adaptation de ces approches.

3.2 L'expérience catalane

Dans le cadre d'un projet de longue haleine (*Pla de Govern* 2013-2016) pour améliorer progressivement les résultats scolaires des apprenants, le Ministère Catalan a promu des actions telles que le *Marc per al plurilingüisme* et le *Pla Nacional de Lectura 2012-2016*, desquelles se sont inspirés les décrets du Ministère catalan instituant les nouveaux curriculums [12].

En particulier, dans le but de promouvoir le plurilinguisme et le renforcement de la langue catalane, sous l'impulsion du *Centre de support a la innovaciò i a la recerca educativa de llengües de la Generalitat de Catalunya* une expérimentation a été menée qui prévoit l'insertion curriculaire de deux démarches relevant des approches plurielles, la didactique intégrée langue-discipline [13] et l'intercompréhension, à l'aide des manuels du programme *Euro-mania.* Ces manuels d'apprentissage, conçus au cours du projet du même nom [14], intègrent des activités multilingues en intercompréhension entre langues apparentées à l'enseignement d'une matière scolaire en langues étrangères (méthodologie CLIL/EMILE), associant ainsi deux approches dont les apports se renforcent mutuellement. Selon le coordinateur du projet, les résultats obtenus lors de la phase expérimentale précédant la publication définitive des manuels, montrent que « l'intercompréhension *accélère*, mais également *structure* les apprentissages » (Escudé, 2011 : 106) des langues présentées, avec un retour particulièrement positif sur la langue des apprenants. Sans trop rentrer dans les détails, ce qu'il nous intéresse ici de souligner est que les expérimentateurs et les enseignants impliqués dans le projet ont pu observer ces résultats encourageants aux niveaux des apprentissages des langues présentes dans les matériels didactiques, en particulier les langues objet d'étude, et des compétences métalinguistiques développées.

12. Departament d'Ensenyament. DECRET 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, 6900DOGC 1-136 (2015a) ; Departament d'Ensenyament. DECRET 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, 6945DOGC 1-305 (2015b).

13. Cette démarche s'apparente aux « enseignements bilingues » dont le statut au sein des approches plurielles fait l'objet d'un débat : s'agit-il – pour peu bien sûr que les langues y soient mises explicitement en lien – d'une variante de la « didactique intégrée des langues », comme le proposent les auteurs du CARAP, ou s'agit-il d'une cinquième approche plurielle, comme le propose Gajo (2014 : 123) ? Il importait de signaler ce point pour que le lecteur retrouve son chemin dans des écrits qui pourraient sembler contradictoires, mais dont les enjeux sont de nature avant tout formelle (*cf.* Candelier & Schröder-Sura 2015, 13).

14. Le programme *Euromania* est un projet européen Socrates Lingua 2 (2005-2008), conçu et piloté par l'IUFM Midi-Pyrénées en partenariat avec l'Université de Valladolid, l'Institut Polytechnique de Leiria, le Ciid de Rome, l'éditeur scolaire roumain Humanitas. http ://www.euro-mania.eu/

3.3 Accueil d'élèves réfugiés au Liban

Par ce deuxième exemple nous tenons à illustrer un projet de formation des enseignants au Liban (Compain, Grappe, Salamé, 2015) pour l'intégration des élèves réfugiés syriens dans les établissements scolaires libanais. La gestion de la diversité linguistique et culturelle dans les classes et l'insécurité linguistique ressentie par les élèves et les enseignants ont incité le ministère de l'Éducation libanais à mettre en œuvre des actions de formation en collaboration avec l'Union européenne, le British Council et l'Institut français. Dans ce cas, l'approche privilégiée était celle de l'éveil aux langues, dont les activités « ont permis aux enseignants puis aux élèves de considérer la diversité linguistique comme une richesse et non comme un frein à l'apprentissage. Ils ont pu ainsi gérer les tensions non seulement entre Libanais et Syriens mais aussi entre Bédouins libanais, Bédouins syriens, Bédouins nomades, Bédouins sédentaires, et les Doms (gitans parlant le Domari appartenant à une famille de langue différente de celle des Bédouins). Ils ont aussi pu gérer les tensions entre Kurdes de milieu rural et Kurdes de milieu urbain qui n'ont ni les mêmes valeurs ni une langue unifiée (le kurde sorani, le kurde kurmanji et le kurde méridional). Lors de la mise en œuvre des activités d'éveil aux langues, les enseignants ont été dépassés par les élèves qui ont mobilisé spontanément les deux approches plurielles l'intercompréhension et la didactique intégrée » (Grappe, 2017 : 57).

L'intérêt de cette expérience est de montrer comment les approches plurielles peuvent s'adapter à des contextes très complexes et diversifiés et constituer une ressource concrète pour aider les enseignants à faire face aux difficultés de leurs tâches.

4 Former les enseignants aux Approches plurielles [15]

Comme le rappelle le rapport final du Forum mondial sur l'Éducation de l'Unesco de 2015 : « Les enseignants sont la clé pour améliorer l'apprentissage. Ils ont une forte influence sur la qualité de l'apprentissage des élèves. » (Unesco, 2015.) Leur formation reste donc le nœud central de toute action éducative [16].

La complexité des tâches que les enseignants sont amenés à accomplir dans l'exercice de leur métier explique sans doute la multiplication, ces dernières années, de référentiels de formation des enseignants, le plus souvent pour des besoins plus « classiques » de l'enseignement des langues ou de standardisation des formations, souvent au niveau national.

15. Ce paragraphe reprend largement les contenus présentés par Andrade, Candelier, De Carlo & Schröder-Sura au 7ème congrès international EDILIC, Varsovie 5 – 7 juillet 2017 : *Quel cadre de référence pour la formation des enseignants aux approches plurielles des langues et des cultures ?*.

16. Le Rapport McKinsey de 2007 sur la qualité de l'éducation au niveau mondial mettait déjà en évidence qu'en dépit des différences frappantes de l'approche et du contexte, les systèmes scolaires les plus performants présentent des similarités fondamentales : ils incitent les personnes les plus compétentes à devenir enseignants ; ils fournissent une formation adaptée pour en faire des enseignants de qualité ; ils s'assurent que le système est conçu pour offrir à chaque enfant le meilleur enseignement possible (Rapport McKinsey, 2007 : 13). Cette priorité ne cesse d'être mise en avant par les institutions internationales en matière d'éducation.

4.1 L'étude préliminaire

Une analyse des référentiels existants a été entreprise par l'équipe du projet *Vers un Cadre de référence pour les enseignants de langues* (CEFRLT)[17], promu et financé par le Centre Européen des Langues Vivantes de Graz et au sein duquel il est prévu que l'équipe CARAP, qui en est un partenaire, élabore un référentiel de compétences pour la formation des enseignants dans le domaine des approches plurielles. C'est ce référentiel que nous avons entrepris de construire sous le nom provisoire de *Cadre de référence pour la formation des enseignants aux approches plurielles*[18]. Dans ce but, un des points de départ a été de sélectionner, parmi les référentiels recensés par le projet CEFRLT, les instruments qui accordaient une attention particulière aux dimensions plurilingue et interculturelle ou qui présentaient une organisation formelle utile pour notre propos. Plus précisément, leur analyse avait une double visée : d'une part nous aider à répertorier les domaines essentiels à prendre en compte dans un référentiel ayant une perspective plurilingue et interculturelle ; d'autre part chercher des structures adéquates pour présenter ces contenus, en particulier pour ce qui concerne la nature des descripteurs et la décomposition des compétences permettant de faire des liens directs avec les descripteurs de ressources du CARAP.

Nous en citerons ci-dessous quelques exemples parmi les plus pertinents, portant sur différents publics.

1. L*'Australian Professional Standards for Teachers* (2011)[19] et les *Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden* (2012)[20] sont destinés aux enseignants de toutes les matières. Dans le premier, les dimensions interculturelles et plurilingues sont liées à la prise en compte de la diversité des apprenants (en particulier, les aborigènes) ; le deuxième se focalise sur la langue de scolarisation en tant que L2, sur toutes les langues enseignées dans le curriculum et sur le rôle des langues dans l'accès aux matières d'enseignement.

2. *PEPELINO – Portfolio européen pour les éducatrices et éducateurs en préélémentaire* (2015), élaboré au Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe, intéresse les éducatrices et éducateurs en préélémentaire (enfants de moins de 7 ans) en formation initiale et continue. Il s'agit d'un portfolio fondé sur une démarche réflexive concernant le degré d'acquisition des compétences professionnelles en lien avec la dimension langagière et interculturelle.

3. Pour les référentiels concernant plus spécifiquement les enseignants de langues étrangères nous avons pris en considération le *Katalog von Kompetenzbeschreibungen für die Grundausbildung von Lehrpersonen, die an der obligatorischen Schule Fremdsprachen unterrichten. Passepartout* (2009) qui propose un cadre

17. Il s'agit de la mise en place, au sein du CELV, d'un « consortium » intitulé « Vers un Cadre européen commun de référence pour les enseignants de langues », coordonné par Lukas Bleichenbacher. Le CARAP y est représenté en tant que partenaire.

18. C'est là le seul lien institutionnel de notre projet avec le CELV, qui a mis en place un forum de travail.

19. *Standards professionnels pour les enseignants australiens.*

20. *Compétences de base pour la formation linguistique de tous les apprenants.*

pour la formation initiale d'enseignants de langues dans une perspective plurilingue en Suisse alémanique.

4. Pour ce qui concerne les dispositifs et la structure du nouveau référentiel, nous nous sommes inspirés de l'*Alfaråadet, the Nordic Adult Literacy Network. Description of Teachers' Competence in Initial and Functional Literacy for Adults with Non-Nordic Mother Tongue* (2013). Nous lui avons emprunté l'idée de proposer un tableau pour chacune des compétences, dans lequel l'énoncé de la compétence est suivi de l'énoncé des savoirs, savoir-faire et savoir-être auxquels elle recourt lors de sa mise en œuvre.

4.2 Deux points d'appui pour un *Cadre de référence pour la formation des enseignants aux approches plurielles*

Les considérations précédentes sur la complexité des tâches que les enseignants sont amenés à accomplir, nous ont persuadés de la nécessité de les munir de points de repère qui les aideraient à s'orienter : « *Because teaching is complex, it is helpful to have a road map through the territory, structured around a sharing understanding of teaching.* » (Danielson, 2007 : 2.) C'est sur la base de cette conviction, que nous nous sommes lancés dans le projet d'élaborer un *Cadre de Référence pour la formation des enseignants aux approches plurielles* en étant conscients de la difficulté à fournir un instrument qui puisse satisfaire les exigences extrêmement diversifiées des contextes éducatifs.

Le premier problème que nous nous sommes posé a donc été celui de devoir concilier deux caractéristiques qui pourraient paraître inconciliables : la validité des contenus du référentiel pour le plus grand nombre d'utilisateurs, la souplesse et l'adaptabilité au plus grand nombre de contextes. La question est encore ouverte, mais les débats en cours dans le forum mis à la disposition par le CELV (*cf. supra*) et les interventions des collègues (*cf.* note 2) nous ont aidé à avancer de façon significative.

L'objectif principal de notre projet est de fournir un instrument permettant de construire des programmes de formation et d'auto-formation focalisés sur les approches plurielles des langues et des cultures.

Au delà des référentiels que nous avons examinés, nous avons utilisé comme documents d'appui deux cadres de référence visant explicitement les approches plurielles. Le premier est naturellement le CARAP. Cependant le CARAP décrit les compétences et les ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) à acquérir et à développer de la part des apprenants dans une perspective plurilingue et interculturelle. Comprendre comment fonctionnent les langues comme systèmes et comme moyens de communication, comprendre les rapports entre représentations culturelles et systèmes discursifs, mettre en question ses propres convictions sur les langues et les cultures sont autant d'objectifs d'apprentissage que le CARAP décline en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être. L'un des objets de débat de notre groupe de travail, dont nous rendrons compte ci-dessous (5.2.2), porte sur la façon de tirer parti des contenus existants du CARAP dans un cadre de références destiné à former les enseignants.

L'autre document qui constitue la deuxième source directe du futur *Cadre de référence pour la formation des enseignants aux approches plurielles* est le *Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension* (*REFDIC*) élaboré en 2015 par une équipe de chercheurs dans le cadre du projet MIRIADI [21] (Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance) qui, comme l'indique son intitulé, décrit les compétences nécessaires aux enseignants pour insérer dans leur enseignement des activités en intercompréhension.

Voici un aperçu de sa structure et de la nature de ses descripteurs.

4.2.1 D'un Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension *(REFDIC) à un* Cadre de référence pour la formation des enseignants aux approches plurielles

Le *Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension* (REFDIC) est l'un des résultats produits par les participants du Lot de travail 4 [22] dans le cadre du projet européen Miriadi, deuxième volet des deux documents ayant le but de décrire les compétences de communication, d'apprentissage et professionnelles à développer dans une approche intercompréhensive ; le premier étant représenté par le *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* (REFIC) [23]. Les deux documents s'adressent spécifiquement aux enseignants et aux formateurs d'enseignants avec deux visées différentes. Les descripteurs du REFIC concernent les savoirs, les savoir-faire, ainsi que les attitudes et les stratégies les plus efficaces qu'un enseignant / formateur en intercompréhension souhaite développer auprès de son public en formation, et qu'il doit lui-même acquérir en préalable. Le REFDIC décline les savoirs, les savoir-faire, ainsi que les attitudes et les stratégies nécessaires à un enseignant / formateur pour promouvoir dans sa pratique professionnelle une didactique de l'intercompréhension.

Ils se présentent comme des instruments de travail pour tous les enseignants experts ou novices, de langues (L1, L2, L3, langues de l'école, langues classiques) ou d'autres disciplines (histoire, géographie, mathématiques, sciences) [24] souhaitant élargir leur perspective didactique et programmer des enseignements cohérents avec une vision décloisonnée des disciplines. Leurs descripteurs ont été conçus à partir de ce qui a été produit ces dernières années dans le domaine de la didactique des langues et des approches plurilingues en matière de matériaux, démarches et principes innovants, le CARAP en premier lieu, en sélectionnant en particulier les contenus les plus pertinents dans la perspective intercompréhensive et plurilingue.

Les deux référentiels peuvent être utilisés comme guide pour la programmation des formations et comme base pour l'évaluation des compétences acquises dans le cadre

21. https ://www.miriadi.net/ – https ://www.miriadi.net/

22. Elaborés par les participants au Lot de travail 4 – Référentiels / Outils d'évaluation : Maddalena De Carlo de l'Université de Cassino coordinatrice du lot, Mathilde Anquetil et Silvia Vecchi de l'Université de Macerata, Marie-Christine Jamet de l'Université de Venise (Italie), Eric Martin de l'Université Autónoma de Barcelone, Encarni Carasco Perea de l'Université de Barcelone, Raquel Hidalgo de l'Université de Madrid (Espagne), Yasmin Pishva et Fabrice Gilles de l'Université de Grenoble (France), Ana Isabel Andrade, Filomena Martins et Ana Sofia Pinho de l'Université de Aveiro (Portugal).

23. La version digitale des Référentiels est consultable sur : https ://www.miriadi.net/ressources.

24. L'acquisition de stratégies de compréhension et de compétences métalinguistiques s'avère en effet fondamentale aussi pour la compréhension de contenus disciplinaires.

d'une approche plurilingue pour l'apprentissage des langues de type intercompréhensif[25], c'est-à-dire d'une approche qui privilégie les compétences réceptives afin de pouvoir lire, écouter ou interagir, chacun dans sa langue. Leurs objectifs spécifiques sont de :

- définir des attitudes, des connaissances et des capacités en intercompréhension facilitant la communication plurilingue et interculturelle ;
- et par là promouvoir l'insertion curriculaire de l'intercompréhension et sa diffusion comme pratique pédagogique et communicative.

Les deux ressources ont été conçues pour être consultées de façon simple et directe par les utilisateurs. À chaque descripteur correspondent donc des exemples concrets, des suggestions pratiques, des sources d'information facilement consultables. On n'y trouvera donc ni l'exhaustivité, ni le caractère systématique d'autres documents, comme par exemple le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) ou le *Cadre de référence pour les approches plurielles* (CARAP), mais plutôt un guide pratique pour la programmation didactique.

En particulier, le référentiel focalisé sur la formation professionnelle (REFDIC) veut constituer un instrument pour concevoir et mettre en pratique des parcours de formation à l'intercompréhension et un instrument d'évaluation (y compris en autoévaluation) de compétences professionnelles (connaissances, attitudes et capacités) nécessaires à l'introduction de l'intercompréhension dans les espaces de contact de langues et de communication interculturelle (situations de communication en présence et à distance). L'intercompréhension, tout comme les autres approches plurielles, peut certainement aider les enseignants à promouvoir une éducation linguistique démocratique et à ouvrir des espaces de communication entre des sujets appartenant à des communautés linguistiques et culturelles différentes, envisageant ainsi de nouvelles modalités d'*être* et de *savoir être* enseignant / formateur en/de langues. Cette finalité générale est concrétisée dans ce référentiel par des descripteurs de compétences, de savoirs, savoir-faire et savoir-être, qui permettent à l'enseignant / formateur de s'engager dans l'élaboration et la mise en œuvre de projets qualifiés dans une perspective pragmatique de l'intervention éducative répondant à des besoins exprimés par les sociétés actuelles.

La formation professionnelle y est envisagée dans le cadre d'une approche éducative qui considère comme fondamentaux les processus suivants :

- l'acquisition de nouveaux savoirs, par des activités de recherche d'informations ainsi que de réélaboration et co-construction de connaissances ;
- l'expérimentation sur le terrain, comprenant les phases de planification, mise en œuvre et évaluation, afin d'intervenir dans les situations éducatives que l'on souhaite faire évoluer ;

25. Nous précisons qu'ils constituent bien une base pour l'évaluation, bien que les descripteurs ne soient pas des descripteurs d'évaluation proprement dits. Un projet plus récent et encore en cours, EVALIC (http ://evalic.eu/ – http ://evalic.eu/) vise spécifiquement à développer des outils d'évaluation des compétences en intercompéhension.

- l'engagement, l'ouverture et la prise de responsabilité dans la promotion du plurilinguisme par la participation dans différents espaces et formats de communication.

  De même que le REFIC, ce référentiel respecte les principes suivants :
- transparence des enjeux formatifs ;
- clarté des objectifs, des contenus et des méthodologies de l'intercompréhension ;
- participation des acteurs éducatifs à la construction de parcours de formation axés sur l'intercompréhension.

Le document se structure autour de trois dimensions constitutives de la compétence professionnelle de l'enseignant / formateur, qui se donne pour objectif d'éduquer au plurilinguisme par l'intercompréhension, dans une approche réflexive :

I. La dimension éthique et politique.

II. La dimension langagière et communicative.

III. La dimension pédagogique et didactique.

La dimension I (comprenant les macro-descripteurs : « S'engager pour le respect des droits linguistiques » ; « S'engager pour une éducation linguistique démocratique » ; « Promouvoir le dialogue interculturel ») est placée en ouverture du document pour en souligner l'importance. Toute action éducative se déploie en effet nécessairement sur des niveaux d'intervention multiples par rapport auxquels l'action de l'enseignant peut avoir un impact différent : un niveau individuel, avec la prise de responsabilité de chaque participant ; un niveau institutionnel concernant les différents rapports au pouvoir qui s'y instaurent ; un niveau socio-politique qui affecte le type de citoyen que l'on désire former, ses capacités et ses valeurs, ainsi que le type de société que l'on souhaite construire.

Lors de ces interventions, la dimension éthique est conviée au moins à partir de deux perspectives complémentaires : les finalités et les moyens nécessaires pour les atteindre. Les enseignants / formateurs sont alors appelés à mener une réflexion éthique i. comme pédagogues, dans la relation maître-élève, qui inclut le respect des capacités et des rythmes de tous, la recherche d'une communication dans la classe permettant la participation harmonieuse des apprenants, la prise de conscience des travers de l'exercice du pouvoir sur des sujets qui se trouvent en position de dépendance psychologique et institutionnelle ; ii. comme intellectuels, dans la relation au savoir mettant à jour leurs connaissances disciplinaires et pédagogiques et choisissant des parcours de développement professionnel en fonction de leurs propres besoins et de ceux de leur public ; iii. comme professionnels, dans la relation à l'école et à la société (*cf.* Desaulniers, 2000 : 303-308). Si d'une part, l'enseignant ne peut complètement s'affranchir de son appartenance institutionnelle, d'autre part il n'est pas obligé non plus de s'identifier totalement à l'institution et aux valeurs qui y circulent. Garder une certaine autonomie de jugement sur la fonction sociale de l'école et agir pour proposer des modèles éthiquement acceptables constituent donc des éléments essentiels pour les professionnels des métiers de l'éducation.

Dans la perspective du REFDIC, la dimension éthique implique l'engagement de l'enseignant / formateur dans la promotion du dialogue interculturel ainsi que de l'« équité linguistique », en vue d'assurer la reconnaissance effective de l'égalité de valeur de toutes les langues et cultures. Dans ce cadre général, l'intercompréhension est envisagée au niveau macro-social comme un enjeu politique et éthique et, au niveau microsocial comme une occasion d'éducation au plurilinguisme et à l'interculturalité.

Reste la difficulté à trouver un juste équilibre entre le souci légitime de donner des indications sur des attitudes et des comportements qu'il est souhaitable que les acteurs du domaine éducatif développent et le respect de leurs choix autonomes : décrire des savoir-être ne serait-il pas en soi contradictoire dans une perspective de responsabilité individuelle ?

D'une part, pourrait-on apprendre / enseigner à être, comme s'interrogeait Edgar Faure dès les années 1970 dans son *Rapport à l'UNESCO sur le développement de l'éducation* ? D'autre part, les institutions éducatives ne sont-elles pas amenées, de par leur vocation, à s'occuper de la formation des individus en tant que personnes et en tant que membres d'une communauté [26] ?

La dimension II – langagière et communicative – se rapporte au développement de la compétence de communication et d'apprentissage plurilingue et interculturelle de l'enseignant / formateur. On considère ici le formateur lui-même, engagé dans l'apprentissage de langues-cultures en intercompréhension. L'objectif est de faire évoluer son propre répertoire linguistique et culturel et de développer sa capacité à gérer des situations de communication multilingues et interculturelles. L'enseignant / formateur devra donc avoir acquis les compétences décrites dans le REFIC (*Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension*) pour pouvoir à son tour aider les apprenants à les développer. Les macro-descripteurs de cette section sont déclinés de la façon suivante : « Développer son répertoire linguistico-culturel » ; « Développer ses compétences d'apprentissage en intercompréhension » ; « Développer ses compétences de communication en intercompréhension ».

La dimension III, enfin, est centrale dans la compétence professionnelle de l'enseignant / formateur. Elle inclut les connaissances déclaratives sur les approches pédagogiques et didactiques et la connaissance procédurale nécessaire à la mise en œuvre de formations à l'intercompréhension : s'approprier des savoirs sur l'intercompréhension dans le cadre des approches plurielles ; élaborer un projet d'intervention en intercompréhension ; réaliser une intervention didactique en intercompréhension ; évaluer le parcours de formation et valoriser les résultats [27].

26. Ces questions on donné lieu à de nombreux échanges dans le forum de discussion qui accompagne le travail en cours pour l'élaboration du futur *Cadre de référence pour la formation des enseignants aux approches plurielles*.

27. À titre d'exemple, voici une hypothèse d'adaptation des catégories de descripteurs du REFDIC pour la Dimension III – pédagogique et didactique – dans le *Cadre de Référence pour la formation des enseignants aux approches plurielles* :

III.1. Compétence à construire son savoir pédagogique et didactique.
III.2. Compétence à planifier son action didactique.
III.3. Compétence à mettre en œuvre des parcours d'éducation aux langues.
III.4. Compétence à évaluer les résultats de son action pédagogique et didactique.
III.5. Compétence à travailler collaborativement avec d'autres acteurs éducatifs.
III.6. Compétence à décrire ses actions pédagogiques et à en expliciter les fondements.

Les compétences et les ressources décrites devraient comprendre la maîtrise de tout le processus de formation de la recherche d'information à la planification des actions, la mise en œuvre didactique, et enfin l'évaluation sur le travail accompli.

Dans l'état actuel de développement du futur *Référentiel pour la formation des enseignants aux approches plurielles* nous nous orientons vers un emprunt de l'organisation globale du REFDIC en trois « dimensions » pour structurer les contenus, mais le travail se poursuit sur l'élaboration fine des descripteurs eux-mêmes.

Dans les paragraphes suivants nous rendrons compte de la nature des interrogations qui ont polarisé notre intérêt pour la réalisation de ce nouvel instrument de formation à partir des descripteurs du CARAP.

4.2.2 D'un Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures *(CARAP) à un* Cadre de référence pour la formation des enseignants aux approches plurielles

Si l'existence du CARAP constitue un point d'appui incontournable pour le référentiel en cours d'élaboration, il est nécessaire de s'interroger sur la façon la plus adéquate et la plus efficace de l'exploiter. Un premier objectif à se fixer est celui de la transparence : puisque beaucoup d'utilisateurs se serviront des deux instruments, il faut que les liens entre les deux soient les plus clairs possibles, et en tout cas soient explicités.

On peut faire l'hypothèse que, quel que soit l'élément du référentiel CARAP dont on cherche à tirer parti pour formuler un élément d'un référentiel de compétences des enseignants, on se trouvera devant deux perspectives :

A. Affirmer que l'enseignant doit aussi disposer de cet élément.

B. Affirmer que l'enseignant doit être capable d'aider l'apprenant à acquérir l'élément en question.

Nous verrons quels sont les problèmes posés par chacune des possibilités et exposerons quelques unes des tentatives de résolution que nous avons envisagées.

Prenons par exemple un élément du tableau des compétences globales et un élément des listes de ressources du CARAP :

C 2.1 – *Compétence à donner du sens à des éléments linguistiques et/ou culturels non familiers.*

A 4.2 – *Accepter qu'une autre langue ou culture peut fonctionner de manière différente de sa propre langue ou culture.*

Cela impliquerait pour l'enseignant :

- d'une part, selon A, qu'il dispose lui-même de cette compétence et de cette ressource ;
- d'autre part, selon B, qu'il soit capable de les faire acquérir par l'apprenant.

Les descripteurs pourraient alors être formulés de la façon suivante :

- Être capable d'aider l'apprenant à acquérir une compétence à donner du sens à des éléments linguistiques et/ou culturels non familiers.
- Être capable d'aider l'apprenant à accepter (/ développer l'acceptation) qu'une autre langue ou culture peut fonctionner de manière différente de sa propre langue ou culture.

Les descripteurs relevant de la perspective B doivent trouver leur place dans la dimension III du futur référentiel (« Dimension pédagogique et didactique »).

Pour la perspective A, les choses sont un peu plus complexes. On voit bien que cette perspective doit être prise en compte dans la dimension II du futur référentiel (« Dimension langagière et communicative »), qui se rapporte au développement de la compétence de communication et d'apprentissage plurilingue et interculturelle de l'enseignant / formateur. Mais cela signifie-t-il que nous devons y intégrer tous les descripteurs de compétences et de ressources du CARAP ?

Nous tombons là sur une question plus générale, qui a été l'un des thèmes du forum de discussion. Dès l'entrée en formation initiale, et du fait de ses expériences et apprentissages antérieurs, un futur enseignant dispose déjà de compétences ou ressources à propos des langues, des cultures et de leur diversité qui sont nécessaires pour son activité enseignante. Il peut donc sembler inutile de toutes les citer.

Mais comment savoir avec exactitude, au niveau d'un référentiel « universel » et adaptable aux situations et contextes particuliers, ce dont chacun va disposer ?

N'y a-t-il pas quelques précautions à prendre, sous forme de rappels, même brefs ?

Nous proposons d'adopter une solution souple, qui chercherait à distinguer ce qui de toute évidence n'a pas à être mentionné, ce qui doit être rappelé, ce qui doit être exposé de façon approfondie.

Appliquée concrètement à un référentiel pour apprenants comme le CARAP pris comme point d'appui, cela conduirait à distinguer d'abord trois ensembles. Pour les ressources, on distinguerait ainsi trois catégories :

1. des ressources qui figurent dans le CARAP et concernent seulement l'apprenant ;
2. des ressources qui figurent dans le CARAP, dont il est possible que l'enseignant ne dispose pas encore une maîtrise (suffisante) et dont il est donc utile d'indiquer dans le nouveau référentiel qu'il doit les posséder ;
3. des ressources spécifiques que doit posséder l'enseignant, mais pas l'apprenant.

Les ressources indiquées en 1 n'ont pas à apparaître dans le référentiel de formation des enseignants ; pour celles indiquées en 2, il y aurait sans doute à appliquer la distinction entre les éléments dont on pense qu'il suffit de les rappeler par précaution, et d'autres pour lesquels il faut un exposé plus approfondi, mais on pourra dans tous les cas renvoyer aux descripteurs existants du CARAP, que l'on n'aura pas à réécrire (entièrement). Pour les ressources indiquées en 3, il est nécessaire de prévoir l'écriture, au sein de la dimension II du futur référentiel (Dimension langagière et communicative) de descripteurs spécifiques (on envisage actuellement de les rassembler dans une

annexe au sein de cette dimension, dans la mesure où plusieurs d'entre eux pourront être mis en lien avec plus d'une compétence).

Il sera par la suite nécessaire de soumettre cette hypothèse de fonctionnement à l'épreuve d'une utilisation concrète de l'instrument de la part de publics divers, pour vérifier sa faisabilité en termes de souplesse et transparence.

Conclusions

Pour conclure notre contribution, nous voudrions revenir sur quelques-unes de nos convictions, celles qui nous ont incités à entamer ce travail d'élaboration d'un *Cadre de référence pour la formation des enseignants aux approches plurielles.*

Une première conviction : un référentiel pour la formation des enseignants est une chose utile. Utile pour aider les formateurs et les formés à avoir une vue la plus claire possible des choix qu'ils vont effectuer parmi l'ensemble des compétences qu'il est envisageable de développer pour amener les enseignants à utiliser une approche didactique en en comprenant les enjeux et en en dominant les moyens.
Tel que nous le concevons, un référentiel n'est pas un instrument de standardisation, c'est un accompagnement des processus éducatifs dans leur globalité, et c'est pourquoi nous pensons – encore une conviction – que si le référentiel doit aider à déterminer des objectifs, il doit également orienter vers des matériaux qui aident à les atteindre, comme le font, par exemple, le REFDIC ou CARAP lui-même.

Une autre conviction est qu'un référentiel doit être un ensemble « hiérarchisé », avec des entrées constituées de grandes catégories, qui se subdivisent pour permettre d'entrer « en profondeur » dans leur contenu.

Formateurs et formés ont besoin d'avoir une idée précise, détaillée, de ces catégories. Nous disposons pour cela d'un modèle éprouvé en sciences de l'éducation, qui nous semble valide : celui des compétences et des ressources, que nous comptons utiliser également dans le futur référentiel.

Mais le projet fait également naître en nous des interrogations : la répartition des compétences en trois grands domaines de compétences de l'enseignant pour l'utilisation des approches plurielles, à l'instar du REFDIC, est-elle la répartition la plus adéquate ? Couvrons-nous de cette façon l'ensemble des compétences pertinentes et cela est-il fait de façon fonctionnelle pour les utilisateurs ?

De même, comme nous l'avons évoqué plus haut, la dimension éthique et politique – dont le titre même nous interroge – nous fait aussi douter du statut épistémologique de certains descripteurs. Nous partons *a priori* d'objectifs de formation exprimés en termes de compétences. Mais est-ce que toutes les catégories de cette dimension sont bien à chaque fois des compétences ? Ne serait-il pas plus approprié de parler parfois d'engagement comme il a été suggéré par les participants à notre forum ? Lorsque nous voulons parler de « situer son intervention éducative dans la perspective d'une plus grande équité linguistique », s'agit-il d'une compétence, d'un engagement ?

Enfin, beaucoup d'éléments que nous pouvons envisager de placer dans le référentiel sont en fait des compétences, savoirs ou savoir-faire dont on peut supposer qu'une

« jeune personne adulte cultivée » les possède déjà. Comment en décider ? Les limites sont sans doute mouvantes, d'individu à individu et de contexte à contexte.

La partie conceptuelle du travail est donc loin d'être close. Il restera ensuite à mettre en place une partie plus expérimentale, dont les paramètres ne sont *a priori* pas plus facilement maîtrisables.

Bibliographie

Andrade, A. I. et Martins, F., « Éducation plurilingue : partager et construire des projets en situation de formation continue », *in* Balsiger, C., Köhler, D.B., de Pietro, J.-F. et Perregaux, Ch. (dir.) (2012), *Éveil aux Langues et Approches Plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe.* Paris, L'Harmattan, p. 343-359.

Bono, M., « La compétence plurilingue vue par les apprenants d'une L3 : le plurilinguisme est-t-il toujours un atout ? », *Education et Sociétés Plurilingues*, n° 20, 2006, p. 38-50.

Candelier, M., « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », *Cahiers de l'ACEDLE*, n° 5, 2008, p. 65-90 [http ://acedle.org].

Candelier, M. (2012), « Le CECR, le Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP), et quelques autres repères sur la diffusion du message plurilingue », *Programme des 3èmes Assises européennes du plurilinguisme.* Site de l'Observatoire européen du plurilinguisme : http ://www.observatoireplurilinguisme.eu /images/Evenements/3eAssises/Programmeetcontributions/Education/articlecandelier.doc.

Candelier, M. et Castellotti, V., « Didactique(s) du/des plurilinguisme(s) », *in* Simonin, J., Wharton, S. (dir.) (2013), *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts,* Lyon, ENS-LSH éditions, p. 293-318.

Candelier, M. et Schröder-Sura, A., « Les approches plurielles et le CARAP : origines, évolutions, perspectives», de Pietro, J.-F. & Gerber, B. (dir.), *Les approches plurielles des langues et des cultures*, *Babylonia* n° 2/2015, p. 12-19.

Candelier, M. *et al.* (2012), CARAP – *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, Graz, Conseil de l'Europe [http ://carap.ecml.at/].

Cavalli, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste.* Paris, Didier.

Cavalli, M., Coste, D., Crisan, A. et Van De Ven, P.-H. (2009), *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet. De quelques conditions de faisabilité d'une éducation plurilingue et interculturelle.* Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Compain, D., Grappe, I. et Salame, F., « L'intégration des élèves syriens dans les écoles libanaises : trois témoignages », Longuenesse, E. (dir.), dossier « La société libanaise à l'épreuve du drame syrien », *Confluences Méditerranée*, n° 92, 2014-215 [http ://www.confluences-mediterranee.com].

Coste, D., « Plurilinguisme et intercompréhension », *in* Álvarez, D., Chardenet, P., Tost, M. (dir.) (2011), *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes.* Paris, Union Latine, p. 179-190.

Coste, D., «La notion de compétence plurilingue». *L'enseignement des langues vivantes, perspectives.* Versailles : CRDP de l'Académie de Versailles, 27 et 28 mars 2001 [http ://eduscol.education.fr/cid46534/la-notion-de-competence-plurilingue.html].

Coste, D. *et al.* (2007). *Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation ?*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.

Dahlet, P., « Les identités plurilingues : enjeux globaux et partages singuliers », in P. Martinez, D. Moore, V. Spaëth (dir.) (2008), Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction, Paris, Riveneuve, p. 23-46.

Moore, D., « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 7, 1996, p. 95-121.

Danielson, C. (2007), *Enhancing Professional Practice : A Framework for Teaching*, ASCD, USA.

De Carlo, M., « L'intercomprensione al servizio dell'educazione plurilingue nella scuola italiana », *in* Benucci A. (dir.) (2015), *L'intercomprensione : il contributo italiano*, Torino, Utet Università, p. 77-102.

De Carlo, M. (dir.) (2015), *Deux Référentiels de compétences en intercompréhension*, Miriadi Lyon, Centre de Recherche en Terminologie et Traduction, Université Lyon 2.

De Pietro, J.-F., Gerber, B., Leonforte, B., et Lichtenauer, K., « Quelle place pour les approches plurielles dans les nouveaux plans d'études des trois régions linguistiques de la Suisse ? » *Babylonia* n° 2, 2015, p. 59-65 [http ://www.pianodistudio.ch].

Desaulniers, P., « L´éthique appliquée en éducation ». *Revista Portuguesa de Educação*, n° 13/1, 2000, p. 299-317.

Escudé, P., « Euromania : un manuale scolastico europeo in Intercomprensione. Perché e come servirsene ? », *in* De Carlo, M. (dir.) (2011), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto S. Elpidio, Wizarts editore, p. 93-110.

Grappe, I., « Formation à l'èveil aux langues et intégration des réfugiés syriens au Liban ». *Babylonia* 1, 2017, p. 56-57.

Grin, F. (2005), *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique*, Rapport n°19 remis au Haut conseil pour l'évaluation de l'école.

Gajo, L., « From normalization to didactization of multilingualism : european and francophone research at the crossroads between linguistics and didactics», *in* Conteh, J. et Meier, G. (dir.) (2014), *The multilingual turn in languages education : opportunities and challenges*, Bristol, Multilingual Matters, p. 113-131.

Gajo, L., « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », *Tréma* n° 28, 2009, p. 37 – 48.

Gajo, L. (2001), *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris, Didier, collection LAL.

Garcia, O. et Wei, L. (2014), *Translanguaging : Language, Bilingualism and Education*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.

Giscel (1975), *Dieci tesi per l'educazione linguistica.* [http ://www.giscel.org/dieciTesi.htm]

Molinie, M., « Variations identitaires et réflexivité en contexte plurilingue », *in* Martinez, P., Moore, D., Spaëth, V. (dir.) (2008), *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction* Paris, Riveneuve, p. 47-60.

Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (2016). *Forum mondial sur l'éducation 2015, Rapport Final*, Paris, UNESCO.

Py, B., « Apprendre une langue et devenir bilingue : un eclairage acquisitionniste sur les contacts de langues », *Journal of Language Contact – THEMA*, n° 1, 2007, p. 93-100.

Py, B., « Quelle place attribuer à la linguistique dans la formation des enseignants ? », *in* Mochet M.A., Barbot M.J., Castellotti V., Chiss J.-L., Develotte C. et Moore D. (dir.) (2005), *Plurilinguisme et apprentissage : Mélanges Daniel COSTE*, Lyon, École normale supérieure Lettres et Sciences humaines. p. 113-120.

Py, B., « Apprendre une langue dans l'interaction verbale », *Bulletin VALS-ASLA*, n° 63, 1996, p. 11-23.

Rapport McKinsey (2007), *Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants*, Rapport de synthèse, USA, McKinsey & Co., consultable sur : http ://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/HowtheWorldsBestPerformingfrench.pdf.

Thiesse, A.M., « La nation, une construction politique et culturelle », Savoir/Agir 2007 n° 2 p. 11-20.

Verdelhan-Bourgade, M., « Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches », *Tréma,* n° 28*,* 2007, p. 5 -16.

Voghera, M., « Il plurilinguismo in Italia **»,** *in* Calabrò G. (dir.) (2003), *Le lingue dello straniero,* Napoli, Liguori, p. 36-75.

Vollmer, H. J. (2006), *Languages across the curriculum*. Preliminary study, Strasbourg, Council of Europe.

Documents officiels

Departament d'Ensenyament. DECRET 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, 6900DOGC 1-136 (2015a).

Departament d'Ensenyament. DECRET 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, 6945DOGC 1-305 (2015b).