

Rapport de Stage

**Université de Franche-Comté
Centre de linguistique Appliquée
-CLA-**

Master 2ème année Sciences du langage

**Spécialité : Appropriation du français langue non maternelle
et dispositifs d'enseignement /apprentissage**

Parcours 2 : Ingénierie de la formation

Titre du projet : **DEDALAGE**

Dispositif expérimental d'apprentissage
d'une langue apparentée germanique

Année universitaire 2010-2011

Réalisé par : Sylvie Schmidt

**Sous la direction de Mme Evelyne Bérard, maître de conférences
M. Jean-Paul Tarby, DAREIC et conseiller technique du recteur.**

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| A. Le contexte académique..... | 7 |
| A.I. Les missions des DAREIC : Les Délégations Académiques aux Relations Européennes et Internationales et à la Coopération..... | 8 |
| <i>Assurer la coordination</i> | 8 |
| <i>Susciter les initiatives</i> | 8 |
| <i>Aider à l'ouverture de l'académie</i> | 8 |
| <i>Attester de niveau</i> | 8 |
| A.II. Les missions et fonctions du DAREIC : Le Délégué Académique aux Relations Internationales et à la Coopération..... | 8 |
| <i>Piloter</i> | 8 |
| <i>Mobiliser</i> | 8 |
| <i>Assurer la coordination</i> | 9 |
| <i>Assurer la synergie</i> | 9 |
| A.III. Le projet académique 2011-2014 pour l'éducation de l'académie de Besançon..... | 9 |
| <i>Objectif stratégique 1 : renforcer la réussite des élèves.....</i> | <i>10</i> |
| <i>Objectif stratégique 2 : conduire les élèves au plus haut niveau de leur ambition</i> | <i>10</i> |
| <i>Objectif stratégique 3 : Faire évoluer les modalités de la formation professionnelle</i> | <i>10</i> |
| <i>Objectifs transversaux.....</i> | <i>10</i> |
| B. Le contexte européen : les institutions..... | 10 |
| Le Conseil européen à Bruxelles..... | 11 |
| La Commission européenne à Bruxelles..... | 11 |
| Le Conseil de l'Union européenne à Bruxelles ou Luxembourg..... | 11 |
| Le Parlement Européen à Strasbourg..... | 12 |
| Le Conseil de l'Europe à Strasbourg..... | 12 |
| B.I. La coopération dans l'Union Européenne | 12 |
| B.I.1 Principes généraux d'une politique éducative commune..... | 13 |
| <i>B.I.1.1. Le principe de subsidiarité.....</i> | <i>14</i> |
| <i>B.I.1.2 Le principe de préservation de la diversité linguistique.....</i> | <i>15</i> |

| | |
|---|-----------|
| B.II. L'impact des traités sur une politique éducative commune..... | 15 |
| B.II.1 Le processus de Bologne..... | 15 |
| B.II.2 Traité de Lisbonne..... | 16 |
| B.II.3. Traité de Barcelone..... | 16 |
| B.III. Élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe..... | 16 |
| B.III.1. La division des politiques linguistiques (à Strasbourg)..... | 17 |
| B.III.2. Le Centre européen pour les langues vivantes de Graz en Autriche (CELV)..... | 18 |
| B.III.3. Un commissaire européen au multilinguisme..... | 18 |
| B.IV. Le nouvel objectif Europe 2020 | 19 |
| Le programme pour l'Éducation et la Formation Tout au Long de la Vie : EFTLV | 20 |
| a) Comenius..... | 21 |
| b) Erasmus..... | 21 |
| c) Grundtvig..... | 22 |
| d) Leonardo da Vinci | 22 |
| e) Le Programme Jean Monnet..... | 22 |
| f) Le programme transversal | 23 |
| g) les mesures d'accompagnement..... | 23 |
| Le dispositif EUROPASS..... | 23 |
| L'activité CLEF-LANGUES | 23 |
| Le dispositif EUROGUIDANCE..... | 24 |
| Le LABEL EUROPEEN DES LANGUES | 24 |
| C. L'environnement linguistique européen..... | 24 |
| C.I. Les langues au sein des institutions européennes..... | 25 |
| C.II. Les compétences linguistiques en Europe..... | 25 |
| C.II.1. Une Europe multilingue, des européens pas encore plurilingues | 27 |
| C.II.2. Vers un plurilinguisme des citoyens | 28 |
| C.II.3. Des espaces d'interlocution plurilingues..... | 30 |
| C.III. La constitution des familles linguistiques..... | 31 |
| C.III.1. Les dialectes romans..... | 32 |
| C.III.2. Les langues germaniques..... | 33 |
| C.III.3. Le modèle scandinave..... | 34 |
| D. Une éducation au plurilinguisme pour une diversité linguistique . | 35 |
| D.I. Les principes généraux d'une approche plurilingue pour l'enseignement-apprentissage de la langue-culture..... | 36 |

| | |
|--|-----------|
| D.I.1. Une approche plurielle | 37 |
| D.I.2 Une approche par compétences partielles et par visées..... | 37 |
| D.I.3. Des compétences évolutives et malléables..... | 38 |
| D.I.4. Une approche contrastive | 38 |
| <i>D.I.4.1. Le décroisement de l'apprentissage.....</i> | <i>39</i> |
| D.II. L'intercompréhension : une clef du plurilinguisme..... | 39 |
| D.II.1. Une stratégie du transfert..... | 40 |
| D.II.2. Une didactique de pré-connaissances | 41 |
| <i>D.II.2.1. Prédicibilité et ponts.....</i> | <i>41</i> |
| <i>D.II.2.2. Interlinguisme.....</i> | <i>42</i> |
| D.II.3. Translinguisme..... | 42 |
| D.III. Enseigner-apprendre en milieu multilingue..... | 42 |
| D.III.1. Les freins et les leviers prévisibles de cette approche | 43 |
| D.III.2. La remédiation face aux freins annoncés..... | 44 |
| D.III.3. Produire des outils d'enseignement/d'apprentissage transférables et durables..... | 45 |
| D.III.4. Diversifier les formes d'évaluation des acquis et des connaissances..... | 47 |
| D.IV. De la théorie à l'application..... | 48 |
| <i>Galatea</i> | <i>49</i> |
| <i>Eurom4, puis Eurom 5</i> | <i>49</i> |
| <i>EuroCom.....</i> | <i>49</i> |
| <i>ICE : Intercompréhension européenne</i> | <i>50</i> |
| <i>IGLO : Intercomprehension in Germanic Languages Online.....</i> | <i>50</i> |
| D.V. DEDALAGE : Le projet de l'académie de Besançon..... | 50 |
| A) Concevoir le dispositif | 50 |
| B) Définir les niveaux d'objectifs | 51 |
| C) Procéder au benchmarking..... | 54 |
| D) Effectuer une démarche qualité..... | 54 |
| D.VI. DEDALAGE : L'expérimentation in vivo..... | 59 |
| A) Établir le programme | 60 |
| B) Rechercher un/des formateurs..... | 60 |
| C) Chiffrer les coûts de la formation | 61 |
| D) Définir le public cible et modalités d'inscription..... | 61 |
| E) Quelques résultats en chiffres..... | 62 |
| D.VII. DEDALAGE : Pérennisation du projet..... | 65 |

| | |
|--|-----------|
| 1. Développement d'un guide pour l'intervenant DEDALAGE..... | 65 |
| 2. Par l'assistantat..... | 66 |
| CONCLUSION..... | 66 |
| Annexe 1 : Cahier des charges DEDALAGE décideurs..... | 67 |
| Annexe 2 : Cahier des charges DEDALAGE intervenants | 73 |
| Annexe 3 : Descriptif du projet de stage en situation professionnelle | 76 |
| Annexe 4 : Affiche publicitaire..... | 78 |
| Annexe 5 les élèves inscrits au cours DEDALAGE..... | 79 |
| <i>Liste des apprenants, leurs LV (notes dans le système éducatif français).....</i> | <i>79</i> |
| Annexe 6 : Liste des apprenants et résultats dans DEDALAGE..... | 79 |
| Annexe 7 : Enquête DEDALAGE Apprenants..... | 80 |
| Annexe 8 : fiche de présence DEDALAGE..... | 82 |
| Annexe 9 : Extrait du dossier pour recevoir un assistant suédois..... | 83 |
| Annexe 10 La bourse individuelle de formation continue Comenius..... | 86 |
| BIFC..... | 86 |
| Annexe 11 : Fiche Europass Mobilité..... | 87 |
| Annexe 12 : formulaire de candidature au label européen | 91 |

Remerciements

Qu'il me soit permis ici d'exprimer ma gratitude envers toutes les personnes qui ont contribué à l'aboutissement de ce projet.

À Mme Evelyne Bérard, ma tutrice et maître d'ouvrage, pour m'avoir dirigée, conseillée et guidée avec rigueur mais douceur, qui m'a accompagnée par sa disponibilité et sa réactivité ; son savoir et ses connaissances pointues ont su éclairer mes questionnements et enrichir ma démarche.

À M. Jean-Paul Tarby, mon directeur et guide professionnel, qui m'a initiée, formée et accompagnée dans la réalisation de ce projet. Sa confiance et l'assurance de son aide et de son soutien dans la concrétisation de ce projet qui m'ont été très précieux lors de toutes les étapes de la réalisation de ce travail.

À mes enfants Richard, Morgan, Arthur et Édouard qui m'ont aidé par leur patience lors de mes nombreuses séances solitaires de lecture, pour leur compréhension lors de mes déplacements. Leur confiance dans la concrétisation et réussite de mon travail m'ont porté.

À Nathalie et Elisabeth, pour leur aide et remarques judicieuses à la relecture de mes travaux.

À tous les professeurs du Master 2 ingénierie de la formation du CLA pour la qualité et la richesse de leurs enseignements.

À tous mes collègues de la promotion 2009/2010 avec qui nous avons partagé des moments uniques d'échanges et de travail en commun, que tous leurs travaux soient couronnés de succès.

Que chacun soit assuré ici de ma profonde reconnaissance.

Contexte du Projet

Professeure certifiée dans l'enseignement de l'anglais depuis 18 ans, c'est après divers constats à l'occasion de rencontres internationales, de travaux et recherches concernant les stratégies d'amélioration de la maîtrise des langues étrangères par les élèves ou les étudiants que j'ai décidé d'approfondir ce sujet et de reprendre mes études sur la didactique des langues étrangères.

Le Master 2 « Sciences du langage » : parcours 2 Ingénierie de la formation de l'université de Franche-Comté, dispensé au Centre de Linguistique Appliquée (CLA) de Besançon m'est apparu comme étant la formation nécessaire la plus adaptée et adéquate.

En effet il est résolument ouvert aux nouvelles tendances de l'enseignement des langues et se place du côté des pédagogies dites « du projet ». Il associe étroitement la recherche, les actions de terrain et l'acquisition des connaissances transversales nécessaires à la réalisation d'un projet professionnel. Il permet aussi à des étudiants comme moi déjà insérés professionnellement de suivre les cours selon une formule mixte constituée de séminaires en présentiel et de périodes de formation à distance (FOAD) à partir de la plateforme Moodle.

Un stage mené dans un contexte professionnel est l'un des volets obligatoires de cette formation. Il constitue aussi le moment privilégié de mettre en œuvre et de tester, dans un contexte et sur un cas précis, l'ensemble des compétences acquises.

Cette période engendre la rédaction d'un rapport de stage et d'un mémoire professionnel qui peut être un curriculum de formation, une étude de faisabilité, l'expertise d'un dispositif existant afin de proposer des solutions d'amélioration de sa qualité ou encore un dispositif de formation.

C'est dans cette optique de recherche d'un stage que j'ai rencontré M. Jean-Paul Tarby Délégué Académique aux Relations Européennes et Internationales et à la Coopération (DAREIC). En adéquation avec mes compétences et mon expérience dans l'enseignement des langues étrangères, il m'a chargée d'une mission au sein de la Délégation Académique aux Relations Européennes, Internationales et à la Coopération de Besançon de la mise en place d'un dispositif pour l'apprentissage et l'enseignement d'une langue apparentée germanique : le suédois et du développement d'un guide de formation à destination des enseignants de ce programme.

Ce projet est une expérimentation mais aura aussi pour but d'introduire durablement l'apprentissage de cette nouvelle offre dans un établissement de l'académie. Cette recherche permettra de diversifier l'offre et la didactique des langues étrangères dans l'académie et aussi certainement d'ouvrir la voie à d'autres langues.

J'ai une maîtrise C1/C2 du CECR de la langue anglaise et un niveau A2/B1 en allemand. Mais n'ayant aucune notion de la langue suédoise pour laquelle j'ai été chargée du projet, j'ai décidé de commencer mon stage professionnel par une période d'immersion complète dans le pays de cette langue cible : la Suède. Je développerai ce projet dans la partie D de ce mémoire.

A. Le contexte académique

Créée en septembre 1997, cette division des services académiques est définie dans le B.O N°5 du 31 janvier 2002, les délégations aux relations internationales et à la coopération sont dans les académies les services ressources en charge du développement, du pilotage et de l'assistance aux actions d'ouverture internationales.

Elles collectent et diffusent l'information relative aux orientations ministérielles et aux priorités rectorales, ainsi qu'aux procédures à suivre pour la mise en œuvre des actions et pour une participation accrue aux programmes. Elles rassemblent les données exhaustives sur la conduite et l'évaluation des activités internationales, élaboration de synthèses quantitatives et qualitatives, et diffusent largement les résultats au plan académique et transmettent des bilans à l'administration centrale.

A.I. Les missions des DAREIC : Les Délégations Académiques aux Relations Européennes et Internationales et à la Coopération

Les DAREIC doivent en particulier

Assurer la coordination

entre les différentes structures académiques impliquées dans les actions d'ouverture internationale.

Susciter les initiatives

dans les établissements, les encourager et les soutenir.

Aider à l'ouverture de l'académie

en facilitant la signature d'accords de coopération éducative avec d'autres régions d'Europe et en faisant vivre de tels accords par des échanges d'élèves et d'enseignants dans toutes les disciplines y compris par des stages en entreprises chez les partenaires européens.

Attester de niveau

pour les personnes ayant effectué des études à l'étranger.

A.II. Les missions et fonctions du DAREIC : Le Délégué Académique aux Relations Internationales et à la Coopération

Ses missions ont été définies dans le Bulletin Officiel n°20 du 15 mai 1997 puis précisées, affinées et développées dans une note aux recteurs du 3 décembre 2001 parue au B.O. n°5 du 31 janvier 2002.

Piloter

Le DAREIC a pour mission de mettre en œuvre les orientations nationales dans le domaine de la coopération entre les états et pays et leurs déclinaisons au niveau académique, en fonction des spécificités locales et des priorités définies par le recteur.

Mobiliser

Il lui revient d'assurer le développement quantitatif et qualitatif des activités internationales conduites avec les publics scolaires et enseignants de tous niveaux, dans une perspective qui ne se limite pas à l'amélioration des compétences linguistiques, mais contribue également à l'éducation à la citoyenneté et à la solidarité ainsi qu'à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes grâce à l'expérience de la mobilité et du partenariat.

Assurer la coordination

Il lui appartient de coordonner les services académiques pour la mise en œuvre et le suivi des actions entreprises : corps d'inspection et d'encadrement, conseillers techniques, centres de formation et de documentation, personnels de direction.

Assurer la synergie

Il entretient également des contacts réguliers avec les partenaires et les institutions susceptibles d'agir en synergie pour favoriser l'ouverture internationale des établissements scolaires y compris en participant à l'élaboration et au financement des projets : collectivités territoriales, affaires culturelles, chambres de commerce et d'industrie, entreprises, associations, services culturels des ambassades de France à l'étranger, autorités éducatives des régions partenaires dans le cadre de protocoles d'accords de coopération interrégionales, agences EFTLV en assurant la démultiplication et le rayonnement des expériences innovantes (par des publications, des séminaires de formation...). En contribuant à la mise en place de sections européennes et à l'aménagement des dispositifs d'enseignement des langues étrangères, notamment avec l'accueil des assistants étrangers et en assurant la promotion, le suivi et la validation des stages professionnels effectués dans des entreprises européennes grâce au dispositif EUROPASS FORMATION.

L'expertise des DAREIC est sollicitée pour l'accueil des délégations étrangères, l'élaboration et la conduite de projets académiques d'envergure réalisés dans le cadre des programmes européens ainsi qu'en réponse à d'autres appels d'offres internationaux en matière d'ingénierie éducative ou à des sollicitations de différents partenaires (collectivités, ambassades...).

Le délégué Académique aux Relations Européennes Internationales et à la Coopération de l'académie de Besançon est Monsieur Jean Paul Tarby. Il est aussi conseiller technique du recteur en la matière afin de défendre auprès de lui la nécessité d'appliquer certaines directives au niveau de l'Europe et de la coopération internationale.

A.III. Le projet académique 2011-2014 pour l'éducation de l'académie de Besançon

Chaque académie inscrit son action éducative dans un environnement qui lui est propre et participe en accord avec ses priorités, à la construction européenne, à l'aide au développement, à la diffusion du modèle d'éducation français.

Ainsi chaque recteur construit une politique de l'académie qui permet, en fonction de ses choix prioritaires et des particularités locales, la mise en œuvre des différentes mesures décidées en faveur de l'ouverture internationale du système éducatif comme le renforcement et la diversification de l'enseignement des langues vivantes, l'évolution d'une mission de coopération internationale, ou l'encouragement à la mobilité.

La déclinaison spécifique de cette stratégie d'ouverture internationale sera traduite dans son contrat avec l'administration centrale du ministère.

Le Recteur de l'académie de Besançon M. Éric Martin, a formulé pour cette période trois objectifs stratégiques centrés autour de l'élève ou de l'adulte en formation, et deux objectifs transversaux qui imprègnent les démarches sous-tendues.

Le projet académique définit donc des objectifs stratégiques et des objectifs opérationnels, dont l'accomplissement mobilisera l'ensemble des acteurs de l'éducation pendant les quatre années à venir.

Il précise également les indicateurs qui permettront d'effectuer le suivi de réalisation de ces objectifs.

La possibilité d'inscrire notre projet linguistique DEDALAGE d'ouverture européenne est soulignée dans cette déclinaison des objectifs académiques au sens plus large.

Objectif stratégique 1 : renforcer la réussite des élèves

Mettre les compétences au centre du parcours de l'élève.

Favoriser la fluidité des parcours.

Favoriser les conditions de l'épanouissement de l'élève dans son établissement.

Ouvrir la voie à l'autonomie et l'innovation dans les champs pédagogiques et éducatifs.

Objectif stratégique 2 : conduire les élèves au plus haut niveau de leur ambition

Renforcer les parcours d'excellence. Ouvrir les choix d'orientation, multiplier les formations professionnelles, et les passerelles en agissant sur les structures de formation attractive, sur l'éveil de la conscience de l'élève.

Une plus grande sensibilisation aux défis du 21 ème siècle en renforçant les projets éducatifs, culturels et les relations internationales, afin de favoriser l'émergence d'une réelle prise d'intérêt par l'élève à son positionnement dans la société.

Objectif stratégique 3 : Faire évoluer les modalités de la formation professionnelle

Structurer les formations, développer des structures innovantes et visibles et organiser l'alternance et l'innovation dans la formation professionnelle.

Objectifs transversaux

Mobiliser les compétences et les ressources humaines.

Garantir la qualité pédagogique et celle des projets développés par les équipes.

Développer à tous les niveaux la démarche qualité.

Le projet académique ainsi défini, s'inscrit lui aussi dans une politique plus globale et dans la lignée des préconisations communautaires données à l'occasion des directives définies au Conseil Européen par les chefs d'états de tous les pays membres de la communauté (en partie B).

Compte-tenu de l'importance croissante de l'ouverture internationale dans les établissements et plus généralement dans le système éducatif, le Ministère de l'Éducation nationale a demandé aux recteurs de mettre en place dans les rectorats des délégations aux relations internationales et européennes et à la coopération (les DAREIC) ainsi que des responsables : les délégués aux relations internationales et à la coopération.

B. Le contexte européen : les institutions

Précisons ici les rôles des diverses institutions et organisations européennes dont nous allons parler puisque leurs orientations, décisions et préconisations sont d'une importance capitale pour le devenir de cet espace commun.

Le Conseil européen à Bruxelles

Le Conseil européen est l'héritier des conférences au sommet réunissant **les chefs d'État** ou de gouvernement des États membres de la Communauté. Il nomme le président de la Commission Européenne. Le premier de ces sommets s'est tenu à Paris en 1961. Lors du sommet européen de Paris de février 1974, il a été décidé que ces réunions de chefs d'État ou de gouvernement se tiendraient régulièrement pour permettre une approche globale des problèmes de la construction européenne et assurer la cohésion d'ensemble des activités communautaires et prendraient le nom de "Conseil européen".

Avec l'entrée en vigueur du traité de Lisbonne en 2000, le Conseil européen est devenu une institution de l'Union européenne, le Conseil européen est doté d'une présidence stable pour deux ans et demi.

La Commission européenne à Bruxelles

La Commission européenne est **l'organe exécutif** de l'Union européenne. Instituée par le Traité de Rome de 1957 (articles 155 à 163), elle est composée d'un commissaire par État membre, soit **27 commissaires européens** qui sont souvent des hommes politiques qui, pour la durée d'un mandat européen ou deux, quittent leur scène nationale. Le président est désigné par le Conseil européen, qui nomme également les autres commissaires en accord avec le président désigné.

La nomination de tous les commissaires, y compris du président, est soumise à l'approbation du Parlement européen. La Commission est responsable de ses activités devant le Parlement européen, seul habilité à démettre la Commission de ses fonctions.

Sa fonction principale est de proposer et de mettre en œuvre les politiques communautaires. « **Gardiennne des traités** », elle agit indépendamment des gouvernements des États membres.

La Commission prépare les propositions de législation européenne, met en œuvre les politiques de l'UE et gère le budget européen. Elle veille également au respect des traités et de la législation de l'Union.

Le Conseil de l'Union européenne à Bruxelles ou Luxembourg

Le Conseil de l'Union européenne ou le "Conseil" est l'institution qui représente les intérêts des états membres. Il réunit **les ministres compétents par domaine d'activité**.

Les représentants des gouvernements au niveau ministériel en sont membres et y exercent le droit de vote, en tenant compte également des décisions du Parlement européen.

Les missions et les domaines d'intervention du Conseil sont la coordination générale des activités de l'Union Européenne. Il exerce **la fonction législative** sur un pied d'égalité avec le Parlement européen (procédure de co-décision).

Le Conseil est également l'une des deux branches de l'autorité budgétaire : à ce titre, il arrête et modifie le budget européen avec le Parlement.

Le Conseil assure également une fonction de mise en œuvre du droit de l'Union ("comitologie"), pour permettre l'application des actes juridiques européens dans les États membres.

Depuis l'entrée en vigueur du traité de Lisbonne, la présidence du Conseil de l'UE se distingue de la présidence du Conseil Européen. Elle est assurée par un groupe de 3 États membres qui tourne, selon un ordre de rotation préétabli, tous les 6 mois. Le Conseil se réunit à Bruxelles ou à Luxembourg, sur convocation de son président.

Le Parlement Européen à Strasbourg

Le Parlement a trois rôles essentiels et partage avec le Conseil de l'Union européenne le pouvoir législatif communautaire : il débat et adopte, avec le Conseil, les actes législatifs européens mais il exerce aussi un contrôle démocratique sur les autres institutions de l'UE, notamment sur la Commission et il débat et adopte, avec le Conseil, le budget de l'UE.

Les membres du Parlement européen, les députés européens, sont les représentants du peuple et sont élus directement par les citoyens tous les cinq ans.

Le Conseil de l'Europe à Strasbourg

C'est une **organisation intergouvernementale** attachée à la démocratie libérale et au pluralisme politique regroupant aujourd'hui 47 États membres. Il a été créé par le traité de Londres du 5 mai 1949, signé par 10 États (Belgique, Danemark, France, Irlande, Italie, Luxembourg, Norvège, Pays-Bas, Royaume-Uni, Suède).

Le but premier du Conseil de l'Europe est de créer sur tout le continent européen un espace démocratique et juridique commun, en veillant au respect de valeurs fondamentales : les droits de l'homme, la démocratie et la prééminence du droit.

Organe décisionnaire, il est composé des ministres des Affaires étrangères des États membres ou leurs représentants diplomatiques permanents à Strasbourg. Il détermine la politique de l'organisation et approuve son budget et son programme d'activités.

Un certain nombre d'initiatives ont été mises au point par le Conseil de l'Europe afin de contribuer à faciliter la reconnaissance des qualifications, des expériences et des compétences au sein de l'Union.

B.I. La coopération dans l'Union Européenne

Les peuples d'Europe forment une seule Union [...] qui s'articule autour d'un échange égal d'idées et de traditions, et repose sur l'acceptation mutuelle de peuples ayant une histoire différente, mais un avenir commun.[...].

Extrait de la Déclaration au Conseil européen de Laeken des 14 et 15 décembre 2001 sur l'avenir de l'Union européenne par laquelle les chefs d'État et de gouvernement s'engagent à réformer les institutions européennes afin de rendre l'Union plus démocratique et plus efficace dans une Europe élargie.

Rappelons ici ce que nous définissons par Union Européenne (UE) : c'est l'association volontaire d'États européens, dans les domaines économiques et politiques, afin d'assurer le maintien de la paix en Europe et de favoriser le progrès économique et social. Les États membres sont des nations souveraines et indépendantes mais délèguent une partie de leurs pouvoirs décisionnels aux institutions qu'ils ont créées, de sorte que les décisions concernant certains thèmes d'intérêt commun puissent être prises de manière démocratique à l'échelle européenne.

Depuis le 1er janvier 2007, l'UE compte 27 membres : Allemagne, Belgique, France, Italie, Luxembourg, Pays-Bas, Danemark, Irlande, Royaume-Uni, Grèce, Espagne, Portugal, Autriche, Finlande, Suède, Chypre, Estonie, Hongrie, Lettonie, Lituanie, Malte, Pologne, République tchèque, Slovaquie, Slovénie, Bulgarie et la Roumanie. La Turquie, la Croatie et la Macédoine ont le statut de candidat à l'Union.



http://europa.eu/abc/maps/index_fr.htm

B.I.1 Principes généraux d'une politique éducative commune

Le traité de Rome, instituant la Communauté Économique Européenne en 1957 indique déjà dans son article 3 que les États membres doivent contribuer à promouvoir une éducation et une formation de qualité.

Mais c'est une décision du Conseil européen le 2 avril 1963 qui énonce des principes généraux sur la mise en œuvre nécessaire d'une politique éducative et de formation professionnelle communes et un vide juridique demeure concernant les textes législatifs sur l'éducation jusqu'en 1976, même si quelques programmes de coopération entre universités et entreprises tel que le programme Comett, ou Petra stimulant la formation professionnelle des moins de 28 ans ou encore Tempus incitant à la coopération avec les pays de l'Europe centrale et orientale (PECO), sont tout de même initiés.

La mobilité des étudiants et des enseignants se révèle être un objectif prioritaire et l'année 1987 voit la naissance d'un programme qui permet des échanges universitaires dans une Communauté européenne alors constituée de 11 pays : le programme Erasmus¹ souvent cité comme étant l'une des initiatives communautaires les plus réussies.

La coopération en matière d'éducation ne prend alors vraiment son ampleur qu'en 1992 avec le Traité sur l'Union Européenne, ou traité de Maastricht qui étend alors les actions à l'ensemble du domaine éducatif. L'objectif est le développement d'une éducation de qualité, et de sa dimension européenne par l'apprentissage et par la diffusion des langues des États membres.

La Commission européenne présente alors en 1995 un livre blanc qui cadre très précisément le débat sur l'éducation et la formation². Ce livre blanc présente l'éducation et la formation comme des moyens de répondre aux défis posés par les trois «chocs moteurs» que sont la société de l'information, la mondialisation et la civilisation scientifique et technique. Après une description des enjeux et une analyse des évolutions à envisager, elle distingue des actions à mener au niveau des États membres et des mesures de soutien à mettre en œuvre au niveau communautaire :

- **le volet 1:** encourager l'acquisition de connaissances nouvelles
- **le volet 2:** rapprocher l'école et l'entreprise
- **le volet 3:** lutter contre l'exclusion
- **le volet 4:** maîtriser trois langues européennes
- **le volet 5:** traiter sur un plan égal l'investissement physique et l'investissement en formation.

La Commission veille à ce que les actions des différents programmes soient cohérentes avec les autres actions et politiques de la Communauté. La mise en œuvre des objectifs au niveau européen vient en complément des politiques menées par les États membres selon certains principes.

¹ Lancement d'ERASMUS : le programme porte le nom du philosophe, théologien et humaniste Érasme de Rotterdam (1465-1536), connu pour avoir été un adversaire du dogmatisme. C'est également l'acronyme de European Community Action Scheme for the Mobility of University Students.

² Livre blanc sur l'éducation et la formation: «Enseigner et apprendre – Vers la société cognitive» (1995).

B.I.1.1. Le principe de subsidiarité

Dans l'Union européenne, l'éducation relève de la compétence des États membres et la Commission européenne ne peut intervenir dans ce domaine qu'au titre du principe de subsidiarité « quand les dimensions et les effets de l'action envisagée impliquent que les objectifs poursuivis seront mieux réalisés au niveau communautaire ».

Les États maîtrisent donc complètement l'organisation et la structure de leur système éducatif. C'est aussi au niveau des États, que les activités sont gérées. En France, par exemple, un Groupement d'Intérêt Public, localisé à Bordeaux, placé sous la double tutelle des ministères de l'Éducation nationale et des Affaires sociales a été créé en août 2000 et fait office d'agence nationale française en matière de programmes communautaires d'éducation et de formation (l'Agence 2E2F³).

B.I.1.2 Le principe de préservation de la diversité linguistique

Le respect et la promotion de la diversité linguistique est devenu une valeur tellement fondamentale de l'Union Européenne qu'elle l'inscrit dans sa Charte⁴ des droits fondamentaux en 2000.

En effet l'Europe n'est pas une entité politique de même nature qu'un État nation à qui il suffirait de se doter d'une (ou plusieurs) langue(s) nationale(s) officielle(s) pour en tirer une forme d'unité ou d'identité. Pour les citoyens européens il n'existe certainement aucune langue qui puisse à elle seule représenter la langue d'appartenance à cet espace [.....]. L'Europe a besoin de principes linguistiques communs plutôt que de langues communes. Ces principes doivent prendre en compte les évolutions sociétales en cours. (Guide 2003 : 30-31).

Elle préconise aussi d'autres domaines concernant les langues qui sont la formation des enseignants, l'apprentissage précoce des langues, l'enseignement d'une discipline par l'intégration d'une langue étrangère, un rôle accru des établissements d'enseignement supérieur et le développement du domaine d'étude du multilinguisme.

³ Depuis le 1er janvier 2007, l'Agence Europe Education Formation France (Agence 2E2F), est chargée de la mise en œuvre du programme EFTLV dans notre pays. Les ressources dont elle dispose proviennent en grande partie de la Commission européenne, mais aussi de l'État qui a la responsabilité de son bon fonctionnement.

⁴ **Article 21**

Est interdite, toute discrimination fondée notamment sur le sexe, la race, la couleur, les origines ethniques ou sociales, les caractéristiques génétiques, la langue, la religion ou les convictions, les opinions politiques ou toute autre opinion, l'appartenance à une minorité nationale, la fortune, la naissance, un handicap, l'âge ou l'orientation sexuelle.

Dans le domaine d'application du traité instituant la Communauté européenne et du traité sur l'Union européenne, et sans préjudice des dispositions particulières des dits traités, toute discrimination fondée sur la nationalité est interdite.

Article 22

L'Union respecte la diversité culturelle, religieuse et linguistique.

B.II. L'impact des traités sur une politique éducative commune

B.II.1 Le processus de Bologne

Le Processus de Bologne est un processus de réformes européen visant à créer un Espace européen de l'enseignement supérieur. Il est dirigé par les pays qui y participent en coopération avec un nombre d'organisations internationales, dont le Conseil de l'Europe.

Le Processus a débuté officiellement le 19 juin 1999 avec la signature de la Déclaration de Bologne par les ministres européens de l'éducation. Il vise à introduire un système de grades académiques reconnaissables et comparables : ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), le cadre européen des certifications (CEC) ou EQF en anglais (European Qualifications Framework) outil de transposition des certifications nationales dans toute l'Europe auquel toutes les nouvelles qualifications émises à partir de 2012 devront faire référence, à promouvoir la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs avec le supplément au diplôme qui permet de décrire l'originalité d'un parcours ainsi que les compétences qui en résultent, et à assurer la qualité de l'enseignement et l'attractivité de l'espace européen de l'enseignement supérieur (EEES).

B.II.2 Traité de Lisbonne

« L' Union s'est aujourd'hui fixé un nouvel objectif stratégique pour la décennie à venir : devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale. ».

Dans le contexte de la stratégie de renouveau économique, social et environnemental établie à Lisbonne en mars 2000, l'Union développe une société fondée sur la connaissance, la réalisation de son objectif consistant à devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive la plus dynamique du monde, l'éducation et la formation tout au long de la vie se voient être une priorité car elles représentent la clé de l'emploi et de la solidité de l'économie et offrent à chacun la possibilité de participer pleinement à la société. Il convient alors de promouvoir efficacement l'apprentissage des langues dans l'Union européenne, en s'assurant que les citoyens (et les entreprises) européens disposent des compétences interculturelles et linguistiques nécessaires pour devenir des acteurs efficaces sur le marché mondial.

B.II.3. Traité de Barcelone

Le Conseil européen de Barcelone, deux ans après Lisbonne, est appelé à faire un premier bilan des efforts dans les États membres afin d'atteindre cet objectif. C'est alors que les chefs d'états de l'Union qui reconnaissent la nécessité d'une action de l'Union européenne et des États membres en vue d'améliorer l'apprentissage des langues demandent de poursuivre l'action visant à améliorer la maîtrise des compétences de base, notamment par l'enseignement généralisé **d'au moins deux langues étrangères dès le plus jeune âge.**

B.III. Élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe

L'Europe se caractérise ainsi par sa diversité linguistique et culturelle et entend consolider sa position d'acteur économique déterminant sur la scène mondiale. Par conséquent pour assurer sa compétitivité, elle doit mettre en place les conditions d'une communication efficace entre les Européens et maintenir ou créer des conditions favorables à l'acceptation mutuelle des différences.

B.III.1. La division des politiques linguistiques (à Strasbourg)

La division mène des programmes de coopération intergouvernementale dans le cadre du programme du comité directeur de l'éducation du Conseil de l'Europe depuis 1957.

Le Conseil de l'Europe invite les États membres à prendre des mesures concrètes afin de promouvoir la diversité linguistique et l'apprentissage des langues et demande à la division d'élaborer des propositions dans ces domaines.

Ces programmes servent de catalyseur pour l'innovation et offrent un forum paneuropéen unique où traiter les priorités politiques linguistiques éducatives de tous les états membres. Les résultats des programmes de la division ont abouti à plusieurs recommandations et aident les états membres à élaborer leurs politiques linguistiques éducatives en vue de promouvoir la diversité linguistique et le plurilinguisme.

■ Les Guides pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives

Des guides⁵ à l'intention des responsables nationaux, pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe sont créés.

La finalité de ces guides est de proposer un instrument d'analyse qui serve de cadre à l'élaboration ou à la réorganisation de l'enseignement des langues dans les États membres et, à travers eux, une réflexion sur les politiques linguistiques européennes.

Ils n'ont aucune visée prescriptive, mais cherchent à susciter l'adhésion autour de principes et de modalités d'action qui puissent être partagés.

Les objectifs fixés sont les fondements même de la politique du multilinguisme de l'UE c'est à dire concrètement :

- **donner aux citoyens la possibilité d'apprendre deux langues en plus de leur langue maternelle dès le plus jeune âge,**
- **créer des sociétés plus accueillantes, qui soient des espaces de dialogue entre les communautés et les individus,**
- **renforcer le rôle des langues dans l'employabilité et la compétitivité.**

⁵ Version intégrale PROJET 1 (rév.) avril 2003 BEACCO Jean-Claude BYRAM, Michael Division des Politiques linguistiques Conseil de l'Europe Strasbourg.

Version refonte : De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe -Version intégrale 2007, Jean-Claude Beacco, Division des Politiques linguistiques Conseil de l'Europe, Strasbourg.

La Division des politiques linguistiques a aussi élaboré des instruments de référence proposant des standards en matière d'enseignement des langues. Ses deux outils phares sont :

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) destiné à encourager le plurilinguisme et le développement du répertoire linguistique individuel. Il offre des points de référence communs et est aussi réellement devenu un outil conformément aux textes en vigueur. Il est ainsi défini par J.Sheils ⁶ : « *c'est un instrument de planification qui fournit une base et un langage communs pour la description d'objectifs et de méthodes et pour l'évaluation des compétences* ».

Le Portfolio européen des langues

C'est un outil complémentaire à la promotion du plurilinguisme reliant le CECR aux besoins des apprenants de manière concrète. C'est un document personnel dans lequel les apprenants peuvent rendre compte de leur apprentissage d'une langue et de leur expérience culturelle.

B.III.2. Le Centre européen pour les langues vivantes de Graz en Autriche (CELV)

Ce centre créé en 1994 et a pour mission la mise en œuvre, la valorisation de la pratique et la promotion d'innovations dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues vivantes.

Le rôle et les activités du Centre de Graz sont complémentaires de ceux de la Division des politiques linguistiques, dont les responsabilités principales sont l'élaboration de politiques et d'orientations pour la promotion de la diversité linguistique et du plurilinguisme, ainsi que le développement d'instruments de référence pour la planification politique et la définition de standards.

Huit pays - l'Autriche, la France, la Grèce, le Liechtenstein, Malte, les Pays-Bas, la Slovénie et la Suisse - ont fondé le Centre européen pour les langues vivantes le 8 avril 1994 sous la forme d'un "Accord partiel élargi" du Conseil de l'Europe. Un accord partiel est défini comme "une forme de coopération permettant à certains États membres d'entreprendre une activité qui n'est pas poursuivie par d'autres États membres du Conseil de l'Europe. Par conséquent, seuls les États intéressés participent à l'activité et en supportent les frais.". A ce jour, le CELV compte 34 États membres.

L'accord partiel du CELV est "élargi", ce qui signifie que des États non-membres du Conseil peuvent également y adhérer.

⁶ SHEILS Joseph (1998), Introduction, *le français dans le monde*, série Recherches et Applications « Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen », Juillet 1998, p. 4-6.

B.III.3. Un commissaire européen au multilinguisme⁷

La Commission européenne avec l'élargissement de l'Union met aussi en place en 2007 un portefeuille spécialement consacré au multilinguisme. Il s'agit de mettre en avant sa dimension politique au sein de l'UE, eu égard à son importance pour la formation initiale, la compétitivité économique, l'emploi, la justice, la liberté et la sécurité.

« Il faut considérer que le portefeuille du multilinguisme revêt une dimension horizontale marquée : il interagit étroitement avec d'autres politiques de l'Union européenne, comme la culture, l'éducation, la communication, la politique sociale, l'emploi, la justice, la liberté et la sécurité »

déclare Léonard Orban premier commissaire européen au multilinguisme lors d'une conférence de presse et il soutient lors de ses différentes interventions que :

*« Pour travailler ensemble, les Européens ne peuvent se passer des langues. Les langues sont au cœur même de **l'unité dans la diversité qui caractérise l'Union européenne**. Nous nous devons de protéger et de promouvoir notre patrimoine linguistique dans les États membres, mais nous devons également nous comprendre, en tant que voisins et partenaires dans l'UE, parler plusieurs langues est synonyme d'entreprises plus compétitives et de citoyens plus mobiles ».*

« Chaque citoyen européen doit avoir l'opportunité d'apprendre les langues dont il a besoin ».

⁷ **Le multilinguisme** tel qu'il est alors défini désigne à la fois « la capacité d'une personne à utiliser plusieurs langues et la coexistence de plusieurs communautés linguistiques dans une zone géographique donnée ».

B.IV. Le nouvel objectif Europe 2020

Reconnaissant qu'aujourd'hui l'éducation et la formation tout au long de la vie sont essentielles à la fois pour l'emploi et la croissance et pour la participation de tous à la société, les États membres de l'UE et la Commission européenne ont renforcé leur coopération politique par le biais du cadre stratégique "Éducation et formation 2020". Les ministres ont défini les priorités du programme de travail pour la nouvelle décennie (2010-2020), faisant suite au programme « Éducation et Formation 2010 » qui fixait les points de repère pour évaluer le progrès des États membres.

La politique d'éducation et de formation s'est ainsi vue conférer un élan supplémentaire. Le nouvel objectif Europe 2020 accorde la priorité à différents domaines qui bénéficieront de l'échange d'expériences. L'accent est mis sur le fait que l'enseignement et la formation professionnelle (EFP) ont un rôle essentiel à jouer pour concourir aux objectifs de la stratégie Europe 2020 en développant des compétences et aptitudes de qualité élevée correspondant aux besoins, deux des initiatives phares proposées dans le cadre de la stratégie Europe 2020 sont en rapport étroit avec l'éducation et la formation :

- ◆ Premièrement, l'initiative « **Jeunesse en mouvement** », qui vise à aider les jeunes à réaliser pleinement leur potentiel en matière de formation et d'éducation et, par là, à améliorer leurs perspectives en matière d'emploi pour faire en sorte que le nombre de jeunes quittant prématurément le système scolaire diminue, promouvoir la mobilité pour tous les jeunes dans l'ensemble du système éducatif, et étendre les possibilités en matière d'activités de volontariat, d'emploi indépendant, et de travail et d'apprentissage à l'étranger.
- ◆ Deuxièmement, l'initiative « **Une stratégie pour des compétences nouvelles et des emplois** », qui met en exergue la nécessité de renforcer les compétences et d'améliorer l'employabilité, de mieux identifier les besoins en matière de formation, d'augmenter la pertinence de l'éducation et de la formation vis-à-vis du marché du travail, opérer une transition vers des systèmes de certification fondés sur les résultats du processus éducatif et valoriser les compétences et aptitudes acquises dans des contextes d'apprentissage non formels et informels.

L'évaluation des diplômes étrangers respecte les orientations européennes (le processus de Bologne en particulier). Le réseau ENIC-NARIC⁸ au sein du CIEP⁹ travaille en collaboration avec la Commission européenne, l'UNESCO et le Conseil de l'Europe pour contribuer à promouvoir la mobilité internationale en facilitant la lecture des parcours académiques et professionnels étrangers. Ce réseau qui existe depuis 1984 fournit des informations sur la reconnaissance des diplômes et des périodes d'études suivies dans d'autres pays européens, ainsi que des conseils sur les diplômes universitaires étrangers.

⁸ European Network of Information Centres / National Academic Recognition Information Centres.

⁹ Centre International d'études pédagogiques.

Le programme pour l'Éducation et la Formation Tout au Long de la Vie : EFTLV

La Commission européenne a placé ses diverses initiatives en matière d'enseignement et de formation sous la seule tutelle du programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie 2007-2013. Elle est responsable de la mise en œuvre globale du programme tandis que la gestion de certains de ses aspects relèvent de la compétence de l'Agence exécutive "Éducation, audiovisuel et culture" (EACEA) et des agences nationales au sein des États membres de l'UE.

Ce programme fait l'objet d'une coopération avancée depuis longtemps au sein de l'UE. En effet il remplace depuis 2007 le programme Socrates (phase 1 de 1995 à 1999, puis phase 2 jusqu'en 2006) qui constitue un modèle par son ampleur, l'efficacité de son organisation et la popularité dont il a bénéficié.

L'objectif du nouveau programme EFTLV est d'offrir aux individus la possibilité d'accéder dans toute l'Europe à un processus d'apprentissage dynamique à toutes les étapes de leur vie.

Il vise à favoriser les échanges, la coopération et la mobilité entre les systèmes d'éducation et de formation au sein de la Communauté, afin qu'ils deviennent une référence de qualité mondiale et contribue au développement de la communauté comme société de la connaissance avancée, caractérisée par un développement économique durable accompagné d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale conformément aux traités adoptés précédemment à Lisbonne et à Barcelone.

31 États participent aujourd'hui au programme : les 27 États membres de l'Union européenne auxquels se greffent les trois pays de l'Association européenne de libre-échange (Islande, Liechtenstein et Norvège).

Il s'inscrit également dans le cadre des objectifs concrets des systèmes d'éducation, du programme de travail «Éducation et formation 2020¹⁰», du plan d'action en matière de compétences et de mobilité et du plan d'action sur l'apprentissage des langues et la diversité linguistique.

L'enveloppe budgétaire affectée au programme d'éducation et de formation tout au long de la vie pour la période 2007-2013 s'élève à 7 milliards d'euros.

Il se décline en quatre programmes sectoriels : Comenius, Erasmus, Grundtvig, Leonardo da Vinci, un programme "Jean Monnet" et un programme transversal.

a) Comenius

pour l'enseignement scolaire au niveau des écoles maternelles, et des établissements primaires et secondaires.

Il sert à accroître la qualité de l'enseignement, renforcer la dimension européenne et promouvoir l'apprentissage des langues afin de favoriser le développement personnel et les compétences, notamment linguistiques, tout en développant les notions de citoyenneté européenne et de multiculturalisme. Chaque année, Comenius relie 11.000 établissements, 100.000 enseignants et 750.000 élèves en Europe.

Comenius doit faire participer au moins trois millions d'élèves à des activités éducatives conjointes pendant la durée du programme.

¹⁰Conclusions du Conseil sur le rôle de l'éducation et de la formation dans la mise en œuvre de la stratégie *Europe 2020* remises le 4 mars 2011

***b) Erasmus
pour l'enseignement supérieur, universitaire et post-universitaire.***

Il sert à favoriser et encourager la mobilité et l'apprentissage des langues pour les étudiants, le personnel enseignant, ainsi que pour l'ensemble des personnels des établissements d'enseignement supérieur. Erasmus doit atteindre le chiffre de trois millions de participants aux actions de mobilité.

En France, aujourd'hui, la totalité des universités françaises participent à Erasmus ainsi que la plupart des établissements d'enseignement supérieur non universitaires.

Les trois premiers pays d'accueil pour les étudiants Erasmus au départ de la France sont l'Espagne, le Royaume-Uni et l'Allemagne. La mobilité vers les pays scandinaves est toujours en hausse.

***c) Grundtvig
pour l'éducation des adultes et des autres parcours éducatifs.***

Pour Grundtvig, apprendre, c'est se former tout au long de la vie et dans tous les domaines de la vie. Les objectifs spécifiques du programme sont d'améliorer la qualité des formations pour adultes, d'accroître la mobilité des apprenants ainsi que des enseignants et des autres professionnels de l'éducation des adultes, veiller à ce que les personnes vivant en marge de la société aient accès à l'éducation des adultes, en particulier les personnes âgées et les personnes dépourvues de qualifications de base, d'améliorer la coopération entre les organismes d'éducation des adultes, et de développer les pratiques innovantes en matière de gestion et d'éducation des adultes.

De nouvelles possibilités de mobilité depuis 2009, ont permis à quelque 5 000 apprenants adultes de 30 pays d'obtenir une subvention pour participer à des actions d'apprentissage et de volontariat à l'étranger et développer ainsi leurs compétences personnelles.

Grundtvig doit soutenir la mobilité des 7 000 individus impliqués chaque année dans l'éducation des adultes d'ici 2013.

***d) Leonardo da Vinci
permet la mobilité des personnes désireuses d'acquérir une expérience professionnelle en Europe.***

Ce programme est conçu comme un outil chargé de donner une impulsion aux systèmes de formation et d'enseignement professionnels en Europe dans leur diversité.

Leonardo da Vinci doit faire passer les stages en entreprise à 80 000 par an d'ici la fin du programme.

***e) Le Programme Jean Monnet
comprendre l'intégration européenne.***

Ce programme a pour mission de stimuler l'enseignement, la recherche et la réflexion sur l'intégration européenne au sein d'établissements d'enseignement supérieur du monde entier. Il inclut la création de chaires et de centres d'excellence, de modules de cours, d'activités d'information et de recherche, ainsi que le soutien aux associations universitaires de professeurs et de chercheurs spécialisés dans l'intégration européenne.

f) Le programme transversal

est un programme dont les problématiques traversent l'ensemble des programmes sectoriels (Comenius, Erasmus, Grundtvig, Leonardo da Vinci).

Il finance des visites d'études destinées à faire se rencontrer les spécialistes de l'éducation et de la formation. Il permet également de développer des projets de coopération et d'innovation, d'enseignement et d'apprentissage des langues, d'utilisation des techniques de l'information et de la communication, de diffusion et d'exploitation des résultats de projet.

Il s'intéresse à la coopération et l'innovation dans les politiques d'éducation et de formation, à l'enseignement et l'apprentissage des langues, aux TIC, à la valorisation des résultats et des mesures d'accompagnement :

g) les mesures d'accompagnement

Le dispositif EUROPASS

qui permet à chaque individu (élève, apprenti, enseignant, formateur, salarié, cadre ressources humaines, recruteur, demandeur, demandeur d'emploi) de recenser, mettre en valeur les différentes compétences acquises au cours de son parcours d'apprentissage (cursus universitaire, expériences professionnelles, compétences linguistiques, etc.) et faciliter ainsi le recrutement ou la poursuite d'une formation. Il se présente sous la forme d'un portfolio réunissant 5 documents: le CV Europass, le Passeport de langues Europass, l'Europass Mobilité, le Supplément au diplôme Europass, le Supplément descriptif au certificat Europass.

L'activité CLEF-LANGUES

"Techniques de l'information et de la communication (TIC)" remplace depuis fin 2006 l'action Minerva. La promotion de l'apprentissage des Techniques de l'Information et la Communication (TIC) constitue l'une des 4 activités clefs (coopération et innovation, langues, TIC et exploitation des résultats) du programme transversal. Ce dernier vise à optimiser les résultats des 4 autres sous-programmes axés sur les différentes étapes de la vie (Comenius, Erasmus, Grundtvig et Leonardo) en soutenant des actions qui abordent une même activité clef dans au moins deux secteurs éducatifs à destination de différentes classes d'âge (Ecoles, enseignement supérieur, enseignement et formation professionnelle, éducation pour adultes). Ces projets multilatéraux peuvent également favoriser le développement et la diffusion de supports d'apprentissage des langues tels que des cours en

ligne et outils de test. Toutes les langues (les langues officielles européennes mais aussi les langues régionales et minoritaires, ou encore les langues des migrants et des principaux partenaires commerciaux) peuvent être visées, pour autant que les activités proposées s'avèrent pertinentes pour la politique européenne de multilinguisme, qu'elles apportent une valeur ajoutée visible au niveau européen et qu'elles complètent le travail effectué aux niveaux local, régional et national. L'Activité Clé «Langues» consacre une importante part de ses ressources à la promotion de l'apprentissage des langues européennes comme langues étrangères afin d'aider les citoyens européens à mieux comprendre la culture et les perspectives de chacun et leur permettre de profiter de la liberté qui leur est offerte d'aller travailler ou étudier dans un autre État membre. L'Activité Clé «Langues» met principalement l'accent sur l'apprentissage d'une deuxième langue, voire davantage, notamment les langues les moins utilisées et les moins enseignées.

Le dispositif EUROGUIDANCE

Euroguidance est un réseau européen de centres de ressources pour l'orientation, et la mobilité en Europe.

Les professionnels de l'orientation de ces centres sont chargés d'informer sur les systèmes éducatifs, les systèmes de formation en Europe et d'encourager la mobilité des jeunes. Ils s'adressent en priorité aux professionnels-relais mais aussi aux jeunes et aux adultes.

Le réseau des Centres Nationaux de Ressources pour l'Orientation Professionnelle en Europe, appelé réseau Euroguidance a été créé en 1992 par la Commission Européenne.

Il existe et est financé dans le cadre du programme d'Education et de Formation tout au long de la vie.

Le réseau Euroguidance assure également la maintenance du portail PLOTEUS qui présente l'offre de formation en Europe il concerne les opportunités d'études, les systèmes d'éducation, les bourses et les programmes d'échanges, les informations pratiques sur chaque pays et enfin une rubrique contacts pour poser des questions en ligne.

Le LABEL EUROPEEN DES LANGUES

Mis en place grâce à une initiative européenne il permet de valoriser des projets novateurs dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues.

Les labels européens des langues sont remis lors d'un concours annuel organisé par la Commission européenne et les agences nationales dans chacun des 33 pays de l'Europe de l'éducation et récompensent l'innovation, la pertinence et la transférabilité.

Les projets doivent proposer une véritable valeur ajoutée, être en fin de réalisation, ciblant des publics diversifiés, permettant le développement et l'entretien des connaissances tout au long de la vie, susceptibles d'aider à garder ou à obtenir un emploi, visant à développer l'apprentissage précoce des langues et l'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère.

C. L'environnement linguistique européen

Pour l'heure ces débats sur les langues de communication générale dans UE sont donc ouverts et loin d'être terminés et les dimensions du problème ainsi diagnostiquées. Avec la construction européenne au sens politique du terme, aujourd'hui la question linguistique est devenue un sujet brûlant et potentiellement explosif mais il est important de noter que le respect de la langue, des traditions et de la culture d'autrui est également plus qu'à aucun autre moment de son histoire un élément de réussite de ce projet communautaire.

C.I. Les langues au sein des institutions européennes

Le règlement n° 1 du 15 avril 1958 relatif au régime linguistique de l'Union européenne prévoit que chaque institution européenne peut déterminer ses propres modalités d'application du régime linguistique de l'Union. Ces dispositions doivent alors figurer dans leur règlement intérieur mais face à ces observations la démarche est maintenant devenue plus pragmatique et à l'heure actuelle il existe une recherche sur la question plus spécifique du choix des langues officielles et de travail de l'Union Européenne. Par ailleurs la place croissante de l'anglais dans notre environnement quotidien, au travail et dans nos déplacements, jusqu'à sa place manifeste dans tous les débats européens est indéniable, et en réaction de nombreux efforts sont faits par les institutions des pays, qui cherchent des solutions redoutant de voir s'imposer une hégémonie linguistique de l'anglais qu'ils vivent aussi comme une perte de pouvoir politique au sein de ces institutions européennes.

Aucune solution ne s'impose d'évidence comme préférable à une autre car selon les critères d'évaluation que l'on retient, la meilleure politique pourrait, par exemple, être un multilinguisme intégral, ou alors le repli sur une oligarchie de langues, comme l'anglais, le français, et l'allemand, auxquelles la commission par exemple a accordé par décision administrative le statut de langues « de procédures » pour son fonctionnement interne.

Le Conseil de l'Union européenne lui par exemple dispose d'un régime linguistique dit « intégral » : ce qui signifie que sauf décision contraire prise par le Conseil à l'unanimité et motivée par l'urgence, le Conseil ne délibère et ne décide que sur la base de documents et projets établis dans les langues prévues par le régime linguistique en vigueur et chaque membre du Conseil peut s'opposer au délibéré si le texte des amendements éventuels n'est pas établi dans celles des dites langues qu'il désigne.

Au Parlement européen¹¹, le multilinguisme prévaut de manière intégrale puisque « tous les documents du Parlement doivent être rédigés dans les langues officielles ». Ce multilinguisme rigoureux est également susceptible de s'exercer à l'oral dans la mesure où « tous les députés ont le droit, au Parlement, de s'exprimer dans la langue officielle de leur choix » et que « les interventions dans une des langues officielles sont interprétées simultanément dans chacune des autres langues officielles et dans toute autre langue que le Bureau estime nécessaire ». Tous les documents du Parlement sont rédigés dans les langues officielles.

L'interprétation est assurée, au cours des réunions de commissions, à partir des langues officielles utilisées et exigées par les membres titulaires et suppléants de cette commission, et vers ces langues.

¹¹ Conformément à l'article 138 de son règlement intérieur.

C.II. Les compétences linguistiques en Europe

Les individus prennent conscience de vivre dans un monde de plus en plus ouvert, qui a pour effet de valoriser l'individu plurilingue, disposant d'un répertoire langagier pluriel, activé en fonction des situations d'interaction et des besoins de communication. Il est de fait considéré qu'un individu plurilingue est mieux armé pour tirer profit des possibilités en matière d'éducation offertes par une Europe intégrée.

De plus comme nous l'avons vu et comme le souligne Gisèle Holtzer dans son recueil¹² : « surmonter les barrières linguistiques à l'intérieur de l'Europe est le défi que se proposent de relever les institutions européennes par une politique volontariste et incitative. Le monolinguisme est par conséquent progressivement devenu un état langagier indésirable. ».

Il s'avère pourtant selon différentes enquêtes menées récemment que la grande tendance dans de nombreux pays de la communauté, à l'heure actuelle est pourtant toujours un certain monolinguisme persistant :

➤ **50% des Européens ne parleraient que leur langue maternelle**

c'est le cas notamment en Irlande, au Royaume-Uni, en Italie, Hongrie, Portugal et Espagne.

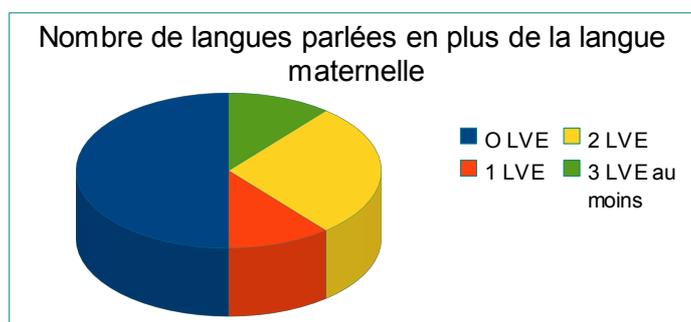
➤ **A l'objectif deux langues en plus de la langue maternelle**

28% des répondants affirment qu'ils parlent suffisamment bien **deux** langues étrangères pour participer à une conversation. C'est le cas en particulier au Luxembourg, aux Pays-Bas et en Slovénie.

11% des répondants déclarent maîtriser au moins **trois** langues en plus de leur langue maternelle.

➤ **Le niveau des langues étrangères connues est généralement bon**

L'estimation du niveau de connaissances linguistiques est plus élevée que le niveau observé en 2001 pour toutes ces langues. 38% des citoyens de l'Union européenne affirment qu'ils ont des connaissances suffisantes en anglais pour tenir une conversation.



¹² Voies vers le plurilinguisme, G. Holtzer, G. (ed.), collection, Annales littéraires de l'Université de Franche Comté n°772 / Linguistique et appropriation des langues n°2, Presse Universitaires de Franche Comté, 2004.

➤ **L'anglais reste la langue étrangère la plus parlée dans toute l'Europe.**

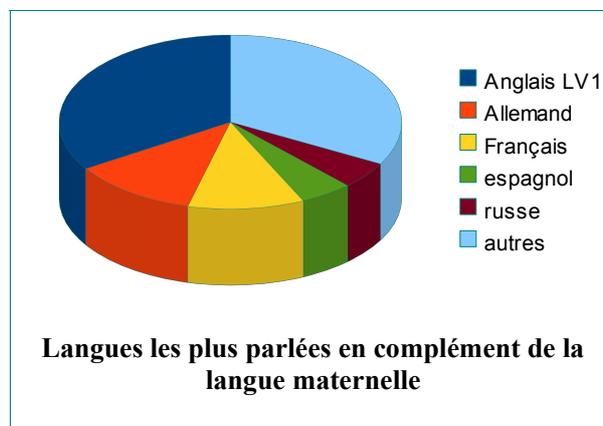
34 % des personnes interrogées au sein de l'Union européenne déclarent connaître l'anglais en complément de leur langue maternelle.

C'est en particulier une langue qui atteint des records en Suède, à Malte et aux Pays-Bas puisque près de 90 % de la population maîtrise cette langue.

12 % de la population interrogée déclare parler l'allemand et 11 % ont des aptitudes en français.

Le français est la langue étrangère la plus parlée au Royaume-Uni et en Irlande, tandis que les citoyens en République tchèque et en Hongrie ont plus d'aptitudes en allemand.

L'espagnol et le russe sont parlés comme langue étrangère par 5 % des personnes interrogées.



➔ **En outre, il est intéressant de souligner que les connaissances linguistiques ne sont pas réparties uniformément tant dans la zone géographique de l'Europe que dans les groupes sociodémographiques.**

En toute logique, de bonnes compétences linguistiques sont enregistrées dans les États membres relativement petits, ayant plusieurs langues nationales, des langues maternelles moins utilisées ou un "échange linguistique" avec les pays voisins. C'est le cas, par exemple, au Luxembourg où 92% des personnes interrogées parlent au moins deux langues. Ceux qui vivent dans les pays du Sud de l'Europe ou dans des pays où l'une des principales langues européennes est une langue nationale semblent avoir des connaissances linguistiques moyennes et seuls 5% des Turcs, 13% des Irlandais et 16% des Italiens maîtrisent au moins deux langues en plus de leur langue maternelle.

Selon les études de l'Eurobaromètre en 2006, l'Européen multilingue est plutôt jeune, a un bon niveau d'études ou est encore étudiant, est né dans un pays différent du pays où il réside, utilise les langues étrangères pour des raisons professionnelles et est motivé pour les apprendre. Par conséquent, il semble qu'une grande partie de la société européenne ne connaîtrait toujours pas les avantages du plurilinguisme.

Il est aussi notable de préciser que selon ces enquêtes 11% des PME exportatrices européennes perdent des marchés du fait d'un déficit de compétences linguistiques.

C.II.1. Une Europe multilingue, des européens pas encore plurilingues

La prédiction de Umberto Eco en 1994 serait-elle en passe de se réaliser ?

« Une Europe de polyglottes n'est pas une Europe de personnes qui parlent couramment beaucoup de langues, mais, dans la meilleure des hypothèses, de personnes qui peuvent se rencontrer en parlant chacune sa propre langue et en comprenant celle de l'autre, mais qui, ne sachant pourtant pas parler celle-ci de façon courante, en la comprenant, même péniblement, comprenaient le « génie », l'univers culturel que chacun exprime en parlant la langue des ses ancêtres et de sa tradition. »

Umberto Eco, la recherche de la langue parfaite dans la culture européenne, Editions du seuil 1994.

Pour aller aussi dans le sens de Leonard Orban¹³ qui prônait dans son discours pour la journée des langues du 26 septembre 2008, sa volonté de faire en sorte que

« les langues deviennent des ponts entre les individus, et entre les peuples ».

Il s'agirait avant tout de valoriser toutes les langues et les cultures, et de les considérer à présent comme des atouts culturels, sociaux et économiques en Europe et non plus comme des obstacles et le **multilinguisme** permettrait donc d'aborder comme positive la diversité et la richesse culturelle de cet espace commun que nous peuplons.

Le Conseil de l'Europe accorde d'ailleurs une importance particulière à l'enrichissement du **répertoire plurilingue d'une personne** tout au long de la vie. Ce répertoire dynamique est composé de plusieurs langues ou variétés de langues maîtrisées à différents niveaux, il fait appel à plusieurs types de compétences et évolue tout au long de la vie de la personne. Rappelons les définitions qu'il donne de ces termes :

- ◆ **le « multilinguisme »** renvoie à la présence, dans une zone géographique déterminée -quelle que soit sa taille- à plus d'une « variété de langues », c'est-à-dire de façons de parler d'un groupe social, que celles-ci soient officiellement reconnues en tant que langues ou non. À l'intérieur d'une telle zone géographique, chaque individu peut être monolingue et ne parler que sa propre variété de langue.
- ◆ **Le « plurilinguisme »** se rapporte au répertoire de langues utilisées par un individu ; il est donc, en un sens, le contraire du multilinguisme. Ce répertoire englobe la variété de langue considérée comme « langue maternelle » ou « première langue », ainsi que toute autre langue ou variété de langue, dont le nombre peut être illimité. Ainsi, certaines zones géographiques multilingues peuvent être peuplées à la fois de personnes monolingues et de personnes plurilingues.

Claude Hagège¹⁴, quant à lui appelle multilingue un individu possédant la compétence de plus d'une langue et plurilingues les États.

Pour ma part et afin d'en simplifier les différentes dénominations possibles, j'opterai dans cet ouvrage plutôt pour la formulation définie par le conseil de l'Europe et nommerai plurilingue un individu et multilingue un état ou un espace d'interlocution dans lesquels existent plus d'une langue.

¹³ Leonard Orban, Etats généraux du multilinguisme (2008).

¹⁴ Claude Hagège « Le Souffle de la langue » : voies et destins des parlers d'Europe, 1992.

C.II.2. Vers un plurilinguisme des citoyens

L'approche initiale des projets du Conseil de l'Europe -qui mène ses activités de promotion de la diversité linguistique et de l'apprentissage des langues dans le domaine de l'éducation dans le cadre de la Convention culturelle européenne, ouverte à la signature le 19 décembre 1954- consistait à encourager l'acquisition d'un bon niveau de compétences communicatives. Elle était motivée par la multiplication des possibilités d'interaction et de mobilité en Europe. Cette approche reste d'actualité. Toutefois, la mondialisation et l'internationalisation posent de nouveaux défis du point de vue de la cohésion sociale et de l'intégration. Si les compétences linguistiques des citoyens restent un critère important en matière d'emploi et de mobilité, elles sont également nécessaires pour participer activement aux processus social et politique, qui font partie intégrante de la citoyenneté démocratique dans les sociétés multilingues des États membres du Conseil de l'Europe.

Cet intérêt croissant pour des politiques linguistiques visant à renforcer la citoyenneté démocratique et la cohésion sociale se retrouve dans le domaine de l'éducation.

La Commission propose d'établir un groupe permanent à haut niveau et un réseau européen d'inspecteurs ainsi que de financer¹⁵ des études concernant le multilinguisme dans le but de développer un cadre propice au progrès vis-à-vis des autorités politiques locales, régionales, nationales ainsi qu'européennes et instaure un plan d'action 2004–2006 pour la promotion de l'apprentissage des langues et de préservation de la diversité linguistique.

« Chaque Européen doit bénéficier des moyens de communication appropriés lui permettant d'avoir accès à notre environnement multilingue ».

« Le multilinguisme réussi passe par un système d'enseignement moderne et efficace : « Nous devons tout explorer; d'autres formes d'enseignement, plus flexibles et plus adaptées, plus informelles, aucune piste ne doit être négligée ».

Extraits de la communication de la Commission au conseil, au parlement européen, au comité économique et social et au comité des régions du plan d'action 2004–2006 pour la promotion de l'apprentissage des langues et de préservation de la diversité linguistique.

Ce document souligne à présent la place centrale des langues, quelles qu'elles soient, qu'il s'agisse des langues nationales ou étrangères, maternelles ou secondes, majoritaires ou de minorités et des systèmes éducatifs par rapport aux problèmes de société à affronter en Europe à partir de principes partagés.

La Commission incite les États membres à se doter d'un plan d'action national fixant des objectifs clairs pour l'enseignement des langues aux différents stades du parcours éducatif et a pour objectif de promouvoir :

LE PLURILINGUISME : tous les citoyens européens ont le droit d'acquérir un niveau de compétence communicative dans plusieurs langues, et ce, tout au long de leur vie, en fonction de leurs besoins.

LA DIVERSITE LINGUISTIQUE : L'Europe est un continent multilingue et toutes ses langues ont la même valeur en tant que moyens de communication et d'expression d'une identité. Les Conventions du Conseil de l'Europe garantissent le droit d'utiliser et d'apprendre toutes ces langues.

¹⁵Les financements qui sont attribués ne peuvent jamais servir à remplacer les investissements nationaux, régionaux et locaux directs en matière d'infrastructure éducationnelle, de dimensionnement approprié des classes, de formation des enseignants ou d'échanges internationaux.

LA COMPREHENSION MUTUELLE : La communication interculturelle et l'acceptation des différences culturelles reposent fortement sur la possibilité d'apprendre d'autres langues.

LA CITOYENNETE DEMOCRATIQUE : la participation aux processus démocratique et social dans des sociétés multilingues est facilitée par la compétence plurilingue de chaque citoyen.

LA COHESION SOCIALE : l'égalité des chances en matière de développement personnel, d'éducation, d'emploi, de mobilité, d'accès à l'information et d'enrichissement culturel dépend de la possibilité d'apprendre des langues tout au long de la vie.

La Commission décrit aussi trois grands domaines dans lesquels des actions devraient être menées :

1. Étendre les avantages de l'apprentissage des langues tout au long de la vie à l'ensemble des citoyens

L'apprentissage étant conçu comme une activité menée tout au long de la vie, les actions prévues dans ce domaine s'adressent à l'enseignement de langues à tous les niveaux (enseignement pré-primaire, primaire, secondaire, supérieur et apprentissage chez les adultes). Les États membres doivent aussi veiller en priorité à ce que les langues soient enseignées de manière effective dès l'école maternelle et primaire niveau auquel se forment les principaux comportements à l'égard des autres langues et des autres cultures, et auquel sont inculquées les bases nécessaires pour l'apprentissage ultérieur des langues.

2. Améliorer l'enseignement des langues à tous les niveaux

Les actions concernent la création d'établissements scolaires « favorables aux langues », la formation et la mise à disposition de professeurs de langues, l'enseignement d'autres matières à travers la pratique de langues étrangères et la réalisation de tests visant à déterminer la compétence linguistique créer un environnement plus favorable aux langues.

3. Aménager en Europe un environnement qui soit propice à l'épanouissement des langues

En prenant en compte toute la diversité linguistique, en créant des communautés favorables aux langues et en facilitant l'apprentissage des langues (par exemple en rapprochant les établissements d'apprentissage des gens qui en ont besoin).

B. Le Parlement européen, dans sa logique de préservation de la diversité linguistique adopte aussi une série de résolutions¹⁶ destinées à promouvoir des actions en faveur des langues régionales et minoritaires qui se répartissent en deux catégories principales :

- Le financement de projets et d'initiatives pratiques, destinées à protéger et à promouvoir les langues régionales et minoritaires.
- Une aide financière apportée au Bureau européen pour les langues les moins répandues et le réseau d'information Mercator.

¹⁶Ces actions portent sur les langues autochtones qui sont traditionnellement parlées par une partie de la population des États membres de l'UE. Les pays membres de l'EEE en font également partie (cette définition n'englobe pas les langues pratiquées par les communautés d'immigrés, les langues créées artificiellement ou les dialectes provenant d'une langue officielle de l'État en question).

C.II.3. Des espaces d'interlocution plurilingues

Certains constats attestent du réel besoin de solutions pour faire face aux difficultés rencontrées dorénavant quotidiennement pour une communication efficace au sein de l'espace européen et mondial.

Ainsi Patrick Chardenet dans son analyse sur « les **espaces d'interlocution plurilingues**¹⁷ et les pratiques langagières dans des langues associées » explique que nous évoluons plutôt dans des sphères d'activités telles que celle du travail, du temps libre ou des interactions domestiques. Ces espaces d'interlocution permettent d'appréhender les échanges linguistiques hors des considérations de frontières et de territoires fixes.

On se rend compte en étudiant les échanges que ces zones de communication particulières qui ne répondent à aucune règle fixée par la didactique des langues permettent pourtant à des interlocuteurs de langues différentes de se comprendre sur le sujet sur lequel ils ont besoin de débattre ou se s'entendre.

Dans ce contexte de la mondialisation des échanges dans lequel nous vivons, il y a également de toute évidence de grands flux qui traversent et dynamisent l'espace mondial, et qui mettent en relation des langues qui hier avaient peu de probabilité d'entrer en contact, en rendant dans le même temps nécessaire une gestion des effets de ces contacts. Les nouvelles pratiques migratoires, les formes de mobilité contemporaines et les échanges virtuels rendent nécessaire un regard approprié sur les phénomènes des langues en contact et de plurilinguisme dans la mesure où elles s'inscrivent dans de nouvelles dynamiques. La hiérarchie des langues entre langue première, langue étrangère instrumentale par nécessité conjoncturelle, langue adoptive par adhésion à une culture, une communauté, ou par une expérience de vie, distribue les langues internationales, régionales et locales dans des ordres moins permanents que par le passé, parfois différents de ceux que constitue le poids des langues.

Les répertoires plurilingues des citoyens se diversifient également, qu'ils restent sédentaires, qu'ils se déplacent dans des espaces touristiques, ou bien encore professionnels.

La question de la qualité et de la stabilité de la « langue » alors forgée par ces contextes particuliers prend sens et fera l'objet de diverses critiques fondées et des commentaires négatifs.

Le paradoxe¹⁸ qu'il décrit aussi permet de confirmer ici cette idée que le destin d'une langue très répandue serait de se diversifier à travers ses nombreux locuteurs.

Les variétés parlées par quelques 650 millions de locuteurs à travers le monde ou encore sa version « Global English » ou Globish¹⁹ dont les méthodes d'apprentissage annoncent des slogans tels que *efficiency rather than accuracy*, c'est à dire *efficacité plutôt que précision* et qui promettent la déshinhibition des apprenants angoissés en témoigne. Ces méthodes remportent un succès non négligeable.

La voie prise par l'anglais à l'heure actuelle serait -elle identique à celle du latin au Moyen-Âge ?

¹⁷ Elle signifie échanges qui mettent en relations plusieurs langues, sur sol ou hors sol (dans un contexte de mobilité de la parole par la communication électronique, et de la mobilité des personnes par les transports).

¹⁸2008, «L'interlocution dans ses espèces d'espaces (ou le paradoxe de Ptolémée)», dans Synergies-Chili, revue du GERFLINT- Groupe d'études et de recherches sur le français langue internationale.

¹⁹Le **globish** (combinant **global** et **English**) est une version simplifiée de l'anglais n'utilisant que les mots et les expressions les plus communs de cette langue. C'est le jargon utilisé par des locuteurs de diverses autres langues quand ils veulent communiquer en anglais.

C.III. La constitution des familles linguistiques

Sans aller jusqu'à la quête de la proto-langue qui pourrait être à l'origine de toutes les autres, quels seraient les liens linguistiques qui nous rattacheraient sur ce grand territoire, abritant en 2011 quelque 500 millions d'européens ?

Il est donc tout particulièrement intéressant de remonter au peuplement de notre espace européen et à la formation des familles linguistiques européennes.

Linguistes et historiens établissent l'existence d'un groupe de peuples vivant dans les territoires situés entre la mer Noire et les steppes d'Asie centrale, qui avaient des parlers apparentés²⁰ entre eux, les « **Indo-Européens** » à plusieurs millénaires avant notre ère.

Plusieurs de ces peuples migrèrent à partir du cinquième millénaire, investissant progressivement l'ensemble du continent Européen.

Les langues autochtones dites pré indo-européennes disparurent progressivement dans ces migrations et durant une longue période les langues indo-européennes se différencièrent de plus en plus les unes des autres au contact sans doute de celles des peuples autochtones. Les processus d'adaptation, de remplacement et aussi de disparition des langues furent donc littéralement les premières « questions de langues » en Europe.

Aujourd'hui les langues actuelles sont regroupées en familles. On compte jusqu'à 6 000 langues organisées en 400 familles "évidentes" (comme les langues latines), elles-mêmes regroupées en grandes familles, de 12 à 30 selon les classements, encore organisées en fonction d'une langue ancestrale commune, qu'on appellera proto-langue, cette langue commune est non attestée, mais qui a été reconstituée par les spécialistes et apparaît être très proche du sanskrit la langue toujours essentiellement parlée actuellement en Inde.

De fait presque toutes les langues parlées en Europe sont par descendance des langues indo-européennes, à l'exception du basque, du finnois, du hongrois, de l'estonien, du turc et de quelques autres langues parlées en Russie.

il est utile et intéressant de chercher aussi dans l'histoire une clef qui permettrait de trouver un dallage favorisant et simplifiant l'apprentissage des langues étrangères pour ces concitoyens encore à l'heure actuelle si peu enclins à échanger dans la langue de leurs voisins.

²⁰ André martinet, Des steppes aux océans. L'indo-européen et les « indo-européens », Payot, Paris, 1986, cité par Claude Truchot, Europe : l'enjeu linguistique, La documentation Française, Aubervilliers, 2008.

C.III.1. Les dialectes romans

À ces époques lointaines bien sûr ni les langues ni les dialectes ne coïncidaient avec des frontières d'États-Nations.

Les premières expériences de la compréhension entre peuplades romanes ont été développées par Michel Banniard (1989), ou Roger Wright (1992) dans des théories récentes appliquées au latin pendant le haut Moyen-Âge.

Ils démontrent que le latin qui se prononçait très différemment d'un bout de l'Europe à l'autre, formait des dialectes romans qui allaient plus tard donner naissance aux langues romanes « rustiques ».

Ils expliquent aussi que ces dialectes étaient mutuellement intelligibles, de proche en proche.

Wright imagine alors qu'un moine du IX^e siècle, cheminant à dos d'âne et traversant cette partie de l'Europe en s'habituant chaque jour à quelques différences aurait pu, à condition de prendre son temps se familiariser avec tout un ensemble de dialectes, et parvenir à comprendre ceux de territoires très éloignés entre eux.

Les spécialistes expliquent que malgré les différences, d'un bout à l'autre des régions, les habitants étaient entraînés à comprendre les dialectes voisins qui se différenciaient souvent par quelques particularités aisément maîtrisables.

On pouvait avoir l'impression que les échanges se faisaient dans une seule et même langue variant seulement par des particularités locales.

Cette intercompréhension orale pouvait se faire entre de grands ensembles entre les parlers dialectaux apparentés sur ce territoire ainsi déterminé.

D'ailleurs pour les habitants du Proche -Orient parlant grec, turc ou arabe, ces langues « des Francs » se ressemblaient toutes un peu et la langue que les voyageurs parlaient entre eux particulièrement au temps des croisades, et des voyages en méditerranée, étaient des mélanges de langues et dialectes de France, d'Espagne et d'Italie. Les commerçants du levant les désignèrent globalement comme la *Lingua Franca*²¹.

Cette Lingua Franca connue de tous les voyageurs n'appartenait pourtant à personne en particulier.

L'espace européen que nous partageons aujourd'hui a été le berceau de souches communes de peuplements humains liés de proche en proche par des traits communs.

Aujourd'hui encore nous ne pouvons pas manquer de remarquer en les étudiant plus attentivement une conservation jusqu'à nous de ces traces familiales et filiales pour la plupart des langues modernes qui nous environnent.

En effet chacun en a fait une fois ou l'autre l'expérience : par exemple, les francophones qui voyagent en Italie, même s'ils n'ont jamais suivi de leur vie une minute de cours d'italien « devinent » facilement le sens de nombreuses pancartes et affiches, et peuvent même sans trop d'effort saisir des bribes, des conversations de leurs voisins s'exprimant en italien.

Notons que ce type de communication plurilingue entre locuteurs de langues différentes mais apparentées est parfois pratiqué spontanément et "naturellement", par exemple entre portugais et espagnols, ou encore entre locuteurs de dialectes différents au sein du continuum dialectal roman.

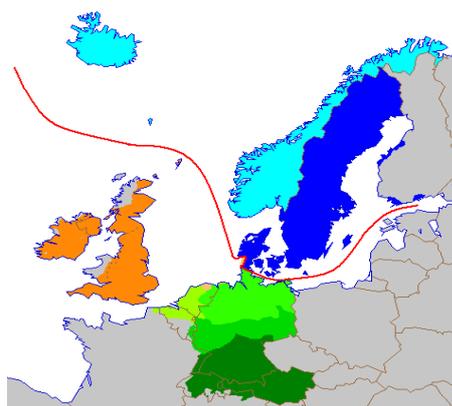
²¹ Couto, 2002

C.III.2. Les langues germaniques²²

Il n'en fut guère autrement pour les familles des langues germaniques au cours des siècles. Elles furent d'abord parlées par les peuplades germanique, qui vivaient initialement aux frontières nord-est de l'Empire Romain, restées à l'écart des zones de romanisation ou de latinisation. Ces langues partageaient entre elles plusieurs traits uniques.

Ces langues d'origine germanique sont généralement divisées en 2 ou 3 branches principales

1. le rameau **nordique** ou **Scandinaves**
2. le rameau **westique** ou **Germaines occidentaux**
3. le rameau **ostique** ou **Germaines orientaux**



■ norvégien, islandais, féroïen (groupe nordique occidentale) ■ suédois, danois (groupe nordique orientale) branche occidentale :
■ anglo-frison insulaire ■ frison (groupe anglo-frison) ■ néerlandais (groupe bas-allemand) ■ bas-saxon (groupe bas-allemand)
■ sous-groupe moyen-allemand (groupe haut-allemand) ■ sous-groupe allemand supérieur (groupe haut-allemand)

Les langues germaniques sont parlées dans les états actuels suivants : les Pays Bas avec le néerlandais, Le Royaume Uni avec l'anglais, l'Allemagne avec l'allemand, le Danemark avec le danois, la Suède avec le suédois, la Norvège avec le norvégien, l'Islande avec l'islandais.

Les langues germaniques les plus parlées actuellement sont celles de la branche occidentale, à savoir l'anglais, l'allemand, le néerlandais, ainsi que les langues scandinaves principalement le suédois, le danois et le norvégien.

Les importantes mutations consonantiques et changements phonétiques de l'indo-européen en germanique commun sont décrites par les lois de Grimm et de Verner²³.

²² *Germanes* du latin *germanus* signifiant frère ils sont des ethnies indo-européennes originellement établies en Europe septentrionale. Leur protohistoire se situe dans les territoires connus sous le nom de Germanie, de la Scandinavie ou le nord de l'Allemagne, ou encore sur les rives de la mer Noire.

²³ La loi de Grimm est une loi de phonétique historique décrivant une série de changements phonétiques qui ont touché les occlusives de l'indo-européen en germanique commun. Ces mutations ont pris le nom du premier linguiste allemand qui les a décrites correctement en 1822, Jacob Grimm (1785-1863). Cette loi a été complétée ensuite par la loi de Verner ainsi que la seconde mutation consonantique (aussi découverte par Grimm).

C.III.3. Le modèle scandinave

La notion de « famille de langues », les scandinaves l'ont comprise et appliquée depuis longtemps : un Danois, un Norvégien et un Suédois se comprennent entre eux en parlant chacun sa langue.

En Scandinavie, la relative proximité du danois, du suédois et du norvégien incite à l'intercompréhension et les élèves reçoivent depuis près d'un siècle une introduction aux deux autres langues scandinaves pendant leurs cours de langue maternelle.

Dans la mesure où l'une des trois langues est enseignée de façon obligatoire en Finlande, en Islande et au Groenland, ces pays complètent la communauté linguistique scandinave, qui compte ainsi près de 23 millions de personnes.

Les parentés sont très fortes entre les trois langues scandinaves : 85 à 90 % des mots ont une forme et un sens largement semblables. En revanche, la prononciation et l'accentuation diffèrent. A l'écrit, cette intercompréhension donne d'excellents résultats. A l'oral, la situation est plus complexe et les taux de compréhension ne sont pas symétriques d'un locuteur à l'autre. Les Norvégiens sont ceux qui comprennent le mieux les autres ; les Suédois sont les mieux compris, tandis que les Danois sont moins bien compris des autres. Le recours à plus de gestique et à des précisions supplémentaires compensent ces difficultés.

Ainsi, dans l'ensemble, l'intercompréhension fonctionne bien entre les scandinaves. Plus encore que la proximité des langues, c'est parce que les élèves sont formés aux parentés entre leurs langues pendant leur cours de langue maternelle que les scandinaves ont créé cette situation exemplaire : le modèle scandinave d'intercompréhension peut servir à l'Europe.

Où s'arrête le continuum ? dans l'absolu nulle part. Les trois grandes familles de langue européennes (slaves, germaniques et romanes) ont bien plus d'éléments communs que de traits de distanciation et ont aussi massivement et conjointement forgé par exemple des néologismes scientifiques sur des racines grecques et latines.

Il est temps de considérer ces constats pour prendre les langues dans un système global et ouvrir plus largement les voies de la didactique des langues étrangères.

L'éveil aux langues notamment dès le plus jeune âge est un moyen privilégié de faire de la diversité linguistique un objet d'activités pédagogiques destinées à la fois à accroître les connaissances des élèves sur le monde des langues et des cultures, à développer chez chacun d'entre eux des attitudes d'intérêt positif et d'ouverture vis-à-vis de ce qui lui est non familier et à favoriser l'acquisition d'aptitudes à l'observation et à l'analyse des langues.

Au collège et au lycée, **la didactique des langues étrangères** doit se dynamiser en s'ouvrant à toutes ces pistes offertes par **l'approche plurilingue** car une autre conception du plurilinguisme le considère comme une compétence non exceptionnelle mais commune à tout locuteur qui peut aussi demeurer à l'état de potentialité si l'on n'en prend pas conscience ou en l'absence de cette prise de conscience n'être développée que pour des variétés très proches de la langue première.

Un des rôles des politiques linguistiques éducatives est alors de faire émerger cette potentialité à la conscience des locuteurs, de la valoriser comme telle et de l'étendre à d'autres variétés. Cette compétence plurilingue individuelle, qui constitue une forme partagée de rapport aux langues, est l'une des conditions du maintien du multilinguisme des communautés.

D. Une éducation au plurilinguisme pour une diversité linguistique

« Un individu acquiert une langue, et quelquefois plus d'une, pendant le processus de socialisation qui commence dès la naissance. L'acquisition des langues est un élément profond du développement d'un sentiment d'appartenance à un ou plusieurs groupes sociaux et culturels.

L'extension d'un répertoire plurilingue au cours de la vie comprend le développement d'une conscience d'autres cultures et groupes culturels, qui peut mener l'individu à engager des relations avec les communautés parlant les langues qu'il est en train d'acquérir. L'acquisition des langues comprend en plus l'acquisition d'une compétence culturelle et celle de la capacité de vivre ensemble avec d'autres. » (Beacco : Guide 2003 : 34).

Notre démarche s'inscrit par conséquent dans une option éducative plus large, celle de l'éducation au plurilinguisme largement expliquée dans les guides pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe.

D.I. Les principes généraux d'une approche plurilingue pour l'enseignement-apprentissage de la langue-culture

L'approche plurilingue offre donc une avancée didactique non négligeable car des idées communes brouillent la perception de ce qu'est la compétence plurilingue individuelle et pèsent sur les motivations à apprendre. C'est aussi donc par la reconnaissance de l'existence et la légitimité de cette pluralité de modes de communication que dépend la reconnaissance du plurilinguisme comme objectif pour les politiques linguistiques éducatives.

Nous définirons la compétence plurilingue avec Coste, Moore et Zarate (1998 : 12) comme :

« [...]une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour un acteur social concerné. [...] Cela engendre une compétence plurielle²⁴ pour laquelle le seul objet de référence n'est plus une seule langue et une seule culture mais s'appuiera sur l'existence d'une compétence complexe dans laquelle l'apprenant pourra puiser. ».

Cette définition est d'autant plus intéressante qu'elle met aussi l'accent sur **l'individu responsable** de son répertoire et donc **médiateur des différentes langues possédées**.

Il s'agirait alors de repenser l'ensemble de l'itinéraire de formation pour élaborer selon une perspective d'ensemble qui placera **le plurilinguisme non seulement comme un objectif mais comme un principe même de formation** » (V. Castelloti, 2001 : 369).

L'éducation plurilingue encouragera :

- *la prise de conscience du pourquoi et du comment on apprend les langues choisies,*
- *la prise de conscience de compétences transposables et la capacité à les réutiliser dans l'apprentissage des langues,*
- *le respect du plurilinguisme d'autrui et la reconnaissance des langues et de leurs variétés, quelle que soit l'image qu'elles ont dans la société,*

²⁴ Coste, Moore et Zarate, 1997, P12.

- *le respect des cultures inhérentes aux langues et de l'identité culturelle d'autrui,*
- *la capacité à percevoir et à assurer le lien entre les langues et les cultures,*
- *une approche globale intégrée de l'éducation linguistique dans les curricula.*

Le plurilinguisme est redéfini comme un répertoire non nécessairement homogène :

« être plurilingue ne signifie pas maîtriser à un haut degré un nombre impressionnant de langues, mais s'être créé une compétence d'utilisation de plus d'une variété linguistique, à des degrés de maîtrise non nécessairement identiques et pour des utilisations diverses (participer à une conversation, lire ou écrire des textes) » (guide 2007 : 39).

D.I.1. Une approche plurielle²⁵

Pour DEDALAGE nous allons pouvoir construire une véritable didactique originale qui passera par cette approche plurielle. Par opposition à une approche singulière généralement enseignée dans un système d'éducation classique où la langue enseignée est le seul centre de toutes les attentions, cette approche plurielle a pour avantage de **tirer parti des ressemblances linguistiques et culturelles** des multiples langues dont les apprenants sont les porteurs. On pourra alors aussi employer des techniques visant à faire émerger le potentiel de l'apprenant en l'amenant à construire des liens qui lui seront propres entre les diverses langues qui s'intègrent dans sa compétence.

Le message émis dans une langue étrangère pourra aussi être **contextualisé selon des codes connus**, pas uniquement linguistiques, qui offriront une autre entrée exploitable vers la compréhension et ajoute à la visée d'ordre linguistique des stratégies d'ordre culturel comme le souligne Claire Blanche Benveniste²⁶ :

« Il s'est développé en Europe occidentale, un ensemble de pratiques de langages assez ressemblantes : même type d'informations, journaux, magazines, lexique emprunté à l'anglais fonds culturels communs etc..[...] du coup, les langues des différents pays d'Europe ont adopté des caractères similaires et ont composé une sorte de mélange que l'on désigne sous le terme de Standard average european. ».

Des stratégies de compréhension se bâtiront ainsi sur les stratégies naturelles de l'approximation²⁷, des transferts²⁸ et des similitudes linguistiques et culturelles.

Cette approche plurielle permet aussi de faire **fructifier le capital linguistique et métalinguistique** de l'apprenant en partant du postulat qu'aborder l'apprentissage d'une langue nouvelle ne signifie plus devoir « tout recommencer à zéro ». Cela aura pour effet de supprimer le côté infantilisant du cours débutant pour un adulte par exemple. L'objectif pourra très vite être d'aborder des sujets réels complexes.

²⁵ Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre, Michel Candelier, les cahiers de l'Acédle volume 5, 2008.

²⁶ Eurom 4 : Méthode d'enseignement de 4 langues romanes, Claire Blanche Benveniste, A. Valli et Alii, Firenze, Nuova Italia Editrice, 1997.

²⁷ Voir kit DEDALAGE.

²⁸ Voir kit DEDALAGE.

D.I.2 Une approche par compétences partielles et par visées

« La connaissance d'une variété linguistique ne relève pas du tout ou rien : on croit communément que tant que l'on n'a pas acquis une compétence de natif, on parle mal. Contre cette croyance ordinaire, on proposera des enseignements conduisant à des compétences diversifiées en terme de niveau de maîtrise et de compétence : compréhension, compréhension et production, connaissance de la culture. » (guide 2007).

Dans cette même perspective, la notion de compétence partielle dans une langue donnée trouve sa place. Il ne s'agit pas de se satisfaire, par principe ou par réalisme, d'une maîtrise très limitée d'une langue étrangère, mais bien de poser que cette maîtrise, imparfaite à un moment donné, est partie d'une compétence plurilingue plurielle qu'elle enrichit. Il s'agit aussi de préciser que cette compétence dite partielle est en même temps une compétence fonctionnelle par rapport à un objectif délimité que l'on se donne.

La compétence partielle peut concerner des activités langagières (par exemple de réception : mettre l'accent sur le développement d'une capacité de compréhension orale, ou écrite) ; elle peut concerner un domaine particulier et des tâches spécifiques (permettre par exemple à un étudiant de réaliser la tâche de s'inscrire dans un cours à l'université et de simuler demander des renseignements sur les cursus, ou réaliser des tâches afin d'être capable d'acheter un abonnement de bus et tram adapté à un trajet réaliste avec une carte de la ville, un kanelbulle ou encore choisir un smörgås sur une carte authentique pour son déjeuner en Suède).

La notion de compétence partielle est donc à restituer, positivement puisqu'une compétence acquise partiellement est une partie d'une compétence complète qui l'englobe et elle « encapacite » l'acteur considéré pour certaines activités langagières ou pour certains contextes d'usage.

Cette approche place les difficultés de tous ordres au second plan et fait la part plus belle au vocabulaire, au contenu et à la communication.

D.I.3. Des compétences évolutives et malléables

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

La compétence plurilingue et pluriculturelle n'est pas ici considérée comme stabilisée et (dés)équilibrée de telle ou telle manière une fois pour toutes. Selon la trajectoire de l'acteur social, la configuration de cette compétence évolue, s'enrichit de nouvelles composantes, en complète ou transforme certaines autres, en laisse encore certaines autres dépérir. Ceci constitue l'effet normal. L'évolution des intérêts personnels et les systèmes d'éducation doivent tout particulièrement garantir un développement harmonieux des compétences plurilingues des apprenants grâce à une approche cohérente, transversale et intégrée, prenant en compte toutes les langues du répertoire d'un apprenant plurilingue, ainsi que leurs fonctions respectives et par différents moyens. L'approche plurilingue en général et DEDALAGE en particulier permettra à toutes ces connaissances et compétences d'être mobilisées sans cesse.

D.I.4. Une approche contrastive

L'approche plurilingue est naturellement une approche **comparative/contrastive des langues-cultures qui va servir à la didactique** dans le sens où elle s'appuiera sur les transparences lexicales et syntaxiques, ainsi que sur toute une série de traits communs à la famille, similitudes morphologiques et même les différences si on considère que la diversité entre chaque langue n'est autre que la déclinaison singulière de traits identiques pour cette langue nouvelle.

D.I.4.1. Le décloisonnement de l'apprentissage

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

L'éducation plurilingue fondée sur le **décloisonnement de l'apprentissage** repose à présent sur un principe pédagogique opposé à celui engendré par le cloisonnement scolaire qui a souvent conduit à voir les langues comme concurrentes de l'acquisition des autres voire pour certaines comme nocives pour la bonne maîtrise d'une autre.

L'acquisition d'une nouvelle variété linguistique se fonde au contraire aujourd'hui sur les compétences et éventuellement les connaissances développées lors de l'acquisition antérieure d'autres variétés. Ces compétences (comme savoir lire un texte) et ces connaissances (comme reconnaître les mots d'origine latine en russe) sont à transférer d'une variété à l'autre, au moyen d'une pédagogie qui les prend en charge, plutôt que d'en ignorer l'existence.

Il s'ensuit aussi l'idée d'une éducation langagière générale et transversale postulant que les connaissances linguistiques (savoirs), des capacités langagières (savoir-faire) sont aussi bien que les savoir-apprendre transversaux et transférables. La dimension savoir-être, est aussi à prendre en compte puisque liée à l'interculturalité et à la valorisation de toutes les langues et cultures.

En l'absence actuelle de méthodes concrètes plurilingues, ou de progressions proposées pour des niveaux de langue précis nous allons devoir résoudre dans notre projet DEDALAGE la problématique du choix de l'approche didactique la plus adaptée afin d'en assurer le succès.

Il s'agira de construire notre enseignement (programmes, contenus, progression, évaluation, etc...) non plus en le calquant sur celui de la langue première, mais en s'appuyant sur ce qui aura été acquis antérieurement. Il s'agira aussi de contribuer, par des méthodes appropriées, au développement d'activités nécessaires pour l'identification et la reconstruction.

Nous miserons sur l'exploitation des pré-requis des apprenants et à leur sensibilisation aux langues et aux cultures (cf Meissner, 2004) c'est à dire par la didactique de l'approche plurilingue et pluriculturelle et sur la rentabilisation de la parenté linguistique, en explorant plus particulièrement les voies ouvertes qu'offre l'intercompréhension²⁹ entre langues parentes.

²⁹Aussi appelée *compréhension réciproque* ou *compréhension croisée* ; DEGACHE, C.(2003) « Présentation » dans « Du développement des compétences de compréhension à la sollicitation d'interactions plurilingues. De Galatée à Galanet, livel N°28 ».

D.II. L'intercompréhension : une clef du plurilinguisme

L'intercompréhension³⁰ quant à elle semble être l'une des clés de réussite de ce plurilinguisme souhaitable et attendu car elle encourage la prise de conscience, chez les apprenants, de leurs répertoires existants et de leur capacité à développer et à modifier ces répertoires en fonction des circonstances.

« ... au fond, la véritable visée de l'intercompréhension, c'est de se donner les moyens d'apprendre à apprendre les langues. En ce sens, l'intercompréhension, loin de s'opposer à un apprentissage complet des langues dans toutes ces dimensions de réception et de production, le prépare, le favorise et le rend efficace³¹. ».

L'efficacité de l'apprentissage en intercompréhension est due au fait qu'elle part des compétences existantes chez l'apprenant et l'amène par diverses stratégies à lui faire prendre conscience de ses propres potentialités multilingues jusqu'à lui donner les instruments pour les réaliser en autonomie.

L'intercompréhension va donc s'établir sur l'idée que chaque individu possède fondamentalement des capacités plurilingues et des compétences de nature et de niveau différents selon les langues qu'il connaît.

À partir de sa langue, l'apprenant va aller vers la compréhension des langues qui lui sont apparentées. Il utilisera les transparences lexicales et syntaxiques, ainsi que toute série de traits communs à la famille. L'extension des capacités de compréhension peut s'envisager dans un second temps vers les autres grands groupes de langues. Les romanophones par exemple, ayant intégré les stratégies des langues voisines de la leur, pourront aller ensuite vers les langues anglo-germano-scandinaves si l'anglais leur fournit un pont exploitable vers ce groupe et inversement.

La conscience du contact des langues est donc centrale dans le processus d'intercompréhension qui dépend donc de l'attitude, du comportement du locuteur : son intentionnalité³².

Avoir plusieurs stratégies d'approche, plusieurs répertoires à sa disposition, des objectifs relatifs et des motivations personnelles et pragmatiques sont autant de facteurs de désinhibition, de déblocage. Ainsi le locuteur ayant de nombreux contacts ou des contacts réguliers avec d'autres espaces langagiers, acceptant la variabilité³³ sera plus à même d'entrer dans cette démarche, il sera plus enclin à comprendre la langue des autres. A l'inverse il faudra d'avantage de temps et de bonne volonté à un locuteur profane, ou qui est resté figé dans une conception étanche de sa langue pour percevoir le continuum. L'éducation plurilingue demande de passer **de la contiguïté des langues à leur continuité**.

³⁰ Le point sur l'Intercompréhension clé du plurilinguisme: Pierre Escudé, Pierre Janin, avril 2010

³¹ Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme CLE international, Pierre Escudé, Pierre Janin, avril 2010

³² Le point sur l'Intercompréhension clé du plurilinguisme: Pierre Escudé, Pierre Janin, p40

³³ La variabilité est incluse dans la norme par exemple dans les pays scandinaves les locuteurs d'une des langues apprennent à comprendre les langues des autres Scandinaves. Ils savent que c'est facile et que l'effort est minime.

D.II.1. Une stratégie du transfert

Dans le processus d'aptitude naturelle à acquérir les langues que développe le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, la notion de transfert est centrale.

Nous l'entendons comme l'ensemble des processus psychologiques par lesquels la mise en œuvre d'une activité dans une situation donnée sera facilitée par la maîtrise similaire et acquise auparavant. On apprend généralement à lire dans sa langue source, or on saura ensuite déchiffrer, lire et comprendre un texte écrit dans une autre langue que la langue source. Comme l'écrit encore le didacticien Jean Duverger, « *on n'apprend à lire qu'une fois.* ».

Tout l'enjeu de l'utilisation pédagogique de la notion de transfert sera cependant d'éviter l'écueil de la transposition pure et simple.

Une pédagogie raisonnée du transfert jette les ponts entre les langues voisines, sans négliger que par ailleurs chaque langue a avant tout sa logique et sa spécificité.

La multiplication combinatoire des transferts forme ainsi un réseau de langues, qui aide à conceptualiser et saisir le code intrinsèque de chacune des langues.

D.II.2. Une didactique de pré-connaissances

« Tout locuteur est potentiellement plurilingue en ce qu'il est capable d'acquérir la maîtrise, à des degrés divers, de plusieurs variétés linguistiques, à la suite ou non d'un enseignement. L'aptitude à acquérir les langues est naturelle et se trouve à la portée de tous. [...]. Le plurilinguisme est ordinaire même si le coût et les processus psycholinguistiques de l'acquisition peuvent être différents, selon qu'il s'agit de la langue première ou des suivantes, selon qu'il s'agit de variétés proches ou lointaines de la langue première » (guide version intégrale Beacco 2007 : 39).

Il est devenu important d'employer et de faire fructifier le capital linguistique et métalinguistique de l'apprenant en partant du postulat qu'aborder l'apprentissage d'une langue nouvelle ne signifierait plus devoir « tout recommencer à zéro et se ferait avec des techniques visant à ne plus tout axer les apprentissages sur une langue unique, par conséquent aidant l'apprenant à faire émerger ce potentiel en l'amenant à construire des liens entre les diverses langues qui s'intègrent dans sa compétence.

Cet ensemble de priorités nous conduit donc à penser et construire l'enseignement du suédois non plus en le calquant sur celui de la première, mais en s'appuyant sur tout ce qui aura été acquis antérieurement. Il s'agira aussi de contribuer, par des méthodes appropriées, au développement d'activités nécessaires pour l'identification et la reconstruction d'une didactique de transfert et de pré-connaissances afin de permettre elles-mêmes aux apprenants multilingues d'acquérir la capacité de se débrouiller dans cet environnement et projeter un projet de mobilité pendant le cursus prévu.

D.II.2.1. Prédicibilité et ponts

L'opacité ou l'étrangeté d'une langue est toutefois dépassable à condition d'y prêter attention.

L'attention au contexte par exemple sera une manière de rendre transparente une phrase entendue, de lire un article de journal, la présence de mots transparents, internationaux.

L'attention à la forme sera la seconde condition. Elle donne aussi une information sur les points communs ou particularités. Il consiste donc à trouver derrière les irrégularités, les différences, les codifications spécifiques, des phénomènes de régularité et de sens afin de rendre mémorisable et assimilable la langue cible.

Créer des ponts, bâtir des passerelles, provoquer des réflexes de la prédicibilité : des comportements que cherchera à mettre en place l'approche intercompréhensive.

D.II.2.2. Interlinguisme

L'apprentissage global et approfondi d'une langue, la maîtrise de ses différentes composantes et de ses différents niveaux restent sans aucun doute un but pour ceux qui se spécialisent mais en fonction des choix personnels, des objectifs, de la disponibilité de temps, et de la diversité des profils (voir fiche d'inscription en annexe), entre le tout et le rien, des compétences intermédiaires et parcellaires peuvent aussi être à envisager dans l'apprentissage de langues.

Une compétence plurilingue et pluriculturelle se présente généralement comme déséquilibrée mais comme l'indique Coste une connaissance peu développée d'une langue n'empêche pas de communiquer valablement. L'individu multilingue met en place certaines stratégies qui lui permettent de gérer le déséquilibre entre lui et son interlocuteur en négociant avec lui le sens et la forme des échanges.

L'interlangue³⁴ est au cours de l'apprentissage une étape nécessaire elle n'est évidemment jamais une fin. Les interlocuteurs parviendront à une compréhension dans une situation donnée grâce à des indices de contextualisation et nous ne pourrions néanmoins éviter une phase d'interlangue présentant des choix peu ordonnés voire troublés et que des malentendus soient engendrés.

Nous considérerons de même que la notion d'erreur ou de faute est à éviter et nous nommerons cette production d'invention **la création interlingue de l'apprenant**.

D.II.3. Translinguisme³⁵

Le translinguisme est selon la définition du CARAP³⁶ une approche globale de la comparaison des langues entre elles et dans leur ensemble ; nous utiliserons un document (Kit DEDALAGE) qui permettra d'entrer en comparaison visuelle des transparences et des ponts entre les ressemblances lexicales de plusieurs langues courantes dans les répertoires langagiers européens et des nos apprenants DEDALAGE c'est à dire un répertoire translingue unique et propre à une personne.

³⁴ « L'interlangue est la nature et la structure spécifiques du système d'une langue cible intériorisé par un apprenant à un stade donné. Ce système est caractérisé par des traits de la langue cible et des traits de la langue source (langue maternelle ou autres langues acquises postérieurement ou simultanément) sans qu'on puisse y voir seulement l'addition ou le mélange de l'une et de l'autre. Il s'agit en effet d'un système en soi, doté de sa structure propre et qui ne peut être décrit que comme tel. [...] » Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, publié sous la direction de Jean-Pierre CUQ Paris, CLE International, 2003.

³⁵ Stratégies pour le développement de compétences translinguistiques, Maria Helena Arajujo Carreira, 1996.

³⁶ Cadre de référence pour les approches plurielles ; projet Candelier CELV, 2008-2011.

D.III. Enseigner-apprendre en milieu multilingue

La solution retenue a été celle de faire appel à des **méthodologies d'enseignement dites communicatives**. Celles-ci sont fondées sur un découpage de la matière verbale à enseigner non en unités formelles (des catégories comme : article, adjectif, proposition, subordonnée...) mais en unités fonctionnelles (les actes de langage, comme : s'excuser, proposer quelque chose à quelqu'un, donner un conseil). L'enseignement est alors fondé sur des **méthodes actives** (à base de simulation de situations de communication réelles) et **plus concrètes** (par l'utilisation de textes et documents non fabriqués spécialement pour l'enseignement dès que ceci est faisable), de manière à impliquer plus directement les apprenants. Cette forme de réalisme pédagogique dans l'enseignement est censée permettre une appropriation plus **rapidement opérationnelle** pour la **communication effective**.

On admettra volontiers que les méthodes d'enseignement actives et réalistes dans l'enseignement sont susceptibles des meilleurs effets, mais elles ne sont pas toujours facilement adaptées, dès l'abord, à tous les publics et à toutes les situations d'enseignement/apprentissage. Un manuel suédois très récent et actuel a été choisi comme base d'élaboration de nos activités de cours **Rivstart A1 +A2, ed. Natur & Kultur, 2010**.

De même qu'il est fondamental d'**apprendre à apprendre les langues**, il est prudent d'amener progressivement certains apprenants à des formes communicatives d'enseignement, de manière à ce qu'ils ne les rejettent pas, parce qu'elles ne correspondent pas à leurs représentations des enseignements de langues, quelle que soit leur efficacité réelle.

On veillera donc à diversifier les méthodologies d'enseignement de manière à tenir compte :

De l'âge des apprenants : des démarches actives dites ludiques, ne convenant pas nécessairement à tous les publics de jeunes adultes, qui peuvent les considérer comme...puériles.

De leur niveau de compétence : il n'est pas impossible que des apprenants de niveau C soient davantage demandeurs d'explications grammaticales, sur des points de langue précis, que les utilisateurs débutants (niveau A) et privilégient les méthodologies d'allure plus réflexive de leur style d'apprentissage : on peut se trouver devant des apprenants qui prennent des risques et s'exposent délibérément à l'erreur pour apprendre, alors que d'autres souhaitent comprendre intellectuellement avant de produire.

Des traditions éducatives, en particulier les enseignements par compétences, mêmes articulées entre elles, devront être justifiés et comme acclimatés au contexte éducatif.

De la nature des langues en présence : si les nouvelles variétés linguistiques à incorporer au répertoire plurilingue sont très éloignées (du point de vue des structures linguistiques et des cultures au contact) de celles qui le constituent déjà, il est possible que les apprenants ressentent le besoin de transitions intellectuelles et descriptives, avant d'aborder la communication, même simulée. Cela peut conduire à privilégier les compétences de réception dans les débuts de l'apprentissage.

Ces caractéristiques des situations éducatives invitent à des choix de méthodologies d'enseignement adaptés au publics concernés, adapté ne signifie pas nécessairement conforme aux représentations des apprenants et des enseignants, mais surtout non hors de leur portée par rapport à ces attentes. Cette prudence éducative devrait se traduire en choix de méthodologies diversifiées selon les compétences, les niveaux de compétences, les formes des répertoires plurilingues et les cultures éducatives.

D.III.1. Les freins et les leviers prévisibles de cette approche

| <i>Freins</i> | <i>Leviers</i> |
|--|--|
| 1. Habitude des apprenants et enseignants à la compartimentation didactique. | 1'. Décloisonnement des connaissances linguistiques, utilisation d'outils plurilingues spécifiques, pratiques et approche contrastives/comparatives. Visées plus réduites et rapidement effective. |
| 2. Réflexe de spécialisation pour une seule langue enseignée ou apprises. | 2'. Approche avec une vision holistique de l'apprentissage des langues. Principe d'apprentissage partage et de guidage vers l'autonomie. |
| 3. Amour pour uniquement une (la) langue apprise/enseignée. | 3'. Ouverture à toutes les langues-cultures en interaction entre elles. Prise de conscience du respect de l'importance de la conservation de la diversité linguistique du continuum Européen. |

D.III.2. La remédiation face aux freins annoncés

Frein n°1 : Habitude des apprenants et enseignants à la compartimentation didactique

Il est nécessaire d'expliquer et de comprendre les principes préconisés. Un enseignant français est spécialisé en une seule matière mais ce n'est pas le cas pour les intervenants suédois qui eux possèdent déjà une compétence quasi naturelle en anglais ; la langue commune pour la classe sera principalement l'anglais. L'enseignant s'il apprend le français pourra lui aussi se permettre de remarquer des similitudes avec sa langue.

Les apprenants français quant à eux pourront faire l'expérience du plurilinguisme nécessaire pour la communication courante qui leur permet de pratiquer l'anglais.

Cela permettra aussi d'aborder l'apprentissage de cette nouvelle langue comme un atout pour tous.

Frein n° 2 : Réflexe de spécialisation pour une seule langue enseignée ou apprise

Il est d'habitude fréquent de voir les enseignants considérer les phénomènes d'alternance entre les langues des apprenants comme des problèmes plutôt que comme des occasions de mettre en lien des phénomènes de langue, d'apprentissage et d'acquisition. Le fait que l'anglais est une langue étrangère pour tous (L2) facilite l'acceptation du passage de langue.

L'enseignant pourtant a comme L3 le français, nous autoriserons le recours au français dans des cas de transparence par rapport au français et au suédois par exemple dans des mots techniques par exemple.

Levier N°1' : Centration sur des pratiques épilinguistiques. Approche à visées plus réduites

Nous aurons une attitude particulière vis à vis des compétences réceptives telle que la compréhension de l'écrit ou de l'oral étant donné qu'elles ont été déjà testées par EuroComRom. Elles sont uniquement en qualité d'aide et ne se mélangent pas avec les autres langues connues.

Levier n°2' : Ouverture aux langues et cultures en interaction entre elles ; 2''. vision holistique de l'apprentissage des langues

Cette approche permet de faire **fructifier le capital linguistique et métalinguistique** de l'apprenant en partant du postulat qu'aborder l'apprentissage d'une langue nouvelle ne signifie plus devoir «*tout recommencer à zéro*».

Levier n°3' : Prise de conscience du respect de l'importance de la conservation de la diversité linguistique du continuum Européen

Application de l'approche plurilingue que nous développons tout au long de cet ouvrage et de l'approche par l'intercompréhension plus particulièrement.

D.III.3. Produire des outils d'enseignement/d'apprentissage transférables et durables

Ceci est la principale difficulté à résoudre pour rendre cet enseignement valide et vérifiable auprès du système dans son ensemble puisque le but et les méthodes de l'enseignement/apprentissage d'une langue se trouve profondément modifié :

| Pour concrétiser les principes | Il y a nécessité |
|--|--|
| 1. d'une approche au plurilinguisme | d'effectuer le choix d'une langue pont par l'utilisation des fiches modulaires plurilingues (en annexe). |
| 2. d'un apprentissage contrastif/comparatif | d'utiliser les fiches contrastives DEDALAGE (en annexe). |
| 3. d'une approche intercompréhensive | de reconnaître la capacité intuitive à acquérir une compétence linguistique variée ; d'effectuer un travail sur plusieurs L en parallèle. |
| 4. d'une progression linguistique multilatérale | de créer un curriculum basé sur des compétences bien déterminées et par visée. |
| 5. d'une validation de l'apprentissage | d'effectuer une auto-évaluation et évaluation formative et un type adapté de validation de l'apprentissage par le passage d'un examen reconnu par le système (ici swedex et validation du cv europass). http://www.europe-education-formation.fr/europass.php |

Il sera question d'apprendre cette langue par étapes, avec des visées ciblées, de plus il ne s'agira plus simplement d'acquérir la "maîtrise" de cette nouvelle langues, seule de son côté.

Nous nous baserons sur les langues L1, L2, L3 etc... connues par l'apprenant (voir annexe 6) mais par cette approche à la fois novatrice et récente, pour laquelle il n'existe pas de matériel pédagogique construit nous voyons alors se poser deux principaux problèmes :

Premièrement, chercher des ressources scientifiques pour construire des outils méthodologiques et déterminer un schéma de formation et d'évaluation.

Deuxièmement, trouver et former l'intervenant à travailler dans la langue cible ou en couple langue pont /cible et ouvert à ces notions de didactiques plurielles particulières, qui sera non seulement le dépositaire d'au moins deux langues européennes, mais également le témoin à la fois de la culture d'un pays européen et d'une pratique de la mobilité en cours de formation.

Adaptons pour notre approche ce schéma de Patrick Chardenet³⁷ qu'il décrit dans le but d'évaluer les aptitudes et les schémas d'apprentissages en situation plurilingue à la lecture duquel nous obtenons confirmation du bien fondé de notre approche et des moyens d'évaluation à y appliquer à plusieurs niveaux et pour différentes raisons.

³⁷ Évaluer les compétences plurilingues et interlingues p 94.

D.III.4. Diversifier les formes d'évaluation des acquis et des connaissances

Dans le domaine de l'évaluation et des certifications, il est conforme à la finalité d'une éducation plurilingue de laisser coexister différentes formes de validation à travers lesquelles on reconnaît que les apprenants ont acquis certains seuils de compétence. Il est cependant opportun de veiller à ce que :

- les niveaux de compétences soient définis de manière homogène entre les variétés linguistiques, en particulier quand elles sont enseignées comme étrangères ou comme nationales dans le système éducatif (niveaux CECR) ;
- **l'auto-évaluation constitue un élément de l'évaluation, à côté des évaluations institutionnelles** (nous tenterons d'organiser en partenariat avec l'ambassade de France en Suède et de Suède en France un passage de test SWEDEX soit en organisant un déplacement jusqu'au lycée à Montbéliard, soit à l'occasion d'une mobilité en Suède durant l'année scolaire 2012) ;
- les certifications institutionnelles prennent en compte toutes les expériences langagières (dispositif Europass par exemple) ;
- les contenus des épreuves d'évaluation ne soient pas la seule base pour la constitution des programmes d'enseignement ;
- des épreuves spécifiques soient élaborées qui permettent d'évaluer les compétences transversales constitutives des répertoires plurilingues ainsi que celles qui sont constitutives d'une compétence interculturelle.

Il est en effet probable que les connaissances et les compétences resteront encore évaluées variété linguistique par variété linguistique, pour des raisons fonctionnelles et sociales évidentes. Mais il est aussi très souhaitable, pour la diffusion même du principe du plurilinguisme en Europe que la compétence plurilingue soit validée en tant que telle, pour qu'elle ne soit pas réduite à la somme des compétences acquises dans chaque variété.

D.IV. De la théorie à l'application

Des projets communautaires encouragés par ces incitations politiques naissent aussi et se développent en adéquation avec l'ère actuelle de communication. Ils préconisent d'introduire de nouvelles approches telles que les méthodes intercompréhensives dans les systèmes d'apprentissage des langues. Les travaux destinés à l'amélioration du fonctionnement social de la diversité linguistique par l'enseignement visent dorénavant à produire des outils permettant d'entraîner à la compréhension mutuelles pour des langues parlées.

Galatea⁴⁰

Ce programme est subventionné depuis 1996 par la Commission Européenne au titre des programmes Socrates-Lingua.

Pour les chercheurs du programme Galatée/lingua il s'agit de contribuer, par des méthodes appropriées, au développement de cette intercompréhension.

En proposant un apprentissage basé sur la dissociation des compétences, c'est à dire en travaillant uniquement les habiletés de compréhension dans un premier temps, le programme Galatea constitue donc une stratégie en direction du plurilinguisme roman.

Ce programme s'est donné pour objectif final l'élaboration de documents didactiques destinés à entraîner des sujets de langue maternelle romane à la compréhension écrite et orale rapide d'une autre langue romane.

Dans cette méthode d'apprentissage des langues, l'effort de communication se concentre sur des compétences de réception de la langue étrangère (lire, écouter) et met entre parenthèses les compétences de production d'une langue étrangère (parler, écrire).

Il s'appuie sur ces principes de l'intercompréhension entre langues :

« Je comprends la langue des autres, sans être en mesure de la parler. C'est pourquoi, quand j'échange avec eux, je leur parle ma langue et je comprends la leur. ».

Eurom⁴¹, puis Eurom 5

Ces programmes reposent sur les recherches d'un groupe de linguistes de quatre universités européennes, Lisbonne, Salamanque, Rome et Aix-en-Provence, qui lancent un projet d'enseignement simultané de 4 puis 5 langues romanes et aboutit à la publication en Italie d'un ouvrage et à un CD-Rom. L'objectif de la méthode EuRom4 (1997) est d'apprendre à comprendre une, deux ou trois langues romanes en une douzaine d'heures par langues, et ceci dans certaines limites.

⁴⁰ Programme Galatea /Socrates-Lingua. Centre de Didactique des Langues - Université Stendhal Grenoble 3
DEGACHE, Christian. (1997) : « Développer l'intercompréhension dans l'espace linguistique roman : le programme Galatea/Socrates », *Assises de l'enseignement du et en français, séminaire de Lyon*, Aupelf-Uref, 23-25 septembre 1997.

⁴¹ Blanche-Benveniste : « intercompréhension le cas des langues romanes », recherches et application, janvier 1997
Eurom 4 : « méthodes d'enseignement de quatre langues romanes », Claire Blanche Benveniste, 1997.

EuroCom⁴²

Implique des groupes de chercheurs proposant de mettre à la disposition des Européens disposant d'une bonne connaissance d'une langue germanique, romane ou slave une méthode intercompréhensive basée sur le principe de sept tamis afin d'acquérir très vite une compétence de lecture de toutes les langues d'une même famille linguistique puis développer des compétences productives et d'audition.

ICE : Intercompréhension européenne

L'objectif du programme ICE est d'analyser de manière empirique, de développer et d'optimiser l'approche et la gestion de l'information et de la connaissance en multiples langues. L'une des applications de ce programme de recherche fondamentale est l'établissement d'une méthodologie d'enseignement simultané de la compréhension de plusieurs langues européennes apparentées ou voisines qui permettra d'accéder à un immense réservoir d'informations et de connaissances en ne parlant que 2 langues (par exemple, français et anglais pour un francophone), mais en pouvant en comprendre 5 ou 6 de plus en fonction de des besoins (par exemple, espagnol-portugais-italien-roumain et allemand-néerlandais-suédois). Les perspectives envisagées seraient de substituer au marché lucratif des langues - qui fait la promotion exclusive de l'expression unilingue, uniculturelle et unidirectionnelle- un marché des idées et des débats en soutenant, au moins en Europe, une forme de plurilinguisme très pratique et très accessible, respectueux de l'identité européenne composée de pays avec des populations, des histoires et des cultures anciennes et variées, et assurant au plus grand nombre de citoyens européens l'autonomie linguistique dans la plupart des situations d'expression et de compréhension : comprendre plusieurs langues de ses voisins européens, mais conserver autant que possible sa langue maternelle pour s'exprimer.

IGLO : Intercomprehension in Germanic Languages Online

L'intercompréhension en ligne pour les langues germaniques, ce projet Socrates Lingua a été lancé en 1999. Les publics visés sont des adultes maîtrisant une des langues du programme.

Les langues concernées sont le danois, l'islandais, le norvégien, le suédois, le néerlandais, l'allemand, et l'anglais.

Les objectifs de ce programme sont de promouvoir l'intercompréhension au sein de la famille germanique et de mettre à la disposition des apprenants un outil qui les fasse accéder à des connaissances linguistiques en un temps beaucoup plus court que ne le permet l'apprentissage traditionnel des langues par la compréhension cross-linguistique.

⁴² EuroCom-les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ./F-J Meissner, C Meissner,H.G Klein, T.D Stegman, 2004.

D.V. DEDALAGE : Le projet de l'académie de Besançon

Grâce à la triple perspective d'enseignant-chercheur-concepteur qui est la mienne, le développement de ce dispositif expérimental m'offre la possibilité d'entrer dans un processus complexe alliant plusieurs domaines afin de :

A) Concevoir le dispositif

Afin de comprendre le contexte et formuler les objectifs de la formation j'utiliserai la méthode basée sur les six critères définis par Bellenger et Couchaere⁴³ afin d'identifier très précisément et le plus finement possible le projet :

| Critères | Justifications |
|---------------------------------------|--|
| GRAND/ <u>PETIT</u> | car il est limité et bien défini. Il est facile à isoler et à structurer grâce à un cahier des charges. Il a un petit budget. |
| DIRECTEUR/ <u>SOUS-PROJET</u> | car c'est un projet emboîté dans un projet plus vaste (cf. politique éducative académique, nationale et européenne). |
| <u>COLLECTIF</u> /INDIVIDUEL | car il y a constitution d'une équipe avec un responsable. L'animation des acteurs, la mobilisation du groupe et la qualité de la communication sont des préoccupations essentielles. |
| <u>OUVERT</u> /FERMÉ | car il comporte une dimension réflexive. Il comporte des éléments de recherche, d'enquête et d'expérience pour déboucher sur des préconisations /des solutions. |
| <u>DÉVELOPPEMENT</u> / RÉSOLUTION | car ce projet vise à créer, renforcer, augmenter une activité avec un objectif de performance et de progression volontariste. Il est très centré évolution. |
| PLURIDISCIPLINAIRE/ <u>SPÉCIALISÉ</u> | car il est très précis, centré sur un domaine. C'est un projet pointu et ciblé. |

Le projet est ainsi identifié : il s'agira d'un petit projet puisqu'il s'adressera à un public bien ciblé dans le temps de son expérimentation.

C'est un sous-projet imbriqué dans une politique linguistique plus vaste qui vise à explorer un nouvel objectif de performance, il est axé évolution et développement. C'est donc un projet collectif spécialisé en langue suédoise. C'est un dispositif ouvert puisqu'il est le fruit d'une recherche et d'une expérience qui débouchera sur des préconisations en la matière.

⁴³« Animer et gérer un projet » Lionel Bellenger et Marie-Josée Couchaere, ESF éditeur, 1999 p49.

B) Définir les niveaux d'objectifs⁴⁴

Afin de permettre l'identification des différentes dimensions du projet j'ai utilisé la technique d'analyse du quintilien, souvent aussi appelée technique « QOOQCP » dans le monde de l'entreprise car elle consiste à se poser les questions essentielles (quoi / qui / où / quand / comment / combien / pourquoi).

Ces différentes composantes de l'outil peuvent en plus être croisées afin d'avoir une vision très concrète et détaillée des choses.

Je me baserai ensuite sur les réponses apportées par les commanditaires dans le cahier des charges élaboré en annexe.

Cette analyse sera couplée avec la notion de décomposition des tâches front office c'est à dire les réponses à destination de l'utilisateur et de back office c'est à dire celles qui sont à destination du concepteur afin d'élaborer la démarche de notre projet ainsi clairement défini.

| FRONT OFFICE | QOOQCP | BACK OFFICE |
|---|--------|---|
| Qu'est ce que le produit final permettra de faire ? Il permettra d'expliquer la didactique du plurilinguisme et les notions d'intercompréhension à un intervenant suédois natif. Le livrable permettra aussi de commencer un enseignement guidé en 5 leçons et des outils novateurs d'approche plurilingue. | QUOI | Qu'est ce qu'il faut faire pour aboutir au produit ? Il faut créer du matériel pédagogique adapté et en adéquation avec la méthode et les approches préconisées. |
| Qui utilisera le produit ? Les futurs enseignants / intervenants pour ce module de cours. | QUI | Qui va réaliser le produit ? Moi même en tant que personne chargée de la mission et de la recherche didactique et méthodologique. |
| Où le produit sera t-il utilisé ? Il sera utilisé au domicile de l'enseignant et dans la salle de classe. | OÙ | Où le produit sera t-il réalisé ? Il y aura un déplacement du chargé de mission en suède afin de chercher le matériel pré existant et d'aborder la langue cible en milieu réel. |
| Quand le produit sera t-il utilisé ? Le produit sera utilisé en préparation des cours. Il devra être réalisé avant mi-octobre 2011. | QUAND | Quand le produit sera t-il réalisé ? Avant le début du module 2 octobre 2011. |

⁴⁴ Compétences plurilingue et pluriculturelle, Daniel Coste, Danièle Moore et Geneviève Zarate, division politiques linguistiques, Strasbourg version révisée 2009.

| | | |
|---|-----------------|--|
| <p>Comment les utilisateurs vont-ils utiliser le produit ?</p> <p>Ils vont s'en inspirer pendant 5 leçons puis devront devenir autonomes et être capables de créer des supports évolutifs en conservant l'esprit méthodologique annoncé.</p> | <p>COMMENT</p> | <p>Comment va t-on procéder pour réaliser le produit ?</p> <p>Les leçons sont créées et testées sur un premier groupe « in vivo » « échantillon » afin d'adapter et de confirmer le bien fondé de la démarche par le moyen d'enquêtes (annexes).</p> |
| <p>Combien de personnes utiliseront le produit ?</p> <p>Un professeur recruté pour le projet cette année puis les futurs intervenants suédois.</p> <p>Combien coûtera l'utilisation du produit ?</p> <p>Le guide sera donné aux intervenants.</p> | <p>COMBIEN</p> | <p>Combien de temps faudra-t-il pour réaliser le produit ?</p> <p>Il faudra trois mois pour créer les cours et il faudra les six mois de l'expérimentation pour le tester.</p> <p>Puis il faudra le temps de dépouiller et traiter les enquêtes (un mois).</p> <p>En tout l'expérimentation durera donc une année scolaire entière.</p> |
| <p>Pourquoi ce produit est-il souhaitable ?</p> <p>Il sera le guide d'une méthode d'apprentissage plurilingue déclinable à toutes les langues.</p> | <p>POURQUOI</p> | <p>Pourquoi s'engager dans la réalisation de ce produit (c'est-à-dire dans ce projet) ?</p> <p>Le projet de recherche et de mise en expérimentation est souhaité par l'autorité en matière d'éducation à différents niveaux des politiques éducatives européennes, des directives ministérielles nationales, des orientations de la politique académique par le recteur, et par la volonté de soutenir et mener cette expérimentation de cette sorte par le DAREIC.</p> |

Au niveau du système éducatif ce dispositif possède des objectifs d'ordre plus spécifiques :

- ✓ Il va contribuer à **l'amélioration des performances linguistiques** des élèves de notre académie.
- ✓ **Réussir, pérenniser et institutionnaliser** l'expérimentation d'un enseignement de la langue suédoise assortie d'une période de mobilité scolaire en Suède et d'une certification.
- ✓ **Contribuer à la mise en place d'un échange scolaire**, qui pourra ultérieurement prendre la forme d'un projet Comenius bilatéral à déposer lors de l'appel d'offre du printemps 2012, entre le lycée Cuvier de Montbéliard où cette langue sera dispensée et un établissement suédois.
- ✓ **Mettre à disposition de la didactique des langues** telle qu'elle est appliquée par les professeurs de l'établissement, **des idées nouvelles** tirées des pratiques pédagogiques dans l'enseignement des langues en Suède.
- ✓ **Éveiller** chez les élèves, le goût pour l'apprentissage des langues et le désir de mobilité.

C) Procéder au benchmarking

S'inspirer des modèles pour trouver sa propre voie sera profitable afin d'élaborer notre produit livrable avec les activités de support et soutien.

Si au regard des autres programmes existants, faciliter l'apprentissage d'une langue proche pour un locuteur français est possible pour l'italien pourquoi ne serait ce pas possible pour d'autres langues moins apparentées au français mais apparentées à d'autres langues déjà apprises ou entre elles.

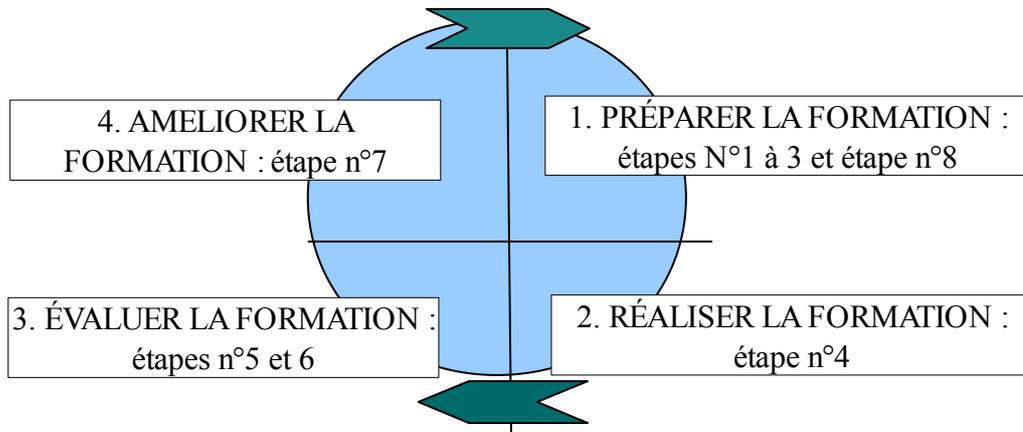
On peut donc raisonnablement penser aux langues scandinaves dans la famille des langues germaniques au suédois par rapport à l'allemand, puis au norvégien par rapport au suédois ; L'idée serait donc aussi d'inventer un dallage afin de personnaliser des chemins et trouver des ponts entre les langues européennes afin d'en aider l'apprentissage, d'en conserver l'usage et de permettre à un apprenant motivé de se créer son parcours individualisé.

En regardant les modèles déjà existants et leurs résultats il est aussi apparu nécessaire de ménager des objectifs de compétences partielles (ou transitoires ou limitées) c'est à dire accepter comme objectif possible de viser moins de compétences en croisant de façon astucieuse la difficulté et la nécessité afin de :

- ✓ **Donner le goût** aux élèves pour l'apprentissage de cette langue.
- ✓ **Eveiller les élèves à la diversité et à la proximité linguistiques** et culturelles en Europe.
- ✓ **Sensibiliser les élèves à l'approche / à l'apprentissage contrastif**, comparé et plurilingue des langues européennes.
- ✓ **Mettre en lumière leur capacité intuitive** à acquérir facilement des compétences dans une autre langue étrangère à partir des similitudes entre les langues déjà étudiées ou connues dans les divers champs de compétences du cadre européen pour l'enseignement des langues.
- ✓ **Donner aux élèves le goût de la mobilité** en Europe par une culture de la mobilité entre les langues (mobilité spatiale et mobilité linguistique).

D) Effectuer une démarche qualité

a) Pour la conception d'un dispositif je choisis d'opter pour le principe en 4 phases selon Tyler



b) J'appliquerai tout au cours du processus le principe de l'amélioration de la qualité décrit par W.E DEMING dans sa roue PDCA du cycle de la qualité, avec tout l'enrichissement que cela entraîne. L'idée étant de répéter les 4 phases : Plan, Do, Check, Act tant que le niveau attendu n'est pas atteint.



Plan

Planifier et préparer le travail à effectuer. Établir les objectifs, définir les tâches à exécuter et les moyens pour parvenir à l'objectif.

Do

Faire, réaliser. Exécuter les tâches prévues. Il peut être intéressant de limiter l'ampleur et la portée des tâches à exécuter afin de disposer d'un meilleur contrôle (processus répétitif).

Check

Vérifier les résultats. Mesurer et comparer avec les prévisions. Comprendre les résultats obtenus.

Act

Agir, corriger, prendre les décisions qui s'imposent. Identifier les causes des dérives entre le réalisé et l'attendu. Identifier les nouveaux points d'intervention, redéfinir les processus si nécessaire. Décider les mesures nécessaires et les améliorations possibles.

Après la période initiale d'investigation fondamentale et d'ingénierie éducative autour du projet DEDALAGE, l'intégration curriculaire des ressources au sein d'une formation novatrice, nous nous dirigeons à présent vers une phase appliquée du projet.

Nous saisissons la double occasion qu'offre cette recherche d'une part de repenser les démarches d'enseignement afin d'en adapter les pratiques et, d'autre part, de « viser, comprendre et soutenir des apprentissages plus complexes » inhérents à l'apprentissage d'une langue.

Il convient encore de faire le tour des questions qui pourraient se poser. Je choisis donc de faire un brainstorming. Voici les questions qui ressortent :

| I. Quels seraient les points qui posent ou pourraient poser problème ? | | Solution apportée |
|--|---|---|
| Le manque de disponibilité, de temps. | X oui <input type="checkbox"/> non | Il faut trouver des créneaux horaires possibles pour les apprenants et l'intervenant à la fois. |
| L'aspect novateur de la didactique de l'intercompréhension. | X oui <input type="checkbox"/> non | Expliquer les principes et notions clefs à l'intervenant. Rassurer les apprenants par une approche sur mesure. |
| L'inadéquation des supports. | X oui <input type="checkbox"/> non | Chercher ou/et créer des supports adéquats. |
| La difficulté à apprécier le développement des compétences et à évaluer les acquisitions. | X oui <input type="checkbox"/> non | Penser à une évaluation formative. |
| Les craintes liées au caractère plurilingue (peur des « confusions », peur de perte de compétence productive en L2). | X oui <input type="checkbox"/> non | Rassurer sur le fait que les langues s'aideront mutuellement. |
| La motivation. | X oui <input type="checkbox"/> non | Recruter les apprenants sur des critères de motivation, recruter l'intervenant sur des critères de motivation face à la méthodologie. |
| La diversité des attentes des membres du groupe. | X oui <input type="checkbox"/> non | Les apprenants viennent de classes et formation différentes. |
| Autre type de problème : | X oui <input type="checkbox"/> non | Prévoir des enquêtes et un suivi pendant l'expérimentation. |

| II. Critères essentiels pour garantir la réussite d'une pédagogie de l'intercompréhension ? | | Remarques |
|---|---|---|
| Une intégration consolidée de cet enseignement dans un plan d'étude. | X oui <input type="checkbox"/> non | Il est mentionné sur l'accroche qu'il s'agit de se différencier. |
| La mise à disposition d'outils de communication faciles à utiliser. | X oui <input type="checkbox"/> non | Création d'un cours adapté aux objectifs. |
| La diversité des attentes des membres du groupe. | X oui <input type="checkbox"/> non | Choisir des critères afin de constituer un groupe homogène. |
| Pouvoir disposer de ressources linguistiques (explications sur les langues, grammaire et lexique contrastifs...). | X oui <input type="checkbox"/> non | Aller chercher du matériel authentique et adéquat. |
| Pouvoir disposer d'un répertoire d'activités pédagogiques pour constituer des parcours adaptés. | X oui <input type="checkbox"/> non | S'inspirer d'exercices existants et adapter des activités adaptée aux particularités du suédois. |
| La possibilité d'une mise en pratique de la communication par compréhension croisée (chacun s'exprimant dans la langue qu'il connaît le mieux). | X oui <input type="checkbox"/> non | L'anglais est la langue pont commune. |
| La possibilité de créer soi-même ses activités pédagogiques et la mise à disposition de moyens pour le faire. | X oui <input type="checkbox"/> non | Création obligatoire d'activités puisqu'il n'y a pas de manuel existant. |
| L'offre d'une aide efficace à la compréhension en situation d'échange. | X oui <input type="checkbox"/> non | Due à l'approche utilisée. |
| La stimulation des étudiants à participer aux activités en ligne. | <input type="checkbox"/> oui X non | Dans un premier temps, pas de support en ligne. C'est une évolution possible du module. Par contre mailing utilisé pour l'envoi de documents audio au format MP3. |
| L'animation et la régulation des échanges entre étudiants des différentes langues. | <input type="checkbox"/> oui X non | Une langue commune est décidée et possible. |
| L'exploitation des échanges entre étudiants des différentes langues. | <input type="checkbox"/> oui X non | Langue commune est décidée et possible. |
| La mise en place de modalités d'évaluation appropriées. | X oui <input type="checkbox"/> non | L'approche scandinave est choisie, pas de notes sanctions, le but étant d'obtenir une motivation par la réussite et les progrès. |
| La gestion des motivations et représentations suscitées par cet enseignement chez les apprenants. | X oui <input type="checkbox"/> non | L'enseignant doit être particulièrement à l'écoute des apprenants et saisir les remarques, les noter et les utiliser afin d'en améliorer l'apprentissage. |
| Autre critère : | <input type="checkbox"/> oui X non | Pour cette phase d'expérimentation n°1. |

| III. Les points qui semblent présenter le plus de résistances à cet enseignement ? | | Solutions |
|--|---|---|
| La présentation de l'intercompréhension ; l'argumentaire. | X oui <input type="checkbox"/> non | Il faut convaincre les décideurs du bien fondé de cette approche. Les apprenants volontaires ne semblent pas inquiets. |
| L'aspect novateur de la didactique. | X oui <input type="checkbox"/> non | Il implique un changement d'approche de l'apprentissage d'une langue. |
| L'utilisation des outils disponibles pour son enseignement. | X oui <input type="checkbox"/> non | Il n'existe pas encore d'outils. |
| Les connaissances théoriques | X oui <input type="checkbox"/> non | Une recherche théorique est nécessaire. |
| La redéfinition du rôle de l'enseignant dans le cadre de cette nouvelle approche. | X oui <input type="checkbox"/> non | L'enseignant doit comprendre son rôle de facilitateur. |
| L'habitude d'apprendre les langues de manière bien séparée. | <input type="checkbox"/> oui X non | Il faut à l'inverse avoir une approche translinguistique et prendre en compte les acquis langagiers (linguistiques, métalinguistiques et savoirs-faire antérieurs). |
| L'habitude d'aborder toutes les compétences à importance égale, la conviction que la compréhension se nourrit de l'entraînement à la production. | <input type="checkbox"/> oui X non | Il faut comprendre et savoir approcher la langue en choisissant des compétences plus ciblées. |
| Les résistances à la didactique du plurilinguisme. | <input type="checkbox"/> oui X non | Il faut des gens adhérant aux principes pour l'expérimentation. |

Il est impératif à ce stade d'établir un tableau prévisionnel et planifier le phasage des actions avec M. Jean-Paul Tarby, contacter Mme Evelyne Bérard pour lui proposer ces étapes :

Puisqu'il s'agit d'un petit projet le calendrier global de réalisation sera planifié avec un diagramme de Gantt⁴⁵ et correspondra aux 4 grandes phases et 9 étapes :

| phases | Étapes | Action à mettre en oeuvre |
|--------|-----------|--|
| 1 | Étape n°1 | Prise d'informations, prise de contacts et constitution d'un comité de pilotage. |
| | Étape n°2 | Analyse des besoins du dispositif, enquêtes. |
| | Étape n°3 | Conception du plan du dispositif. |
| 2 | Étape n°4 | Début de l'expérimentation in situ : réalisation et observations de l'expérimentation. |
| | Étape n°5 | Évaluation du prototype, enquêtes |
| 3 | Étape N°6 | Amélioration/ Adaptation des éléments du dispositif. |
| | Étape n°7 | Réalisation des autres éléments du dispositif. |
| 4 | Étape n°8 | Test du dispositif ainsi amélioré. |
| | Étape n°9 | Mise en œuvre à une plus grande échelle (si possible). |

| 2010/2011 | Sept | Oct | Dec | Janv | Fev. | Mars | Avril | Mai | Juin | Juillet | Août | Sept. |
|---------------------------------------|------|-----|-----|------|------|------|-------|-----|------|---------|------|-------|
| Phase 1 / Étapes 1 à 3 | | | | | | | | | | | | |
| Phase 2 / Étapes 4 à 5 | | | | | | | | | | | | |
| Phase 3 / Étapes 6 à 7 | | | | | | | | | | | | |
| Phase 4 / Étapes 8 à 9 | | | | | | | | | | | | |

⁴⁵ Animer et gérer un projet, L. Bellenger et MJ Couchaere ed. mai 1999, p92.

D.VI. DEDALAGE : L'expérimentation in vivo

Découpage du semestre : janvier 2011 à mi juin 2011.

Nous disposons de 30 heures sur 18 semaines.

(Hors vacances scolaires zone B : 19 février-7 mars et 16 avril-2 mai).

A) Établir le programme

Nous misons sur une responsabilisation des élèves de leur apprentissage, c'est à dire qu'il est attendu des participants une participation active et un investissement dans des activités type jeux de rôles, création de mini texte et dialogues, chansons, etc...

Il y aura un travail de mémorisation à la maison et d'apprentissage des règles de bases et des cours qui permettront une progression selon les techniques traditionnelles de la didactique.

On autorisera l'utilisation du lecteur MP3 (privés ou prêtés par le lycée si c'est possible), la ballado diffusion sera un moyen d'entendre et fixer les structures clefs des sessions selon les MAV classiques. Un apport de la didactique intercompréhensive comparative et contrastive sera novateur.

Objectif du semestre 1 : Acquisition du niveau A1

Niveau élémentaire introductif / de découverte du CECR.

Ce niveau visé permet de travailler au niveau des réponses à des questions simples, à propos d'un environnement proche et familier.

Pour rappel niveau A1 du CECR est celui de l'apprenant qui pourra comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples pour satisfaire des besoins concrets. Il pourra se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant (lieu d'habitation, relations, ce qui lui appartient...). Il pourra répondre au même type de questions. Il pourra communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif. Afin de permettre des enregistrements de modèles de phrases. Il ne sera pas demandé l'achat d'un manuel mais, le professeur s'appuiera sur un manuel suédois récent pour l'apprentissage de cette langue niveau A1-A2.

Objectif du semestre 2 : Acquisition du niveau A2

Niveau élémentaire intermédiaire/usuel du CECR.

Ceci se fera sur l'année scolaire 2012.

La DAREIC a pour projet dans ce dispositif, d'organiser en partenariat avec l'institut suédois de Paris, centre officiel de certification en France, le passage de l'examen Swedex niveau A1-A2 pour les élèves français. La collaboration du service de coopération et d'action culturelle représenté en la personne de M. Christophe Prémat, attaché de Coopération franco-suédoise à Stockholm sera nécessaire afin aussi d'identifier un lycée partenaire en Suède, qui pourrait favoriser une immersion scolaire des élèves français durant leur séjour. Cet établissement pourrait éventuellement devenir un partenaire sur un plus long terme. Une réciprocité sera aussi tout à fait envisageable dans le cadre du projet franco-suédois organisé par le CIEP « Une année en France » auquel peuvent prétendre des lycéens suédois.

B) Rechercher un/des formateurs

C'est après avoir contacté et obtenu des rendez vous et entretiens avec 3 professeures suédoises, et rencontrant un grand nombre de problèmes de disponibilité ou de mise en place que le choix se porte finalement sur une professeure native suédoise arrivant tout juste en Franche-Comté : Mme Jeanette Fedje, parlant anglais mais ne parlant pas du tout français.

Le créneau horaire devait être déterminé en croisant les contraintes de l'établissement, de l'emploi du temps des apprenants et des obligations d'ordre personnel de l'intervenante qui souhaite prendre en parallèle des cours de Français au Centre de Linguistique Appliqué à Besançon distant de 90 kms et 2 heures de train.

Ces contraintes ont engendré quelques perturbations au cours de l'année. Le cursus a pu se faire normalement pour autant mais les apprenants ont souffert de créneaux horaires changeants à deux reprises, et ont dû s'adapter en cours de cursus.

C) Chiffrer les coûts de la formation

- Le formateur recevra une indemnité de préparation et d'enseignement pour 30 heures de cours soit 900 euros.
- Les locaux seront prêtés par l'établissement.
- Les besoins en matériel seront les mêmes que ceux pour un cours de langue normal salle équipée d'un ordinateur et projecteur/ TBI, une connexion à internet, un lecteur CD.
- L'achat de matériel authentique par le concepteur lors de la mobilité BIFC Comenius.

D) Définir le public cible et modalités d'inscription

Pour tester notre dispositif nous avons besoin d'un public motivé, sensibilisé aux langues, capable d'atteindre l'autonomie. Nous allons naturellement nous tourner vers un lycée de notre région, déjà ouvert aux langues et capable d'accepter de nouvelles idées en didactique, sensibilisé aux contraintes et possédant une politique d'aide et une attitude positive face à la mise en place d'un tel dispositif d'apprentissage d'une langue nouvelle et possédant des catégories d'élèves réceptifs et motivés. Le choix final du recrutement sera laissé libre au chef de l'établissement concerné selon sa philosophie et son organisation interne. Il faudra pour autant que les élèves soient capables d'autonomie en langue anglaise et si possible qu'ils aient déjà étudié l'allemand en L1 ou L2 puisque nous devons tout particulièrement expérimenter l'intercompréhension d'une langue apparentée germanique.

Nous choisirons le lycée Cuvier de Montbéliard où en plus il existe une petite communauté de suédois travaillant dans les métiers de l'automobile.

Le public visé : élèves de seconde (ou première) ayant fait une demande auprès du secrétariat du Lycée ou par mail au responsable de la formation.

Une affiche a été créée pour l'occasion, associant toutes ces données et les stéréotypes véhiculés par le suédois et annonçant l'approche intercompréhensive de la méthode dans son accroche et les objectifs annoncés (**en annexe 4**).

Le très grand nombre de candidats volontaires pour s'inscrire dans notre module DEDALAGE et la motivation des élèves lors de la séance de présentation au lycée Cuvier témoignent d'une bonne dynamique prévue et d'un degré d'implication pour ce cours (**liste des inscriptions en annexe**).

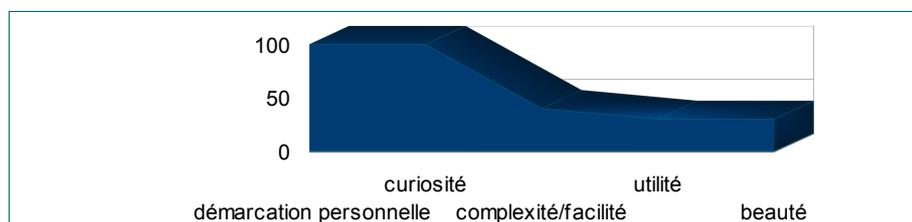
E) Quelques résultats en chiffres

Les langues nous le savons sont ainsi l'objet de représentations qui concernent (Guide 2007 : 45) :

- ✓ leur difficulté supposée d'apprentissage ; on peut par exemple surestimer les difficultés de prononciation ou celles que présentent les systèmes d'écriture de ces langues,
- ✓ leur beauté, critère très vague et subjectif, qui renvoie à la prononciation des langues ou, indirectement, au prestige des œuvres littéraires et musicales écrites dans ces langues,
- ✓ leur utilité, certaines étant perçues comme ayant une valeur pour le devenir professionnel, les autres répondant à des intérêts personnels, intellectuels et culturels,
- ✓ leur valeur éducative : certaines langues, tenues pour faciles à apprendre, peuvent alors être suspectes, car leur apprentissage est considéré comme n'exigeant pas suffisamment d'efforts. D'autres peuvent être privilégiées, au motif elles favoriseraient le développement des capacités intellectuelles (le raisonnement, en particulier).

Nous avons enquêté sur les raisons qui ont motivé les élèves à se lancer dans l'aventure de l'apprentissage du suédois :

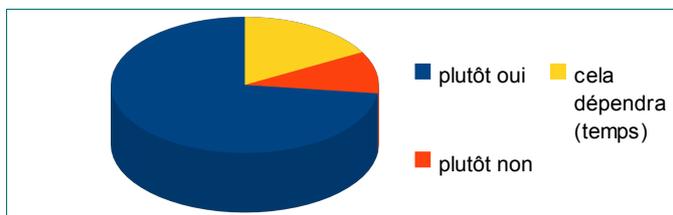
Quatre critères ont été choisis par tous les participants et apparaissent être les 4 critères déterminants qui motiveraient l'ouverture d'un module pour une langue particulière.



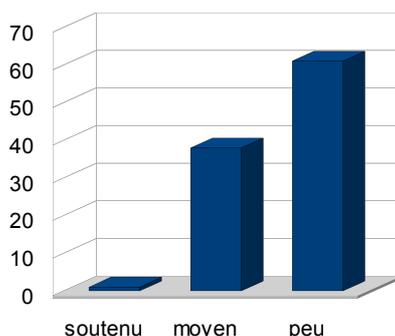
100% des répondants ont affirmé que le désir de se démarquer et la curiosité ont été pour les deux premiers critères pour choisir d'apprendre cette langue-culture. Sa complexité ou simplicité attendue ne joue que pour le troisième critère de choix de même que en 4ème position le critère « utilité » et « beauté » de cette langue.

Les autres résultats de l'enquête donnent aussi des informations importantes quant à l'atteinte des objectifs fixés :

1. « Donner le goût aux élèves pour l'apprentissage de cette langue » : 73% des répondants souhaitent poursuivre dans le module suivant. Pour ceux qui ne savent pas s'ils pourront poursuivre ils invoquent des problèmes de temps et d'emploi du temps estimés chargés en classe de terminale.

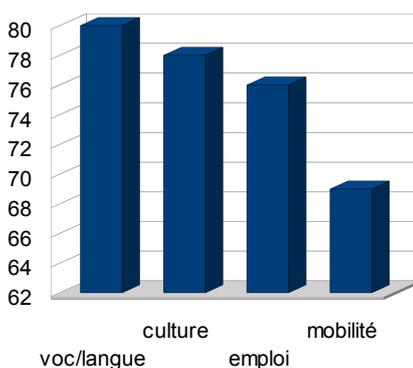


On peut supposer que le niveau supérieur A2 demandera un peu plus de travail mais la marge semble encore loin d'être atteinte : 61% déclare avoir fourni peu de travail et 38 % un effort moyen.



2. « Donner aux élèves le goût de la mobilité en Europe » par une culture de la mobilité entre les langues (mobilité spatiale et mobilité linguistique) : 4 grandes raisons sont dégagées quant aux raisons de poursuivre l'apprentissage :

1. Apprendre d'avantage de vocabulaire et d'expressions
2. Acquérir une plus grande culture du pays
3. Être différent sur le marché de l'emploi
4. Désir de mobilité.



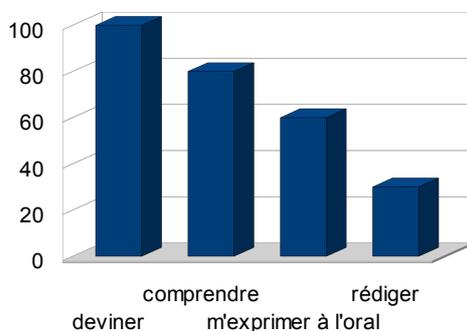
3. « **Éveiller les élèves à la diversité et à la proximité linguistique et culturelle des langues** »
 « **Sensibiliser les élèves à l'apprentissage comparé des langues : l'approche contrastive** »
 « **Mettre en lumière leur capacité intuitive à acquérir des compétences plurilingues** ».

90 % des répondants ont été surpris par les ressemblances qu'ils ont pu effectuer entre les langues qu'ils connaissent notamment par rapport à l'allemand.

Aucun apprenant n'avait déjà appris ou entendu cette langue auparavant.

Pour l'apprentissage du suédois quelles ont été les points d'appui ? Il a été facile de :

1. DEVINER : 100%
2. COMPRENDRE : 80%
3. S'EXPRIMER : 40%
4. REDIGER : 30%

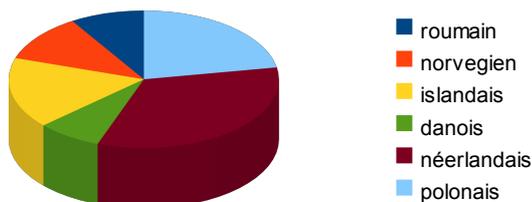


- 100% des répondants considèrent que **DEVINER** est facile
- 80% des répondants que **COMPRENDRE** est facile.

Ces résultats probants sont dus, nous en sommes convaincus, à cette sensibilisation à un apprentissage par l'approche intercompréhensive, plurielle et contrastive.

- 100% des répondants indiquent qu'ils souhaitent tenter l'apprentissage d'une autre langue apparentée selon la même méthodologie et approche :

Les langues germaniques (néerlandais, danois, norvégien, islandais) réunies sont souhaitées par 62% des répondants en choix n° 1 ou 2. Le néerlandais apparaît en tête des langues parentes souhaitées.



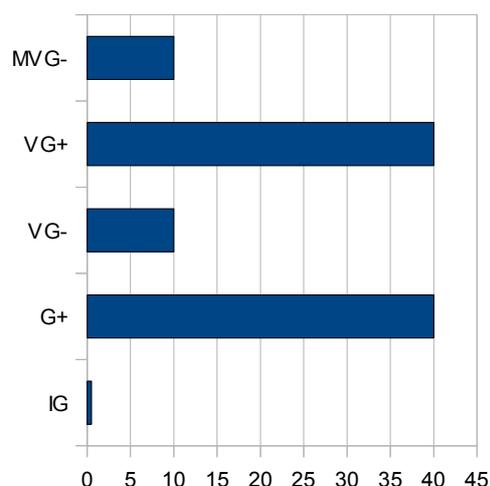
V. Le tableau des résultats au module DEDALAGE

Nous avons choisi d'appliquer le système de notation suédois ci dessous défini pour deux raisons principales :

- la première raison est que l'intervenante ne maîtrise pas le système français de notation,
- la deuxième raison encore plus grande est que la philosophie de ce système de valorisation de la progression est particulièrement adaptée à notre approche qui valorisera plutôt ce qui est constaté comme acquis ou en acquisition plutôt que de mettre les lacunes en exergue.

Les effets attendus sont une motivation vers le progrès et un encouragement de la part des évaluateurs envers les apprenants.

Ceci va tout à fait dans la nouvelle orientation en matière d'éducation notamment dans la maîtrise du socle commun des compétences au collège où il est demandé aux évaluateurs de consigner les acquis plutôt que le non-acquis.



Résultats DEDALAGE

IG/G/VG/MVG :

godkänd (G), Pass with distinction Väl godkänd (VG) and Pass with special distinction Mycket väl godkänd (MVG).
Icke godkänd (IG) : la note “échoué ” n'existe pas comme note et la mention **** signifie “manque de bases pour cette matière).

D.VII. DEDALAGE : Pérennisation du projet

1. Développement d'un guide pour l'intervenant DEDALAGE

Qui servira à la mise en pratique de l'approche théorie développée.

Le manuel comporte deux parties ainsi que des outils plurilingues transférables et exploitables pour différentes langues-cultures.

2. Par l'assistanat

Et afin de résoudre notre problème d'intervenant natif, une coopération entre la France et la Suède existe depuis longtemps par des programmes tels que :

- **Une année en France pour des jeunes lycéens** : où un lycéen peut venir effectuer son année de lycée en famille en France et venir rendre visite "en vrai" aux étudiants du module pour parler du « choc culturel vécu » ou des différences remarquées par le vécu dans les deux systèmes.

- **Les assistanats linguistiques**, des jeunes suédois étudiants effectuant une mobilité de 16 à 28 semaines par le biais de Comenius et du CIEP peuvent améliorer les compétences des jeunes professeurs de langues tout en contribuant à revitaliser les cours de langues et en ayant un impact sur l'école dans son ensemble, notamment en montrant à celle-ci l'intérêt que présente l'apprentissage de langues moins diffusées et moins enseignées. C'est pourquoi toutes les écoles secondaires devraient être encouragées à accueillir du personnel issu d'autres communautés linguistiques, par exemple des assistants en langues ou des professeurs invités. Dans les régions situées près de frontières linguistiques, les possibilités de contact sont encore plus nombreuses entre les élèves et les enseignants de communautés linguistiques voisines.

Les projets linguistiques organisés entre établissements scolaires au titre du programme Socrates/Comenius, dans le cadre desquels des classes de pays différents participent à un même projet, et qui aboutissent à des échanges entre classes, offrent aux jeunes apprenants de véritables possibilités d'utiliser leurs compétences linguistiques en établissant des contacts avec des apprenants de leur âge. Tous les élèves devraient pouvoir participer à de tels projets et échanges linguistiques.

Par le suivi et l'accompagnement du Module

poursuivi sur l'année 2011-2012 par Mme Schmidt Sylvie, chargée de mission à la DAREIC et M. Tarby, DAREIC.

Par le développement d'autres projets au niveau académie

La volonté à la DAREIC de créer un projet en roumain et portugais.

Dépôt de dossier en vue d'une demande de labélisation

(Dossier déposé en annexe) et une reconnaissance d'utilité européenne.

Possibilité d'ouverture de cette voie ou collaboration avec d'autres académies

Avec l'académie de Grenoble si possible pour le développement du néerlandais.

CONCLUSION

Ce petit projet ciblé du départ n'a cessé tout au long de sa mise en œuvre, de son élaboration jusqu'à sa mise en place de grandir et de s'étoffer.

Que souhaiter donc de mieux à ce dispositif expérimental dorénavant que de trouver un écho et un impact durable puisque l'un de ses buts est de guider et d'ouvrir une voie vers une nouvelle ère de la didactique et de l'approche des langues-cultures en Europe. Des applications possibles, des évolutions à venir et un élargissement ont déjà été constatés immédiatement à la suite de cette expérimentation, notamment par une application cette année au roumain dans un autre établissement de l'académie. Nous avons obtenu à cet effet l'assurance d'une nécessité et d'une grande utilité du produit pour une langue romane.

Grâce à cette approche novatrice de l'enseignement/apprentissage par l'intercompréhension et le développement d'outils pédagogiques performants l'accompagnant, c'est une nouvelle vision holistique très enrichissante de l'ouverture et la mise en valeur du plurilinguisme qui s'est installée dans l'enseignement des langues et à plus grande échelle pour tout acteur de la didactique des langues.

Ouvrir cette nouvelle voie de l'apprentissage aux autres acteurs de l'éducation, aux professeurs de toutes les langues (mineures mais aussi majeures) ainsi qu'aux apprenants au sens plus large, sera une de mes missions futures et des réunions de tutorat sont déjà programmées.

L'obtention d'un label européen amènerait quand à lui une modélisation possible de la démarche et du produit livrable. Il constitue à cet effet un élément important du projet.

C'est donc une ouverture formidable qui se profile dans ce monde captivant des langues et de leur apprentissage qui aboutira aussi pour les apprenants à l'envie d'une expérience réelle dans le pays et une mobilité en Europe.

Ce n'est donc pas uniquement qu'une affaire de mots mais c'est aussi une affaire de reconnaissance et d'acceptation de la variété en Europe, de compréhension entre les peuples.

Lorsqu'on apprend une langue on gagne une vie, moi j'ai la chance d'avoir pu gagner de multiples vies au travers de ce travail qui par un effet de miroir a contribué à enrichir la mienne.

Cette phrase avec Virgile résume bien aussi l'idée qu'apprendre est amusant et facile il a dit :

« On se lasse de tout, excepté d'apprendre »

puisque tout particulièrement ici apprendre est un réel plaisir et presque« un jeu d'enfant ».

Annexe 1 : Cahier des charges DEDALAGE décideurs

1. l'enquête sur les besoins : (enquêtes créées selon les principes adaptés de la méthode BOME* et Tyler**)

Elle fournira la base de référence qui permettra de mesurer la performance de la stratégie du programme et du projet :

document 1.1 : à destination des prescripteurs et des principaux organisateurs du projet : **M. J.P TARBY délégué académique aux relations européennes, internationales et à la coopération**
 Merci de bien vouloir remplir et renvoyer par mail à Sylvie.Schmidt@ac-besancon.fr avant le début de la formation si possible ou par courrier.

| N°1 | critère |
|-----|--|
| | Le But (les Finalités) |
| | Est-il défini : -dans des programmes ? <input type="checkbox"/> oui X non -dans des documents annexes ? X oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non |
| | Est -il défini : - par l'autorité politique ? X oui (précisez si possible) par le recteur <input type="checkbox"/> non - par les responsables de l'éducation nationale ? <input type="checkbox"/> oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non En concertation avec - des représentants de parents ? <input type="checkbox"/> oui (précisez si possible) X non - autres (professionnels ?) <input type="checkbox"/> oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non |
| | Le choix des finalités a-t-il fait l'objet d'une consultation ? - autorité politique X oui Validation du projet par M. le recteur et le MEN <input type="checkbox"/> non - syndicats <input type="checkbox"/> oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non - associations de parents <input type="checkbox"/> oui (précisez si possible) X non |
| | |
| | Est-il centré sur -l'individu ? X oui (précisez si possible) élève <input type="checkbox"/> non -la société ? <input type="checkbox"/> oui (précisez si possible) X non |
| | Le choix des finalités tient-il compte du contexte : -Social ? X oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non |

| | |
|------------|--|
| | <p>-Économique ? <input type="checkbox"/> oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non</p> <p>-Culturel ? X oui (précisez si possible) Bonne Cmpétence en LVE</p> <p>-Politique ? X oui (précisez si possible) Internat d'excellence..... <input type="checkbox"/> non</p> <p>-Religieux ? <input type="checkbox"/> oui (précisez si possible) X non</p> |
| | <p>L'institution qui doit appliquer les finalités est-elle définie ?</p> <p>X oui (précisez si possible)rectorat/établissement <input type="checkbox"/> non</p> <p>une expression du genre : «la formation vise à développer...» figure t' elle dans les finalités ?</p> <p>X oui (précisez si possible) Voir dossier du projet <input type="checkbox"/> non</p> |
| N°2 | Critère |
| | Objectifs |
| | <p>sont définis</p> <p>X oui (précisez si possible) Voir dossier du projet <input type="checkbox"/> non</p> |
| | <p>sont adéquats avec les finalités ?</p> <p>X oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non</p> |
| | <p>Les pré-requis minima sont exprimés</p> <p>X oui (précisez si possible) type d'élèves concernés + intercompréhension. <input type="checkbox"/> non</p> |
| | <p>Les objectifs tiennent compte de ces pré-requis</p> <p>X oui (précisez si possible) acquisition de nouvelles compétences en LVE <input type="checkbox"/> non</p> |
| | <p>Les objectifs sont-ils de différents domaines ?</p> <p>Cognitifs (savoir et savoir-faire) :</p> <p>Xoui (précisez si possible) linguistiques <input type="checkbox"/> non</p> <p>Affectifs (savoir-être)</p> <p>X oui (précisez si possible) identité européenne, ouverture <input type="checkbox"/> non</p> <p>Autres :</p> <p>Xoui (précisez si possible) savoir apprendre..... <input type="checkbox"/> non</p> |
| | <p>Les conditions de performance attendues :</p> <p>sont décrites : X oui (précisez si possible) atteindre un niveau A2 <input type="checkbox"/> non</p> <p>sont compatibles avec le milieu socio-culturel</p> <p>X oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non</p> <p>sont compatibles avec les moyens disponibles</p> <p>X oui (précisez si possible) 1 structure pédagogique est dédiée... <input type="checkbox"/> non</p> <p>sont compatibles avec les ressources humaines</p> <p>X oui (précisez si possible) 1 professeur dédié <input type="checkbox"/> non</p> |
| | Les critères d'atteinte des objectifs sont clairement exprimés |

| | |
|------------|--|
| | <p>X oui (précisez les si possible) <input type="checkbox"/> non</p> |
| | <p>Les objectifs sont -ils adaptés : à la population cible ?</p> <p>X oui (précisez si possible) élèves motivés+ 2 compétences en LVE proches <input type="checkbox"/> non aux conditions de fonctionnement des établissements visés</p> <p>X oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non aux ressources humaines disponibles ?</p> <p>X oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non</p> |
| n°3 | Contenu |
| | <p>Le choix des contenus s'inscrit-il dans une logique interne à l'institution ?</p> <p>X oui (précisez si possible) Lycée Cuvier =diversification de l'offre en LVE <input type="checkbox"/> non répond-il à des besoins extérieurs ?</p> <p>X oui (précisez si possible) employabilité -mobilité..... <input type="checkbox"/> non a t' il fait suite aux résultats d'investigations auprès :</p> <p>- des apprenants X oui (précisez si possible) enquête classe <input type="checkbox"/> non</p> <p>- des parents X oui (précisez si possible) indirectement <input type="checkbox"/> non</p> <p>-des enseignants <input type="checkbox"/> oui (précisez si possible) X non</p> <p>- autres <input type="checkbox"/> oui (précisez si possible) X non</p> |
| | <p>Les contenus sont exprimés en termes clairs ?</p> <p>X oui (précisez si possible) par les chargée de mission et enseignant <input type="checkbox"/> non en termes de capacités ?</p> <p><input type="checkbox"/> oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non de façon à assurer un suivi d'un niveau à un autre</p> <p><input type="checkbox"/> oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non</p> |
| | <p>Les programmes précisent t-ils : les faits essentiels</p> <p>X oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non</p> <p>Les définitions de concepts indispensables</p> <p>X oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non</p> <p>Les relations entre les concepts :</p> <p>intra-disciplinaires <input type="checkbox"/> oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non</p> <p>pluridisciplinaires <input type="checkbox"/> oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non</p> <p>la situation dans laquelle l'élève sera placé ?</p> <p>X oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non</p> <p>Les types de problèmes que l'apprenant doit pouvoir résoudre</p> <p>X oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non</p> |

| | |
|--|--|
| | Le contenu est susceptible de motiver l'apprenant X oui (précisez si possible) mobilité / échange <input type="checkbox"/> non |
|--|--|

| N°4 | Méthodes et techniques |
|-----|---|
| | sont indiquées : X oui (précisez si possible) choix par chargée de mission <input type="checkbox"/> non explicitées clairement : X oui (précisez si possible) par chargée de mission <input type="checkbox"/> non |
| | Tiennent compte des effectifs : X oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non des moyens disponibles nationaux <input type="checkbox"/> oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non des moyens disponibles académiques <input type="checkbox"/> oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non des moyens disponibles régionaux : <input type="checkbox"/> oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non des moyens disponibles locaux X oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non |
| | Sont elles en continuité avec celles de programmes précédents ? <input type="checkbox"/> oui (précisez si possible) X non création |
| | Sont elles imposées ? <input type="checkbox"/> oui (précisez si possible) X non |
| | Tiennent compte de la formation des enseignants X oui (précisez si possible) choix du formateur <input type="checkbox"/> non |
| | Tiennent compte des des compétences des enseignants ? X oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non Les enseignants sont-ils natifs ? <input type="checkbox"/> oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non |
| | des pré-requis des apprenants X oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non |
| | Dépendent du matériel disponible <input type="checkbox"/> oui (précisez si possible) X non |
| | Dépendent des locaux disponibles <input type="checkbox"/> oui (précisez si possible) X non |
| | Dépendent du temps alloué : X oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non |

| N°5 | Les moyens d'évaluation |
|-----|--|
| | <p>Les moyens d'évaluation sont proposés : X oui (précisez si possible) contrôle continu en cours de formation..... <input type="checkbox"/> non</p> |
| | <p>Quels types d'évaluation sont proposés : -formative ? X oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non -sommative ? X oui (précisez si possible) Swedex <input type="checkbox"/> non autres ? <input type="checkbox"/> oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non</p> |
| | <p>Les moyens d'évaluation sont-ils en rapport avec les -objectifs du programme X oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non - les méthodes utilisées X oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non -le matériel existant X oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non - l'effectif de la classe X oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non</p> |
| | <p>Les moyens d'évaluation permettent-ils de contrôler les différents domaines d'objectifs : - savoirs X oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non - savoirs-faire X oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non - savoirs-être X oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non -savoirs-devenir <input type="checkbox"/> oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non</p> |
| | <p>Les moyens d'évaluation fixent-ils les critères minimaux d'accession au niveau supérieur ? X oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non</p> |
| | <p>L'évaluation donne t'elle lieu à un diplôme ou une reconnaissance officielle de -l'institution X oui (précisez si possible) certificat de participation au cours <input type="checkbox"/> non -de la communauté : X oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non -à plus large échelle : X oui (précisez si possible) swedex <input type="checkbox"/> non</p> |

| | |
|-------------|---|
| N° 6 | <i>Gestion du temps</i> |
| | <p>Le temps d'exécution du programme est-il clairement indiqué ? X oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non</p> |
| | <p>La répartition du programme est : hebdomadaire Xoui entre 1H30 et 2H par semaine <input type="checkbox"/> non mensuelle <input type="checkbox"/>oui <input type="checkbox"/> non trimestrielle <input type="checkbox"/>oui <input type="checkbox"/> non semestrielle <input type="checkbox"/>oui <input type="checkbox"/> non annuelle <input type="checkbox"/>oui <input type="checkbox"/> non autre <input type="checkbox"/>oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non</p> |
| | <p>Cette répartition est-elle souple ? X oui (précisez si possible) en fonction de l'emploi du temps des élèves <input type="checkbox"/> non le temps d'exécution du programme est-il bien adapté ? X oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non</p> |
| | <p>La répartition du programme tient-elle compte de contraintes particulières ? X oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non</p> |

Annexe 2 : Cahier des charges DEDALAGE intervenants

document 2.1 à destination des professeurs impliqués dans le dispositif avant que celui-ci ne soit mis en place :

| | <i>Critère</i> |
|------------|---|
| N°1 | Objectifs |
| | <p>Sont clairement définis : X oui (précisez si possible) didactique de l'intercompréhension entre langues parentes expliquée <input type="checkbox"/> non</p> |
| | <p>sont-ils de type : généraux <input type="checkbox"/> oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non spécifiques X oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non</p> |
| | <p>Les critères d'atteinte des objectifs sont clairement exprimés dans un document* ? X oui (précisez si possible) *ou joindre le document programme <input type="checkbox"/> non</p> |
| N°2 | Contenus |
| | <p>Le choix des contenus : répond-il aux besoins des employeurs ? X oui (précisez si possible) choisi par lui <input type="checkbox"/> non</p> |
| | <p>Est-il effectué en totalité par l'enseignant : X oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non</p> |
| | <p>Les contenus sont exprimés en termes de capacité : ex : à la fin de la séance l'élève doit être capable de X oui (précisez si possible) objectifs définis par séance <input type="checkbox"/> non</p> |
| | <p>Les programmes précisent-ils : -les faits essentiels : X i (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non -les définitions de concepts indispensables : X oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non -Les types de problèmes X oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non</p> |
| | <p>la situation dans laquelle l'élève sera placé ? <input type="checkbox"/> oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non</p> |
| | <p>Le contenu est susceptible de motiver l'apprenant X oui (précisez si possible) activités ciblées en approche actionnelle <input type="checkbox"/> non</p> |
| N°3 | Méthodes et Techniques |
| | <p>Sont elles variées X oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non</p> |
| | <p>S'inscrivent-elles dans une démarche pédagogique ?</p> |

| | |
|------------|---|
| | X oui (précisez si possible) manuel choisi. <input type="checkbox"/> non |
| | Sont-elles suggérées X oui (précisez si possible) types d'activités <input type="checkbox"/> non imposées X oui (précisez si possible) thèmes et méthodologie <input type="checkbox"/> non |
| | Tiennent-elles compte du matériel disponible X oui (précisez si possible) activités possibles par demandes exprimées dans le lieux d'enseignement dispensé.. <input type="checkbox"/> non |
| | Tiennent-elle compte des ressources locales ? <input type="checkbox"/> oui (précisez si possible) X non |
| | Tiennent-elles compte des compétences des enseignants X oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non |
| | Tiennent-elles compte des pré-requis des apprenants ? X oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non |
| N°4 | <i>Les moyens d'évaluation</i> |
| | Les moyens d'évaluation sont-ils proposés ? <input type="checkbox"/> oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non |
| | Les moyens d'évaluation sont-ils explicités ? X oui (précisez si possible) expérimentation <input type="checkbox"/> non |
| | Quels types d'évaluation ? Formative ? X oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non Sommativ ? X oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non Autre ? X oui (précisez si possible) certification <input type="checkbox"/> non |
| | Les moyens d'évaluation permettent-ils de contrôler les différents domaines d'objectifs ? Savoir ? X oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non Savoirs-faire ? X oui (précisez si possible) <input type="checkbox"/> non Savoir-être ? <input type="checkbox"/> oui (précisez si possible) proposé en module 2 X non savoir devenir ? <input type="checkbox"/> oui (précisez si possible) proposé en module 2. X non |

Annexe 3 : Descriptif du projet de stage en situation professionnelle

le 01/10/10

Tuteur du rapport de stage

Mme Evelyne Bérard

directrice du CLA

Période envisagée pour effectuer le stage : Octobre 2010 à Juin 2011

Produit final : Elaboration d'un dispositif (conception et élaboration d'une méthode) d'apprentissage d'une langue parente niveau A1/A2
Projet novateur dans l'académie de Besançon au niveau lycée basé sur l'intercompréhension

ORGANISATEURS ET PARTENAIRES

- RECTORAT DE L'ACADÉMIE DE BESANÇON / DAREIC – IA IPR LVE
- CENTRE DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE DE L'UNIVERSITÉ DE FRANCHE-COMTÉ

Commanditaire du projet : Le rectorat de l'académie de Besançon-

Etude et produit commandés par la DARIC dans le cadre de

- A. La politique académique des langues en faveur de l'innovation, de la diversité de l'offre et des contextes de formation en langue étrangère
- B. La politique européenne en matière de plurilinguisme
- C. Les résultats de travaux de recherche récents qui démontrent l'utilité et l'efficacité de l'apprentissage des langues connexes (apprentissage basé sur l'inter-compréhension inter langues)

Maître de stage professionnel : **M. JEAN PAUL TARBY -DAREIC**

Délégué académique aux relations internationales, européennes et à la coopération et Conseiller technique du Recteur

Lieu de Stage : Besançon / Suède

Utilisateurs du produit final : Différents acteurs au sein de l'institution Education Nationale

► Dans un premier temps les utilisateurs seront ceux de l'expérimentation : ouverte aux lycéens volontaires dans le cadre de modules, afin de donner la possibilité de s'initier à une nouvelle langue étrangère proche du système linguistique germanique des langues vivantes qu'ils étudient en LV1 ou LV2 au lycée. Ces stages seront appelés **DEDALAGE : Dispositif expérimental d'apprentissage d'une langue apparentée germanique.**

► Puis dans un deuxième temps on peut envisager une modélisation du projet à l'échelle nationale par le biais d'une ouverture de l'expérimentation dans d'autres académies.

L'intérêt du projet :

Il s'agit d'un projet pilote qui s'inscrit dans un projet de plus grande ampleur: un projet académique du rectorat de Besançon. Il contribuera à :

- Donner le goût aux élèves pour l'apprentissage des langues étrangères,
- Eveiller les élèves à la diversité et à la proximité linguistiques et culturelles en Europe,
- Donner aux élèves le goût de la mobilité en Europe (mobilité spatiale et mobilité linguistique)
- Sensibiliser les élèves à l'approche / à l'apprentissage comparé et plurilingue des langues européennes,
- Mettre en lumière la capacité intuitive des élèves à acquérir facilement des compétences (peut-être même jusqu'à un niveau B1) dans une autre langue étrangère à partir d'une pédagogie utilisant les similitudes entre les langues dans les divers champs de compétences du cadre européen pour l'enseignement des langues.

La conception et la mise en place de ce dispositif d'apprentissage se fait dans le cadre de

- l'appel à projet 2010 relatif au label européen des langues,
- de l'approfondissement de l'opération « Parle moi de ta langue » lancée en 2008 dans divers collèges du grand Besançon et
- de la convention de partenariat entre le CLA de l'Université de Franche-Comté et le rectorat de l'académie de Besançon (février 2006).

Méthode envisagée :

La démarche générale sera basée sur l'enseignement de la langue vivante par l'approche communicative avec la particularité que cette approche se fera dans une perspective plurilingue et inter langues d'apprentissage croisé.

Je développe ci après les différentes phases et étapes envisagées, toujours en tenant compte d'une approche qualité¹ et de la veille, du benchmarking², et la conception d'enquêtes.

Perspectives

- Pérennisation de l'opération en vue d'une reconduite en 2012, d'un élargissement à d'autres établissements scolaires, d'une diversification des langues cibles et d'un renforcement du partenariat entre le Rectorat et le CLA sur ce type d'actions en lien avec la diversité des langues.
- Rédaction d'un article dans une revue spécialisée dans l'enseignement des langues de manière à témoigner des résultats de l'expérimentation
Remise des attestations par le recteur aux lycéens participant à l'occasion de la journée européenne des langues.

¹Démarche qualité pour les organisations de formation en langues, extraite du support de cours de Claude Le NINAN

²Selon la définition donnée par Claude Le NINAN dans son support de cours UE2 Ingénierie pédagogique



Bientôt au lycée en Janvier

Take a chance to experience Sweden in January

Ta chansen att uppleva Sverige redan i januari*



Différenciez vous :

*Rendez votre CV attractif
Soyez ouvert sur l'Europe*

*Var öppen för Europa ...
Gör ditt CV mer attraktivt !*



*Pour une découverte de la langue et de la culture suédoise
Recevez une valorisation de cette expérience
Places limitées à 16 personnes.
Début de la session **10 janvier 2011** (1h30 par semaine)
Mardi -18h à 19h30- bonne maîtrise de l'allemand et/ou l'anglais souhaitable

Inscrivez vous vite par mail : sylvie.schmidt@ac-besancon.fr ou au secrétariat du lycée.

Annexe 4 : Affiche publicitaire

Annexe 5 les élèves inscrits au cours DEDALAGE

Liste des apprenants, leurs LV (notes dans le système éducatif français)

| LX: Swedish | L1 | L 2 | L3 | L4 |
|--------------------|-----------|------------------|----------------|--------------|
| Jeannette: Sw | Eng | Sp | F | |
| AKOPIAN, Ghojo | Eng 15 | Ger 13 | Armenian 18 | Mongolian 17 |
| ALLOUCHERY, Aline | Eng 11 | Ger 12 | | |
| AUGUSTONI, Marie | Eng 15 | Sp 16 | | |
| BESANCON, Lucie | Ger 11 | Eng 14 | | |
| CHARVIEUX, Cloé | Ger 12 | Eng 14 | | |
| CLAUDON, Quentin | Eng 13 | Sp 14 | Arabic 15 | |
| COURTOIS, Corentin | Eng 13-14 | Sp 13-14 | Latin 15-16 | |
| DESTEFANO, Carlo | Eng 16 | Sp mother tongue | F | |
| GAUTHIER, Loic | Eng 16-17 | Sp 13-14 | | |
| GIRARDEU, Adrian | Eng 15 | Ger 19 | | |
| GIRARDEU, Alexis | Eng 14 | Ger 15 | | |
| GROFF, Candice | Eng 18 | Ger 19 | | |
| GUILLOT, Elodie | Eng 15 | Sp 15 | | |
| JOVANOVIC, Fethya | Ger 11 | Eng 13 | | |
| LEBBAD, Kattya | Eng 16.5 | Sp 17 | | |
| MITTAG, Lisa | Eng 13 | Ger 16 | F | |
| PAULIN, Anais | Eng 16 | Sp 12 | | |
| PIRALLA, Maxime | Eng 15 | Ger 18 | Latin 19.5 | |
| POCONI, Melissa | Ger 15 | Eng 14 | | |
| RIEGER, Louise | Eng 18 | Ger 15 | | |
| SERIFEG, Sabrina | Eng 13 | Sp 14-15 | Arabic at home | F |

Annexe 6 : Liste des apprenants et résultats dans DEDALAGE

| MVG - | VG+ | VG- | G+ |
|----------------|--|-----------------|--|
| GROFF, Candice | CLAUDON, Quentin GAUTHIER, Loic GIRARDEAU, Adrien GIRARDEAU, Alexis LEBBAD, Kattya MITTAG, Lisa | PIRALLA, Maxime | CLAUDON, Quentin GAUTHIER, Loic RIEGER, Louise |

Annexe 7 : Enquête DEDALAGE Apprenants

Document 3.1 A faire remplir au public DEDALAGE 2010-2011
et à renvoyer par mail à Sylvie.Schmidt@ac-besancon.fr ou à donner au professeur Mme Fedge

Nom
classe

Prénom

Vous avez suivi un module de découverte du suédois cette année

A. Entourez les adjectifs qui correspondent à votre perception de la langue :

belle (jolie, idéale)

utile,

complexe (riche) facile

différente (peu commune)

intrigante

B. Par quoi avez vous été surpris:

Les Sonorités la grammaire la culture la facilité les difficultés
les ressemblances les différences

C. Je trouve plutôt facile de:

rédiger: m'exprimer à l'oral : comprendre :

deviner (par exemple le sens des mots nouveaux) :

D. Je trouve plutôt difficile de :

rédiger: m'exprimer à l'oral : comprendre :

deviner (par exemple le sens des mots nouveaux) :

E. En étudiant cette langue vous avez pensez avoir aussi :

Avoir obtenu une connaissance du fonctionnement de cette **langue**

Avoir obtenu une connaissance de la **culture des autochtones**:

Obtenir un niveau suffisant pour se rendre dans le pays et **comprendre les autochtones**

Obtenir un niveau suffisant pour se rendre dans le pays et **pouvoir échanger avec les autochtones**

Pouvoir **maitriser la langue**

Obtenir un niveau suffisant pour pouvoir **poursuivre l'apprentissage** dans un module suivant si besoin

F. L'apprentissage vous a demandé un travail :

soutenu moyen peu de travail

G. Seriez vous prêt à poursuivre l'apprentissage :

| plutôt oui | plutôt non |
|---|---|
| Pour connaître plus de mots et expressions | Temps moins disponible pour ceci |
| Pour participer a une mobilité en suède | Curiosité satisfaite |
| Pour ma propre culture personnelle | Difficulté quant a l'apprentissage |
| Pour être différent sur le marché du travail | Intérêt moins grand |
| Pour avoir un plus au niveau de mes compétences | Inutilité de la compétence linguistique concernant cette langue |
| Autre (précisez) | Autre: (précisez) |

H. Quel enrichissement ce module vous a t'il apporté ?

a)Seriez vous prêt a tenter l'apprentissage d'une autre langue ?:

classez les par ordre de préférence (1= langue la plus intéressante pour vous)

Le Norvégien: le roumainle Néerlandais:

Le Danois: l'Islandais : le polonaisautre (Précisez):

I. Inscrivez ici vos remarques sur les difficultés rencontrées et améliorations souhaitables :

Annexe 8 : fiche de présence DEDALAGE

| | 20/01/11 | 26/01/11 | 02/02/11 | 09/02/11 | 17/02/11 | 09/03/11 | 17/03/11 | 23/03/11 | 31/03/11 | 06/04/11 | 14/04/11 | 12/05/11 | 18/05/11 | 26/05/11 | 09/06/11 | |
|--------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|--|
| AKOPIAN, Ghojo | X | X | X | | X | | | | | | | | | | | |
| ALLOUCHERY, Aline | X | X | X | | | | | | | | | | | | | |
| AUGUSTONI, Marie | X | X | X | | | | | | | | | | | | | |
| BESANCON, Lucie | X | X | X | | X | X | X | | | | | | | | | |
| CHARVIEUX, Cloé | | X | X | | | | | | | | | | | | | |
| CLAUDON, Quentin | X | X | X | | X | | | | X | | X | | | | | |
| COURTOIS, Corentin | X | X | X | X | | | | | | | | | | | | |
| DESTEFANO, Carlo | X | X | X | | | | | | | | | | | | | |
| GAUTHIER, Loic | X | X | X | X | | | | | X | | | | | | | |
| GIRARDEAU, Adrien | | X | X | | X | X | X | | X | X | | | | | | |
| GIRARDEAU, Alexis | X | X | | | X | X | X | | X | X | | | X | | | |
| GROFF, Candice | X | X | X | X | X | | X | X | | | X | | | X | X | |
| GUILLOT, Elodie | X | X | X | | | | | | | | | | | | | |
| JOVANOVIC, Fethya | | X | X | | | | | | | | | | | | | |
| LEBBAD, Kattya | X | X | X | | | X | X | X | X | | | X | | | X | |
| MITTAG, Lisa | X | X | X | X | X | | | | X | X | X | | | | X | |
| PAULIN, Anais | X | X | X | | | | | | | | | | | | | |
| PIRALLA, Maxime | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | X | | | |
| POCONI, Melissa | | X | X | X | | | | | | | | | | | | |
| RIEGER, Louise | X | X | X | | X | X | X | | | | | | | | | |
| SERIFEG, Sabrina | X | | X | | | | | | | | | | | | | |
| BURNHAM, Emma | | | | | | | X | X | | X | | | X | X | | |

Annexe 9 : Extrait du dossier pour recevoir un assistant suédois

envoyé à l'agence 2e2F dans le cadre du projet Comenius une Année en France

[.....]

Les raisons pour lesquelles le lycée Georges Cuvier apprécierait d'accueillir, à compter de la prochaine rentrée scolaire, pour une période de 6 à 9 mois, un assistant Comenius de langue anglaise et de nationalité suédoise, sont à mettre en relation avec les efforts déployés par l'établissement en matière de diversification de l'offre de formations en langues étrangères. En effet, au cours de cette année, sept langues, dont trois peu diffusées dans le système éducatif français, sont proposées aux élèves dans le cadre d'enseignement classique ou d'enseignement intégré à une matière (anglais, allemand, espagnol, italien, russe, arabe et suédois).

Cette offre plurilingue, associée à des enseignements de spécialité artistique, constitue par conséquent la spécificité et l'identité de l'établissement. La participation au projet du lycée, d'un assistant comenius, lui-même porteur d'une identité plurilingue à travers sa langue maternelle et sa langue d'enseignement, contribuera, en complément de l'intervention pédagogique de nos professeurs très qualifiés, à la qualité et à l'authenticité à l'apprentissage des élèves.

L'assistant sera essentiellement impliqué dans des contextes pédagogiques liés aux préconisations du volet langues de la dernière réforme du lycée portant notamment sur le renforcement de la pratique de l'oral, en groupe réduit - de compétence, de soutien, de discipline non linguistique, de préparation des épreuves orales des examens de fin d'études secondaires- Il sera également sollicité dans le cadre de l'accompagnement éducatif, du soutien personnalisé aux élèves en difficulté et de la préparation aux examens.

Par ailleurs, l'assistant sera sollicité chaque semaine, à partir de sa langue maternelle et de sa culture nationale, pour co-animer, avec un enseignant contractuel de l'établissement, un projet innovant démarré en janvier 2011, qui propose l'apprentissage de la langue suédoise à 25 élèves volontaires scolarisés en classe de seconde. Cette initiative qui repose sur la pédagogie de l'intercompréhension entre les langues parentes, sera présentée lors du prochain appel d'offre du label européen des langues. L'objectif général vise à démontrer qu'un élève motivé, volontaire et bien encadré du point de vue pédagogique, peut développer rapidement et efficacement des compétences essentiellement communicatives à l'oral, dans une nouvelle langue en prenant appui sur les connaissances qu'il a préalablement acquises dans d'autres langues voisines.

En dehors de sa fonction d'appui aux enseignants de langue, l'assistant aura pour mission parallèle d'apporter son concours à la préparation de la mobilité en Suède des élèves impliqués, pour la seconde année, dans l'apprentissage du suédois. L'assistant aura pour tâche d'aider l'équipe de direction du lycée dans l'identification d'un établissement partenaire en Suède, de coopérer à la négociation d'un projet d'échange, de prendre en charge la préparation linguistique et culturelle des élèves à la mobilité en Suède ainsi que leur préparation à la passation, durant leur séjour en Suède, du premier niveau (A2) de l'examen international de suédois langue étrangère (SWEDEX).

L'assistant sera encadré par l'équipe pédagogique des enseignants de langue anglaise. Il aura par ailleurs deux professeurs référents chargés de son accueil et de son accompagnement et de son

suivi : le professeur coordinateur de la discipline anglais en qualité de tuteur et le professeur contractuel de suédois. De manière plus informelle, l'assistant Comenius sera en lien avec les autres assistants CIEP accueillis dans l'établissement ainsi qu'avec un ou deux lycéens suédois que le lycée Cuvier se propose de scolariser par le biais du programme franco – suédois « une année en France » du CIEP. Enfin, il pourra conserver les liens avec son pays d'origine du fait de la présence à Montbéliard, d'une petite communauté d'expatriés suédois.

En terme de méthodologie d'accueil, le guide de l'assistant en France élaboré par le CIEP, le guide des bonnes pratiques pour l'assistantat linguistique Comenius de la Commission européenne, ainsi que le vademecum académique pour l'accueil des lycéens étrangers offrent un référentiel de bonnes pratiques qui seront appliquées par l'établissement afin d'intégrer l'assistant dans les meilleures conditions.

Le cahier des charges de la mission de suivi de l'assistant confié au professeur du tuteur sera défini en concertation avec le chef d'établissement qui vérifiera l'efficacité du dispositif d'accompagnement, en particulier : l'organisation d'une réunion hebdomadaire d'échange sur le déroulement du séjour, des séances conjointes de préparation de séquences pédagogiques, la disponibilité des autres professeurs de langue durant les créneaux horaires en dehors des cours, la vérification par un professeur de lettres de l'évolution des compétences de l'assistant en langue française, la remise à l'assistant d'un carnet de bord dans lequel il pourra consigner toutes sortes d'observation sur le déroulement de son séjour. Chaque quinzaine l'enseignant tuteur, le professeur de suédois procéderont avec l'un des adjoints du proviseur, à un point de situation sur le développement professionnel et le cheminement personnel de l'assistant dans le contexte de sa mobilité.

Certification

Oui, un certificat Europass mobilité sera délivré à l'assistant afin de valoriser cette expérience.

Impact

Il est indéniable que la présence durant plusieurs mois d'un assistant linguistique, aux côtés de nos professeurs de langue anglaise et suédoise, produira un effet positif dans les champs d'impact suivants, en priorité liés à l'ambition et à la réussite des élèves :

- ✓ La motivation scolaire des élèves et leur appétence pour l'apprentissage des langues.
- ✓ La désinhibition des élèves dans la communication orale dont la production ne se fera plus exclusivement sous le contrôle du professeur.
- ✓ L'adhésion des élèves à de nouvelles pratiques pédagogiques inédites dans l'enseignement des langues utilisées par l'assistant.
- ✓ Le renforcement des connaissances des élèves, parfois en lien avec les programmes, sur l'Europe, sa géographie, ses systèmes éducatifs, etc...
- ✓ L'expérience, pour les élèves étudiant le suédois, de la mobilité (virtuelle puis réelle) dans le cadre d'un projet d'échange scolaire (etwinning puis réciprocité) avec un établissement suédois, dont partie de la coordination sera confiée à l'assistant.
- ✓ La motivation, chez les élèves, pour s'engager dans la mobilité européenne, au cours de leur parcours de formation.
- ✓ Le conseil et l'assistance aux professeurs relatifs à des aspects très précis de l'usage actualisé de la langue (expressions idiomatiques).

Deux types d'objectifs sont ciblés par l'accueil d'un assistant communautaire :

Des objectifs d'ordre général auxquels se rattache notre proposition :

- Consolider la politique de diversité et la démarche qualité dans l'enseignement des langues étrangères au lycée Cuvier.
- Innover dans l'enseignement des langues étrangères en proposant aux élèves de nouveaux contextes d'apprentissage des langues (LVE intégrée à une matière, à des pratiques artistiques, par l'inter-compréhension entre les langues voisines, en groupe de compétences).
- Associer à chaque langue enseignée un projet de partenariat et de mobilité dans le cadre d'un échange en réciprocité, de manière à contextualiser et à enrichir l'apprentissage linguistique.

Des objectifs spécifiques

- Contribuer à l'amélioration des savoirs et des performances linguistiques des élèves notamment dans les trois champs de compétence orale en langue anglaise (compréhension, expression et interaction).
- Réussir, pérenniser et institutionnaliser l'expérimentation d'un enseignement de la langue suédoise assortie d'une période de mobilité scolaire en Suède et d'une certification.
- Contribuer à la mise en place d'un échange scolaire, qui pourra ultérieurement prendre la forme d'un projet Comenius bilatéral à déposer lors de l'appel d'offre du printemps 2012, entre le lycée Cuvier et un établissement suédois. L'assistant pourra être chargé de l'organisation d'une visite préparatoire.
- Mettre à disposition de la didactique des langues telle qu'elle est appliquée par les professeurs de l'établissement, d'idées nouvelles tirées des pratiques pédagogiques dans l'enseignement des langues en Suède.
- Eveiller chez les élèves, le goût pour l'apprentissage des langues et le désir de mobilité apprenante, Etre face aux élèves, non seulement le dépositaire d'au moins deux langues européennes, mais également le témoin à la fois de la culture d'un pays européen et d'une pratique de la mobilité en cours de formation.

Annexe 10 La bourse individuelle de formation continue Comenius

BIFC

Commentaire global du comité d'attribution des bourses sur le site :



La liste ci-dessous reflète les événements sur notre logiciel de gestion. Les dates affichées ne correspondent pas strictement aux courriers que vous avez reçus.

Soumission le 11/05/2010

Réception le 17/05/2010

Vérification de l'éligibilité le 18/05/2010

Évaluation consolidée le 22/06/2010

Score : 84.000 / 90.00 (la formation n'étant pas effectuée dans un organisme au catalogue)

Commentaire de l'évaluation :

La formation souhaitée est en adéquation avec les besoins professionnels de la candidate. Le contenu des activités sont de nature à y répondre et à lui donner l'expérience du pays dont elle a besoin pour renforcer son travail de recherche. Cette formation sera une valeur ajoutée pour son développement professionnel et personnel. Les retombées pour son établissement et son académie ne sont pas négligeables.

L'intérêt du projet mérite d'enrichir la diffusion des résultats de la formation par des actions plus soutenues afin qu'un grand nombre puisse profiter du retour d'expérience.

Décision de sélection le 28/06/2010

Envoi du contrat le 02/07/2010

Réception du contrat signé le 23/07/2010

Signature du contrat le 24/08/2010

Réception du rapport final le 03/12/2010

Évaluation du rapport final le 16/12/2010

Projet finalisé le 06/01/2011

Projet finalisé le 06/01/2011

Annexe 11 : Fiche Europass Mobilité



Europass Mobilité est un document européen normalisé ; il fournit un relevé détaillé du contenu et des résultats, exprimés en termes de compétences ou de résultats académiques, obtenus par une personne - quels que soient son âge, son niveau d'études ou sa situation professionnelle - au cours d'une période passée dans un autre pays européen (UE, AELE/EEE ou pays candidats) à des fins d'apprentissage.

Le format de l'Europass Mobilité est conforme à la Décision no 2241/2004/CE du Parlement européen et du Conseil 15 décembre 2004 instaurant un cadre communautaire unique pour la transparence des qualifications et des compétences (Europass)

Plus d'information sur Europass, y compris sur le curriculum vitae Europass et le Passeport de langues Europass: <http://europass.cedefop.eu.int>

© Communautés européennes 2004

| | | |
|---|---------------|--------------------------|
| 1. Le présent document Europass Mobilité est délivré à | | |
| Nom(s) | Prénom (s) | Photographie |
| (1) Schmidt | (2) Sylvie | <input type="text"/> |
| (*) | (*) | |
| Adresse (numéro, rue, code postal, ville, pays) | | |
| (3) <input type="text"/> | | |
| Date de naissance | Nationalité | Signature du titulaire |
| (5) <input type="text"/> | (6) Française | (7) <input type="text"/> |
| dd m yyyy | | |
| | m | |
| N.B. : les rubriques signalées par un astérisque doivent être obligatoirement remplies. | | |

| | |
|---|--------------------|
| 2. Le présent Europass Mobilité est délivré par | |
| Nom de l'organisation | |
| (8) Agence Europe-Education-Formation France | |
| (*) | |
| Numéro de l'Europass Mobilité | Date de délivrance |
| (9) FR001_C_0000..... | (10) 25/09/2011 |
| (*) | (*) jj mm aaaa |
| N.B. : les rubriques signalées par un astérisque doivent être obligatoirement remplies. | |

3. Les organisations partenaires du parcours de mobilité (No FR001_C_000042816) sont

Partenaire dans le pays d'origine (organisation initiatrice du parcours de mobilité)

Nom, type (le cas échéant faculté/département) et adresse

Tampon/cachet et/ou signature

(1) Agence Europe-Education-Formation France (12)
 1) 25, quai des chartrons (*)
 (*) 33080
 Bordeaux Cedex
 France

Nom(s) et prénom(s) de la personne de référence/du tuteur (le cas échéant du coordinateur ECTS du département)

Titre/fonction

(1) (14)
 3)

Directrice du Département Gestion et Ingénierie de Projet Comenius

Téléphone

Courrier électronique

(1) (16)
 5)

europass-mobilite@2e2f.fr

Partenaire dans le pays d'accueil (organisation qui reçoit le titulaire du document Europass Mobilité)

Nom, type (le cas échéant faculté/département) et adresse

Tampon ou cachet et/ou signature

(1) Folkuniversitetet i Göteborg
 7) Norra Allégatan 6 Box 2542 403 17
 (*) Göteborg
 403 17
 Göteborg
 Suède

Nom(s) et prénom(s) de la personne de référence / du tuteur (le cas échéant du coordinateur ECTS du département)

Titre/fonction

(1) (20)
 9)
 (*)

Téléphone

Courrier électronique

(2) (22)
 1)

NB : Ce tableau doit être validé par le tampon des deux organisations partenaires et/ou par la signature des personnes de référence/tuteurs.

Les rubriques signalées par un astérisque doivent être obligatoirement remplies.

| | |
|---|---|
| 4. Description du parcours Europass Mobilité (NoFR001_C_000042816) | |
| Objectif du parcours Europass Mobilité | |
| (23 (*)) | L'objectif de cette action est d'améliorer la qualité de l'enseignement scolaire en permettant aux personnels de suivre une formation dans un pays différent de celui dans lequel ils vivent ou travaillent habituellement. |
| Initiative dans le cadre de laquelle le parcours Europass Mobilité est effectué (le cas échéant) | |
| (24) | Cours formel, Stage d'observation, Séminaire ou conférence |
| Qualification (certificat, diplôme ou titre) sanctionnant l'enseignement/ la formation (le cas échéant) | |
| (25) | |
| Programme communautaire ou de mobilité concerné (le cas échéant) | |
| (26) | Comenius 2010-2-FR1-COM02-1..... |
| Durée du parcours Europass Mobilité | |
| (27 (*)) | De 31/10/2010 (28) (*) A 14/11/2010 |
| | jj mm aaaa jj m aaaa m |
| NB: Les rubriques signalées par un astérisque doivent être obligatoirement remplies. | |

| | |
|---|--|
| 5.a Description des aptitudes et compétences acquises pendant le parcours Europass Mobilité (NoFR001_C_000042816) | |
| Activités/tâches effectuées | |
| (29 a) | Participation à un cours de suédois en suède à Goteborg Cours débutant niveau A1 / A2 en milieu plurilingue. |
| Aptitudes et compétences professionnelles ou techniques acquises | |
| (30 a) | Analyse des pratiques d'apprentissage du suédois recherche de matériel pédagogique transférable à un cours de suédois en France Apprentissage réel de la langue suédoise en immersion. |
| Aptitudes et compétences linguistiques acquises (autres que professionnelles ou techniques) | |
| (31 a) | A1 en suédois |
| Aptitudes et compétences informatiques acquises (autres que professionnelles ou techniques) | |
| / | néant |
| Aptitudes et compétences organisationnelles acquises (autres que professionnelles ou techniques) | |
| (33 a) | Application de l'Ingénierie pédagogique et ingénierie de projet |
| Aptitudes et compétences sociales acquises (autres que professionnelles ou techniques) | |
| (34 a) | Vivre et apprendre en milieu plurilingue et à l'étranger |
| Autres aptitudes et compétences acquises | |
| (35 a) | Culturelles et interculturelles |

| Date | | | Signature de la personne de référence/du tuteur | Signature du titulaire | |
|-------------------|--------|---|---|------------------------|--------------|
| (36 a) (*)) | 3 1 | 8 | 2011 | (37a (*)) | (38a (*)) |
| | jj | m | aaaa | | |
| | | m | | | |

NB : Ce tableau doit être validé par la signature de la personne de référence/du tuteur et du titulaire de l'Europass Mobilité
 Les rubriques signalées par un astérisque doivent être obligatoirement remplies

Annexe 12 : formulaire de candidature au label européen



LABEL EUROPEEN FORMULAIRE DE CANDIDATURE FRANCE Sélection 2011

à envoyer avant le 31 octobre 2011 en 2 exemplaires
(1 original et 1 copie - 1 copie des annexes) à l'adresse suivante

**à l'attention de : Susana MAJOR
Agence Europe-Education-Formation France
« Label Européen des Langues »
25 Quai des Chartrons
33080 BORDEAUX Cedex**

à envoyer par email avant le 31 octobre 2011 à l'adresse suivante
susana.major@2e2f.fr

SECTION 1

Titre du projet :

Institution

| | |
|---|-----------------------------|
| Nom complet de l'institution | DAREIC académie de Besançon |
| Type : public / privé/ associatif | public |
| Taille (nombre de personnes) | |
| Public : primaire/ secondaire/ enseignement supérieur/ adultes / tous publics/ Autres | |
| Rue | 45 avenue Carnot |
| Code postal - ville | 25000 Besançon |
| Numéro de téléphone/ Numéro de télécopie | |
| Email | |
| Site Internet | |

Brève description l'institution :

Délégation académique des relations internationales et de la coopération

DResponsable du projet

| | | |
|----------------------|---------------------------|----------------|
| Nom - Prénom | Mme | Schmidt Sylvie |
| Fonction actuelle | Chargée de mission DAREIC | |
| Nom de la structure | Rectorat | |
| | | |
| Rue | Carnot | |
| Code postal/ ville | 25000 | |
| Numéro de téléphone/ | | |

| | |
|----------------------------|--|
| Numéro de télécopie | |
| Email | |

SECTION 2

- A) Résumé du projet (*Veillez fournir une description claire et concise de votre projet – activités et objectifs - 100 mots maximum*)**
- B) Présentez votre projet, le contexte, les objectifs, les activités et moyens mis en œuvre**
- C) Précisez les bénéficiaires du projet**
- D) Langues concernées**
- E) Date de démarrage (elle doit être antérieure au 1^{er} mars 2010) et degré d'avancement du projet**
- F) Quels sont les premiers résultats et réalisations de votre projet (joindre toutes annexes utiles : CD, CD-ROM.....)**

G) Modes de financement du projet (le cas échéant)

H) Partenaires (le cas échéant)

Formulaire candidature Label européen des langues 2011, V4 18.07.11

Page 3

SECTION 3

I) En quoi selon vous votre projet mérite-t-il le Label européen des langues ? (qualité d'innovation, de pertinence, et de transférabilité ou autres qualités...)

Nb) La signature et le cachet doivent être originaux

“Je soussigné responsable du projet - intitulé du projet, certifie que les informations contenues dans ce formulaire de candidature à l’obtention du Label européen des Langues-session 2011 - sont exactes.”

A:

Le:

Nom et fonction:

Signature:

“Je soussigné (*responsable de l’institution*), certifie que les informations contenues dans ce formulaire de candidature à l’obtention du Label européen des Langues- session 2011- sont exactes.”

A:

Le:

Nom et fonction:

**Signature:
l’établissement:**

Cachet de

Bibliographie

Araújo Carreira M-H (1998), « Stratégies pour le développement de compétences translinguistiques », dans « *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène* », Grenoble, CDL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble-III.

Beacco J-C. (2008) « *Créativité et innovation pour une éducation plurilingue en Europe* » dans « États généraux du multilinguisme », Paris III, Sorbonne Nouvelle.

Bellenger L, Couchaere M-J (1999), « *Animer et gérer un projet* », Paris, ESF éditeur.

Blanchet P., Chardenet P. Martinez, P. « *Observer les espaces d'interlocution plurilingues et les pratiques langagières dans des langues associées* », dans, *Pratiques innovantes du plurilinguisme* (dir.), Editions des Archives Contemporaines Editions Scientifiques GB, Paris, pp.121-130.

Billiez J. (1998), « *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène* », Grenoble, CDL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble-III.

Blanche Benveniste Claire (1997), « *Eurom 4. Méthode d'apprentissage simultané de quatre langues romanes* », Firenze, La Nuova Italia editrice.

Blanchet P. Chardenet P.(2011) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Editions des Archives Contemporaines Editions Scientifiques GB, Paris.

Blanchet P. Martinez P. D.(2010) « *Pratiques innovantes du plurilinguisme* », éditions des archives contemporaines et AUF.

Candelier M. (coord) *Evlang : bilan d'une innovation européenne*, De Boeck, coll. « pratiques pédagogiques », Bruxelles, 2003

Castagne E. (.), « L'intercompréhension Européenne ; à la recherche de l.; », acte de la XIIeme conférence de l'EAIE, european Association for international Education, Tampere.

Chardenet P. (2008) « *L'interlocution dans ses espèces d'espaces (ou le paradoxe de Ptolémée)* », *Synergies-Chili*, revue du GERFLINT-
<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chili4/05chardenet.pdf>

Chardenet P. (2008)« *S'entendre en langues voisines, vers l'intercompréhension*», edit Georg.

Chardenet P.(2005), « *Évaluer des compétences plurilingues et interlingues* », dans *Synergies-Italie*, n° 2.

Conseil de l'Europe (2007), « *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe* » (version intégrale : www.coe.int/lang/fr), Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Rédacteurs : Beacco J-C et Byram M.

- Coste D. (1997), « *Éduquer pour une Europe des langues et des cultures* », Études de linguistique appliquée 98.
- Coste D. Moore D. & Zarate G. (1997), « *Compétences plurilingues et pluriculturelles* », Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Cuq J-P. (2003), « la problématique de l'évaluation en didactique des langues », Clé International.
- Dabène L. (1994), « *Repères sociologiques pour l'enseignement des langues* », Hachette.
- Dabène L., Degache C. (1996), « Comprendre les langues voisines » Etudes de linguistique appliquée N°104.
- Degache C. (1997), « *Développer l'intercompréhension dans l'espace linguistique roman : le programme Galatea/Socrates* », Assises de l'enseignement du et en français, séminaire de Lyon, 23-25 sept., Aupelf-Uref.
- Dennery M. (2000), « *Organiser le suivi de la formation* », Paris, ESF éditeur.
- Doyé P. (2005), L'Intercompréhension. Conseil de l'Europe, études de référence, Strasbourg, consultable sur [coe.int /t/dg4/linguistic/Source/DoyeFR.pdf](http://coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DoyeFR.pdf).
- Eco Umberto « *La Recherche de la langue parfaite dans la culture européenne* (trad. : Manganaro J-P), Paris, Seuil (1994).
- Egli-Cuena M. (2009) « *curricula pour une éducation plurilingue et interculturelle, formation des enseignants et Profil européen* », université d'été SemLang
- Escudé P. (2010), « *L'intercompréhension et ses compétences : une première lecture de l'emploi de la méthode d'apprentissage Euro-Mania* » dans Peter Doyé et F-J Meissner, *lernerautonomie durch Interkomprehension : Projekte und prespectiven*, Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- Escudé P., Janin P. (2010), « *Le point sur L'intercompréhension, clé du plurilinguisme* », CLE international, Paris.
- Hagège C. (1992), « *Le souffle de la langue. Voies et destins des parlers d'Europe* », Paris, éditions Odile Jacob.
- Hagège C. (1982, réed. 2007), « *La structure des langues* », Presses Universitaires de France.
- Holtzer G. (2004), « *Voies vers le plurilinguisme* » collection, Annales littéraires de l'Université de Franche Comté n°772 / Linguistique et appropriation des langues n°2, Presse Universitaires de Franche Comté, Besançon, pp.33-41
- Janin P. (2006), « *L'intercompréhension entre langues apparentées : qu'est-ce que c'est ? Où en est la recherche ? Comment la diffuser ?* » De Boeck Université.

Martinez P. (1996, réed.2011), « *La didactique des langues étrangères* », Presses Universitaires de France.

Meissner F-J, Meissner C, Klein Horst G., stegmann Tilbert D.(1999),« *EuroComRom- les sept tamis :lire les langues dès le départ.* », Aachen :Shaker Verlag.

Meissner Franz-Joseph (2001), «*Le transfert dans la didactique du plurilinguisme* », EuroCom.Mehrsprchiges Europa durch Intercomprehension in Sprachfamilien.Tagungsband des Internationalen fachkongresses, hagen, 9-10 November. Aachen : Shaker verlag, 46-57.

Quemada B. (1995), «Apprendre à comprendre les langues », plurilinguisme et intercompréhension, La tribune Internationale des langues vivantes TILV, N°16, nov., Paris 1993.

Truchot C.(2008), « *Europe : l'enjeu linguistique* », La documentation Française, Paris.

Sitographie

<http://eduscol.education.fr/cid46536/les-demarches-d-eveil-a-la-diversite-linguistique-et-culturelle-dans-l-enseignement-primaire.html>

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11068_fr.htm

http://eurlex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_docsmartapicelexplusprodDocNumber&lg=fr&type_doc=COMfinal&an_doc=2003&nu_doc=449

<http://www.ciep.fr/sitographie/ries41.php>

<http://register.consilium.eu.int/pdf/fr/05/st11/st11704.fr05.pdf>

<http://www.senat.fr/rap/108-258/108-2583.html>

<http://www.chair.coleurop.pl/Conferences/konf/languages/hagege.html>

<http://www.galanet.eu/publication/fichiers/dc1997a.pdf>

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:ht:0449:FIN:FR:PDF>

<http://www.semlang.eu/Telechargement/Textes/SemLang%20-%20Egli%20Cuenat.pdf>

http://www.traite-de-lisbonne.fr/Traite_de_Lisbonne.php?Traite=2

<p://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chili4/05chardenet.pdf>

http://coordination.ecml.at/Portals/3/documents/DM1_CARAP_ProjectDescription_FTem.pdf

<http://www.europe-education-formation.fr/>

<http://web2009.ac-besancon.fr/>

Plateforme de ressources du conseil de l'Europe

Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation -plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle. Strasbourg : Conseil del'Europe.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_fr.asp