

Rapport relatif aux groupes de réflexion du CELV sur les approches globales des langues de scolarisation et l'apprentissage des langues dès le plus jeune âge

1 Introduction : le concept du groupe de réflexion

L'appel à manifestations d'intérêt du CELV pour son programme 2016-2019 comprenait l'apprentissage des langues dès le plus jeune âge (ELL, Early Language Learning), les approches globales des langues de scolarisation et les parcours d'apprentissage ou l'apprentissage autonome. Aucune proposition de projet appropriée n'ayant été soumise pour ces domaines, des groupes de réflexion ont été mis en place pour chacun d'entre eux dans le but de recueillir des « *informations relatives aux difficultés et aux défis à relever ainsi que des exemples de bonnes pratiques aisément répliquables* » et d'émettre « *des recommandations spécifiques quant à la façon dont le CELV pourrait venir en aide à ses états membres concernant ces ... domaines dans son programme actuel* ». ¹ Le groupe de réflexion a procédé en deux étapes : un sondage en ligne auprès d'acteurs de l'éducation linguistique auto-sélectionnés et une réunion de deux jours tenue au CELV. Les participants à cette réunion ont été choisis en partie sur la base de leur réponse à l'enquête en ligne.

Ce rapport décrit brièvement la place qu'occupent les langues de scolarisation et l'apprentissage des langues dès le plus jeune âge dans les travaux récents du Conseil de l'Europe relatifs à l'éducation aux langues, identifie les principales préoccupations révélées par l'enquête en ligne dans chacun des domaines, résume les recommandations issues de chacune des réunions du groupe de réflexion, et aboutit à quelques réflexions sur de possibles actions futures.

2. Les langues de scolarisation et l'apprentissage des langues dès le plus jeune âge dans le travail du Conseil de l'Europe

2.1 Introduction

Jusqu'au *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*² inclus, le travail du Conseil de l'Europe relatif à l'éducation aux langues concernait l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères. Un travail plus récent s'est inspiré du concept de plurilinguisme défini par le CECR comme « une compétence communicative à laquelle contribuent toutes les connaissances et les expériences liées aux langues et dans lesquelles les langues sont interconnectées et interagissent ». ³ Tout comme le citoyen individuel fait l'objet de la Convention européenne des droits de l'homme, l'élève plurilingue devrait être au cœur d'une éducation dans laquelle la langue joue un double rôle, d'une part au niveau du vecteur d'enseignement et d'apprentissage (langues de scolarisation; langues étrangères utilisées dans les programmes CLIL) d'autre part au niveau du

¹ Les phrases suivantes sont extraites du courriel destiné à faire connaître les enquêtes en ligne relatives aux langues de scolarisation et à l'apprentissage des langues dès le plus jeune âge auprès des intervenants concernés.

² *Cadre européen commun de référence pour les langues* : Apprendre, enseigner, évaluer. Cambridge : Cambridge University Press, 2001.

³ *Cadre européen commun de référence pour les langues*, 4.

contenu du curriculum (la langue nationale, les langues régionales et minoritaires, les langues vivantes ou classiques). Selon l'approche plurilingue, l'objectif de l'éducation aux langues est de favoriser le développement des compétences plurilingues de chaque individu en tant que ressource communicative et cognitive pleinement intégrée. Il s'agit du message principal du guide du Conseil de l'Europe à l'élaboration et à la mise en œuvre des programmes d'études pour une éducation plurilingue et interculturelle.⁴

2.2 Langues de scolarisation

Le travail du Conseil de l'Europe relatif aux langues de scolarisation répond à deux préoccupations. La première découle des nombreuses différences entre la langue de communication au quotidien et le langage académique, différences qui posent un défi à tous les apprenants, mais avant tout à ceux issus de milieux économiquement et socialement moins avantagés. Pour aider les apprenants à faire face à ces difficultés, il est essentiel de définir la terminologie et de décrire le discours propre à chacune des disciplines du programme et de trouver des moyens d'aider les apprenants à les maîtriser.⁵ La deuxième préoccupation réside dans le fait qu'à une époque de migration de masse, un grand nombre d'enfants et d'adolescents en âge d'être scolarisés pratiquent dans leur famille une langue qui n'est pas la langue de scolarisation (ni une de ses variétés). Afin d'avoir accès à l'éducation, ils doivent maîtriser la langue de scolarisation en tant que langue seconde avant de maîtriser ses différents dialectes et registres spécifiques.⁶ Ces préoccupations se reflètent dans deux recommandations récentes du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe à ses Etats membres : Recommandation CM/Rec(2012)13E sur l'assurance d'une éducation de qualité; Recommandation CM/Rec(2014)5 sur l'importance des compétences dans la/les langue(s) de scolarisation pour l'équité et la qualité dans l'éducation et la réussite scolaire.

Les deux préoccupations sont, bien entendu, étroitement liées. Au Canada et aux États-Unis, par exemple, une grande partie de la recherche qui a exploré les complexités de l'anglais comme langue de scolarisation a été motivée par la nécessité d'accueillir les apprenants pour lesquels l'anglais est une langue seconde. La distinction séminale de Cummins entre BICS (compétences de communication interpersonnelles de base) et CALP (compétence cognitive en langue académique)⁷ a d'abord été conçue pour expliquer que, alors que les élèves immigrés parviennent souvent à maîtriser l'anglais parlé informel en l'espace de deux ans, il leur faut généralement bien plus longtemps pour maîtriser l'anglais académique.

Ces questions ont été abordées de différentes manières par quatre des projets du programme 2012-2015 du CELV :

⁴ J.-C. Beacco, M. Byram, M. Cavalli, D. Coste, M. Egli Cuenat, F. Goullier et J. Panthier, *Education plurilingue et interculturelle : Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre des programmes d'études*, 2^e édition, Strasbourg : Conseil de l'Europe 2015.

⁵ Voir par exemple J.-C. Beacco, M. Fleming, F. Goullier, E. Thürmann, H. Vollmer et J. Sheils, *Un manuel pour l'élaboration des programmes et la formation des enseignants : Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*, 2^e édition, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2015.

⁶ D. Little, *L'intégration linguistique et éducative d'enfants et adolescents issus de la migration*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2010.

⁷ Voir par exemple, J. Cummins, Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters, *Working Papers on Bilingualism*, 19 (1979), 197–205.

- *MALEDIVE – Enseigner la langue de scolarisation en contexte de diversité : matériels d'étude pour le perfectionnement des enseignants*
- *Une approche d'enseignement interdisciplinaire et plurilingue pour l'apprentissage*
- *Descripteurs linguistiques : compétences linguistiques pour des apprentissages disciplinaires réussis - Descripteurs liés au CECR pour les mathématiques et l'histoire/l'éducation civique*
- *PlurCur – Vers un programme de langues pour l'ensemble de l'établissement scolaire : exemples de pratiques dans les écoles*

Le programme 2016-2019 comprend, outre les groupes de réflexion, un projet intitulé *Développer la conscience linguistique dans les matières scolaires* et l'offre de formation et conseil *Valoriser les classes multilingues*.

2.3 Apprentissage des langues dès le plus jeune âge

L'apprentissage des langues dès le plus jeune âge a été identifié comme un élément clé de l'éducation en Europe par la Commission européenne, qui a publié un rapport de recherche sur les principes qui sous-tendent l'enseignement des langues à de très jeunes apprenants en 2006⁸ et un manuel relatif aux politiques en 2011.⁹ Le Conseil de l'Europe, en revanche, n'a pas adopté de politique spécifique relative à l'apprentissage des langues dès le plus jeune âge. Vu du point de vue de l'enseignement obligatoire, les niveaux de compétence du CECR reflètent une trajectoire de l'apprentissage des langues étrangères qui commence au deuxième cycle du secondaire et se poursuit au secondaire supérieur, dans l'enseignement professionnel et l'enseignement supérieur; et le Portfolio Européen des Langues (PEL) avait été initialement conçu comme un outil pour accompagner l'apprentissage des langues tout au long de la vie plutôt que l'enseignement des langues étrangères à l'école. Ces deux outils ont néanmoins été appliqués à l'apprentissage des langues dès le plus jeune âge. Le site du PEL du Conseil de l'Europe enregistre trois modèles validés et un modèle enregistré pour les apprenants du pré-primaire, et 32 modèles validés et cinq modèles enregistrés pour les apprenants du primaire. Les listes de contrôle des descripteurs « Je peux » qui sont fondamentaux pour les fonctions d'établissement des objectifs et d'auto-évaluation du PEL sont liées aux niveaux de compétence du CECR. Ainsi, le développement de PEL pour les apprenants pré-primaires et primaires a permis d'adapter les descripteurs du CECR pour qu'ils soient conformes aux capacités cognitives et comportementales des très jeunes apprenants et aux contextes d'utilisation des langues disponibles. Un processus similaire est à la base de l'élaboration de programmes de formation L2 liés au CECR pour ce groupe d'âge. En Irlande, par exemple, l'enseignement de l'anglais comme langue additionnelle pour les élèves de primaire issus de familles immigrantes comporte des repères de compétences en anglais qui reformulent les trois premiers niveaux du CECR pour tenir compte des demandes linguistiques et des thèmes récurrents du programme du primaire et du contexte de

⁸ P. Edenlebos, R. Johnstone and A. Kubanek, *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*, Brussels : Commission européenne.

⁹ *Apprentissage des langues au niveau du pré-primaire. le rendre efficace et durable* Document de travail de la Commission, Bruxelles : Commission européenne, 2011.

communication de la classe primaire.¹⁰ Il convient de noter que l'enseignement primaire est inclus dans *La dimension linguistique dans toutes les matières scolaires*,¹¹ un manuel pour l'élaboration des programmes et la formation des enseignants produit par le projet *Les langues dans l'éducation, les langues pour l'éducation*, et aussi dans le document conceptuel du même projet *L'intégration linguistique et éducative des enfants et des adolescents issus de l'immigration*.¹²

L'apprentissage des langues dès le plus jeune âge est une préoccupation relativement récente des systèmes éducatifs européens. L'évolution de l'éducation préscolaire a été principalement motivée par le désir de préparer les enfants à l'enseignement primaire qui se fera dans une langue qu'ils ne connaissent pas déjà. Dans certains pays, par exemple, les groupes de jeux et les écoles maternelles qui s'adressent aux enfants issus de l'immigration utilisent leurs langues de résidence pour favoriser leur apprentissage de la langue de scolarisation ; tandis qu'en Irlande, *naíonraí* (groupe de jeux en langue irlandaise) prépare les enfants issus de familles anglophones à l'enseignement en irlandais. Au niveau primaire, l'accent est parfois mis sur la sensibilisation des élèves aux langues et leur intérêt pour l'apprentissage des langues, comme pour le mouvement *Éveil aux langues* en France et des initiatives similaires dans d'autres pays; par ailleurs, l'objectif est parfois de permettre aux apprenants de démarrer dès le plus jeune âge une langue qu'ils continueront à apprendre à l'école secondaire.

Le CELV a beaucoup contribué à encourager l'apprentissage des langues dès le plus jeune âge dans le cadre de ses programmes successifs de quatre ans. Son site présente actuellement les publications suivantes issues de projets qui, directement ou indirectement, ont abordé les questions relatives à l'apprentissage des langues dès le plus jeune âge :

- *Portfolio européen pour les éducateurs préscolaires : la dimension plurilingue et interculturelle*
- *Parents et enseignants : travailler ensemble pour une éducation plurilingue et interculturelle*
- *L'apprentissage plurilingue et interculturel par le biais de la mobilité : des ressources pratiques pour les enseignants et les formateurs d'enseignants*
- *Compétences plurilingues et interculturelles : descripteurs et matériaux didactiques*
- *EPLC – Enseignement par des contenus dès le plus jeune âge*
- *AYLITT - Évaluation de la littératie des jeunes apprenants liée au Cadre européen commun de référence pour les langues*
- *CONBAT - Plurilinguisme et pluriculturalisme dans l'enseignement basé sur le contenu; Un kit de formation*
- *TEMOLAYOLE – Enseigner les langues modernes aux jeunes apprenants: enseignants, curricula et matériaux*
- *Les technologies de l'information et de la communication et les jeunes apprenants de langues*

¹⁰ Les *Indicateurs* et un modèle de PEL sont disponibles sous www.ncca.ie/jilt.

¹¹ J.-C. Beacco, M. Fleming, F. Goullier, E. Thürmann, H. Vollmer et J. Sheils, *La dimension linguistique dans toutes les matières scolaires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2016.

¹² D. Little, *L'intégration linguistique et éducative d'enfants et adolescents issus de la migration*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2010. Disponible sous http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Childmigrants/Ressources_FR.asp.

En outre, dans le cadre de son programme actuel, le CELV propose des activités de formation et conseil dans les domaines suivants :

- *Valoriser les classes multilingues*
- *Apprentissage plurilingue et interculturel par le biais de la mobilité*
- *Compétences plurilingues et interculturelles : descripteurs et matériaux didactiques (CARAP)*

3 Les principales conclusions des questionnaires de consultation

3.1 Approches globales des langues de scolarisation

Sans surprise, les réponses au questionnaire en ligne ont été divergentes, ce qui reflète sans doute le fait que chaque pays possède ses propres cultures, structures et infrastructures éducatives. Que l'accent soit mis sur la langue académique ou sur l'intégration des enfants et des adolescents migrants, les propositions générales se heurtent inévitablement à des contraintes de situation. C'est ce qui apparaît de façon évidente dans les réponses à de nombreuses questions. Par exemple, un répondant autrichien a souligné le fait qu'il est beaucoup plus facile de mettre en œuvre une approche globale de l'école au primaire qu'au post-primaire. Un répondant français a quant à lui fait observer que la division traditionnelle du programme français en trois niveaux distincts (primaire, collège et lycée) était susceptible de constituer un obstacle (question 15); quant au rôle des chefs d'établissement (question 17), plusieurs répondants ont fait valoir que dans leur contexte les pouvoirs du chef d'établissement étaient limités; la question 19, relative à la mise en œuvre des approches globales à l'école, a suscité quelques-unes des réponses les plus détaillées, mais aussi parmi les plus divergentes. La question 21 visait à savoir s'il était important pour chaque école de concevoir et de rendre publique sa politique ou sa stratégie linguistique. Bien que la plupart des personnes interrogées aient répondu par l'affirmative, certains ont fait remarquer que dans leur contexte c'était déjà le cas, alors que d'autres pensaient qu'une telle exigence était susceptible de faire émerger des problèmes politiques.

3.2 Apprentissage des langues dès le plus jeune âge

Là aussi, les réponses au questionnaire en ligne ont été très diverses, en particulier pour ce qui concerne la manière dont l'apprentissage des langues dès le plus jeune âge devait être abordée. Les réponses ont cependant fait apparaître une tendance notable à penser en termes de *cours* de langue, ce qui implique une séparation claire entre la ou les langues de scolarisation et les langues vivantes en tant que disciplines proprement dites. Bien que le CECR n'ait pas été conçu pour répondre aux besoins de l'apprentissage des langues dès le plus jeune âge, la plupart des répondants n'ont pas hésité à recourir aux niveaux de compétence pour définir les compétences qui devraient être acquises à la fin de l'enseignement primaire. La majorité a opté pour les niveaux A1 / A2 et une minorité pour B1 / B2 (B2 a également été largement cité comme le niveau de compétence minimum requis que les enseignants ELL devraient posséder dans la ou les langues qu'ils enseignent). Le terme d'« éducation plurilingue » a été souvent mentionné, bien qu'aucun répondant n'ait expliqué de quoi il s'agit exactement et encore moins ce que cela implique pour la pratique en classe. Un grand nombre de répondants ont exprimé la nécessité de tests de langue alignés sur le CECR, estimant apparemment qu'une évaluation fiable est la clé d'un enseignement efficace. A l'encontre de cette tendance

générale, un répondant s'est référé à l'évaluation basée sur l'apprentissage, quelques-uns à l'évaluation pour l'apprentissage, et quelques-uns à l'évaluation par le biais d'un portfolio en utilisant le Portfolio européen des langues.

4 Recommandations issues des réunions du groupe de réflexion et quelques réflexions sur d'éventuelles actions futures

4.1 Approches globales des langues de scolarisation

Les membres du groupe de réflexion ont présenté quatre projets de propositions au Secrétariat du CELV, qui en les combinant comportent les éléments suivants :

- Un nouveau **domaine thématique** sera créé sur le site web du CELV consacré aux langues de scolarisation pour aider les praticiens à trouver facilement les documents utiles en 2017-2018 :
- Un nouveau projet de deux ans *Approches globales des langues de scolarisation* qui combinera les principaux éléments de la liste ci-dessous :
 - Feuille de route des différentes méthodes d'évaluation utilisées dans ce contexte afin de mettre en évidence les problèmes rencontrés et les exemples de bonnes pratiques ;
 - Outil de diagnostic permettant d'aider les écoles à comprendre pourquoi le sujet est important (vidéos et questions de sensibilisation) et de déterminer quels sont leurs propres besoins;
 - Exemples de difficultés et de solutions; des liens vers des ressources en rapport (CELV, LPU et autres) avec des exemples pour les utiliser dans la pratique;
 - Exemples d'interventions en classe et de collaboration entre enseignants de différentes disciplines ;
 - Soutien pour l'évaluation et l'assurance qualité – le tout basé sur le principe de l'autoévaluation ;
 - Lignes directrices pour les écoles sur la manière de développer une approche globale avec des rubriques dédiées aux différents groupes cibles : parents, directeurs d'établissement, professeurs de langues, enseignants d'autres disciplines, etc., incorporés au portefeuille scolaire pour permettre d'enregistrer les progrès et les objectifs fixés.
- Un nouveau module de formation et conseil relatif à une approche globale en matière de langues de scolarisation sera conçu pour améliorer les modules existants proposés dans le cadre du projet *Valoriser les classes multilingues*.

Ces trois éléments reflètent exactement les trois types d'assistance que le CELV peut offrir : informations et exemples pratiques disponibles sur son site Web; outils conçus par des équipes d'experts en consultation avec des professionnels de l'éducation en langue issus des Etats membres; prestation de formation et de conseil dans les Etats membres. Les différents systèmes éducatifs proposent différents dispositifs pour favoriser l'intégration linguistique des enfants et des adolescents issus de l'immigration. Si elles sont fondées sur une approche globale, telles que celle qui figurent à

la question 6 du questionnaire en ligne, elles peuvent toutes fonctionner. Une composante du projet relatif aux langues de scolarisation pourrait être une série d'études de cas qui révéleraient comment les différentes approches adoptées dans ce domaine peuvent porter leurs fruits dans des contextes spécifiques de politique et de pratique (le projet *PlurCur* 2012-2015 peut ici offrir un précédent tout à fait précieux). Les études de cas devraient être fondées sur des données probantes, permettant d'illustrer une pratique réussie plutôt que simplement « prometteuse ». La sélection des études de cas devrait être faite par une petite équipe d'experts chevronnés dans le domaine. Sur la base des résultats des études de cas, des outils de soutien appropriés, applicables à différents contextes pourraient être conçus. La même équipe, travaillant avec les experts ayant sélectionné les études de cas, pourrait également offrir une activité de formation et conseil dans les Etats membres.

4.2 Apprentissage des langues dès le plus jeune âge

Les membres du groupe de réflexion proposent trois projets de propositions au Secrétariat du CELV. Il s'agit des propositions suivantes :

- Un projet de développement sur trois ans visant à créer une communauté professionnelle d'apprentissage sur la base des ressources existantes du CELV;
- Le développement de modules pour la formation initiale et continue des enseignants;
- Un projet visant à développer une approche pédagogique globale et intégrée, où toutes les langues sont prises en compte dans l'activité quotidienne.

Parmi les trois propositions qui ont émergé de la réunion du groupe de réflexion, la troisième semble être la plus prometteuse en termes d'incidence probable. C'est notamment parce qu'elle a le potentiel d'illustrer comment, dans différents contextes éducatifs, le concept d'éducation plurilingue peut être adapté à la pratique en classe. Une telle démonstration est depuis longtemps souhaitable.

Le CECR n'est pas un manuel d'enseignement des langues. Néanmoins, sa description de la compétence linguistique en termes d'utilisation de la langue a des implications pédagogiques claires. Pour mémoire, voici le désormais bien connu résumé de son approche en début du chapitre 2 :

« L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer par le biais du langage. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. »

Selon ce résumé, l'utilisation du langage implique que nous utilisons nos compétences - connaissances, compétences, expérience et caractéristiques - lorsque nous nous engageons dans des activités communicatives. Et l'apprentissage des langues est en effet une forme d'utilisation de la langue dans le sens où la compétence se développe par une interaction constante entre les

compétences de l'apprenant qui s'améliorent progressivement et les situations communicatives qui l'obligent à s'exprimer dans la langue cible. A partir de là, il semble évident que (i) si les apprenants doivent développer une compétence qui leur permette d'agir en tant qu'individus et agents sociaux, la langue cible elle-même devrait être l'objet principal de leur apprentissage, et (ii) leur apprentissage devrait être organisé afin de leur permettre à la fois d'initier et de répondre à un discours. En exerçant leur capacité dans la langue cible, les apprenants développent progressivement une compétence qui ajoute une nouvelle dimension à leur identité. Voilà ce qu'entend le CECR par plurilinguisme.

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

Selon cette définition, toutes les langues dans un répertoire plurilingue ont le même statut cognitif; c'est-à-dire qu'elles peuvent toutes être utilisées, mais généralement l'utilisateur ou l'apprenant maîtrise mieux certaines langues que d'autres. Toutefois, la première enquête européenne de la Commission européenne relative aux compétences linguistiques nous a révélé que ceci n'est pas toujours ce qui est observé dans le cadre de l'enseignement des langues dans les systèmes éducatifs européens. Reconnaisant cela, les chercheurs dans le domaine des compétences linguistiques multiples ont commencé à faire la distinction entre les « apprenants L2 » dans le cadre de l'éducation formelle et « les utilisateurs de la langue » dans le monde réel.

Quel que soit le bagage préalable que les apprenants en langue apporteront à l'école avec eux et quelles que soient les langues que les écoles se proposent de leur apprendre, une révolution pédagogique est indispensable si l'idéal d'une éducation plurilingue doit devenir une réalité. Une telle révolution serait fondée sur des approches qui enseignent les langues **par** plutôt que simplement **pour** une utilisation communicative; des approches qui garantissent que chaque langue enseignée soit une « langue vivante au quotidien » dans le contexte immédiat de l'apprentissage. Il s'agit là d'un concept qui est déjà familier pour certains domaines de l'apprentissage des langues dès le plus jeune âge. Il sous-tend, notamment, les « domaines d'apprentissage de l'anglais » développés au Portugal par Sandy Murao, l'une des participantes à la réunion du groupe de réflexion, et l'approche de l'intégration des élèves de primaire issus de l'immigration décrite par Déirdre Kirwan lors de la même réunion. Il est également fondamental pour une mise en œuvre réussie de l'EMILE à n'importe quel niveau d'éducation.

La tâche de l'équipe de projet serait d'identifier un petit nombre de projets, dont CLIL, et de rassembler des études de cas, dont des échantillons vidéo, qui pourront être mis en ligne sur le site du CELV. Les études de cas pourraient également être présentées dans une publication qui décrirait de façon plus détaillée (i) les implications qu'aurait sur l'enseignement des langues cette vision du CECR qui consiste à dire que l'apprentissage des langues passe par leur utilisation, et (ii) aussi ce que l'on entend par « éducation plurilingue ». Un projet réussi de ce type constituerait une base pour une activité de formation et conseil dans le cadre du prochain programme de 4 ans du CELV. En

temps voulu, il pourrait également être étendu du primaire au secondaire (collège et lycée) ainsi qu'à l'enseignement professionnel et supérieur.

Conclusion

Le Bureau du Comité de direction du CELV a approuvé que deux nouveaux projets soient lancés, tel que mentionné dans les propositions issues des réunions des groupes de réflexion. Les informations de base et les recommandations contenues dans ce rapport visent à contribuer à orienter ces nouveaux projets.

David Little, février 2017