



Un curriculum vivant comme politique d'enseignement des langues : vers une orientation plurilingue et interculturelle

IALIC

Bordeaux

28-30 November 2024

Angela Scarino
University of South Australia, Australia
email: angela.scarino@unisa.edu.au

Anthony J. Liddicoat
University of Warwick, United Kingdom
email: a.liddicoat@warwick.ac.uk



Ligne de débat

- Changement du contexte de la société ; changement du paysage éducatif ; changement des profils des étudiants.
- Changement du paysage théorique et des objectifs de l'enseignement des langues.
- Le curriculum en tant qu'unité d'analyse fructueuse pour l'élaboration de politiques éducatives et la création de changements.
- La « curricularisation » et son impact.
- Les exigences d'un curriculum plurilingue et interculturel : une approche écologique qui inclut des cadres multiples à différents niveaux ; deux exemples de développement et de changement de curriculum.
- Un curriculum vivant
 - Le désir d'ouvrir une conversation sur ce qui constitue une orientation plurilingue et interculturelle du curriculum pour l'enseignement des langues.
 - Une focalisation délibérée sur les cadres conceptuels pour mettre en avant la nature et la portée de l'effort curriculaire et les considérations pour mettre en œuvre le changement dans le curriculum, l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation.
- Notre compréhension émerge des programmes de recherche en cours avec les enseignants sur la conception et l'évaluation des programmes dans le cadre d'une orientation plurilingue et interculturelle.



Un monde en pleine mutation

- Changements sociaux importants : mouvements de population (migration volontaire ou forcée) ; communautés de plus en plus diversifiées (linguistique, culturelle, genre, sexualité, etc.) ; pauvreté ; inégalité ; injustice.
 - Conflits internationaux et attention portée à la communication transfrontalière.
 - Environnement : effondrement du climat.
 - Culture technologique : citoyens virtuels, IA.
 - Dans le domaine de l'éducation : les normes des programmes nationaux et la croissance des régimes de tests ; l'innovation dans l'éducation comprise comme la technologisation.
 - Et bien d'autres choses encore...
- Un monde en mutation rapide a un impact sur l'enseignement des langues d'une manière différente, dans différents contextes ; il a un impact sur les désirs personnels, les affiliations et les relations que les individus entretiennent avec les langues qu'ils apprennent.



Évolution du paysage théorique de la didactique des langues - 1

Nécessité de prendre en compte les conceptions qui persistent dans la didactique des langues (en reconnaissant les différences entre les programmes et les contextes)

- une conception monolingue de l'apprentissage des langues- une forte orientation cognitive et psychologique de l'apprentissage des langues
- une prise en compte limitée de la culture, à la fois par rapport à la discipline et par rapport aux processus d'apprentissage
- la prédominance des « méthodes » ou de la pédagogie et, pendant longtemps, de l'enseignement communicatif des langues
- la norme du locuteur natif éduqué
- la prédominance de normes fixes (pour le curriculum et l'évaluation des résultats) sans que leur fondement soit vraiment remis en question
- une prise en compte insuffisante de l'évolution à long terme de l'apprentissage et de l'utilisation des langues



Évolution du paysage théorique de la didactique des langues - 2

Évolution des conceptualisations de la langue, de la culture, de l'apprentissage, de l'ALS et du bi/multilinguisme

Langue : la langue en tant qu'objet/système → la langue en tant que pratique/utilisation de la langue dans l'interaction sociale → la langue en tant qu'interprétation (Scarino 2014) → la langue en tant qu'assemblage, c'est-à-dire « comment les langues s'assemblent dans des assemblages momentanés de personnes, de lieux et d'artefacts » (Pennycook 2024, p.41).

Culture : la culture en tant que faits, artefacts, informations → la culture en tant que pratiques sociales → la culture en tant que lentille à travers laquelle les gens interprètent, créent et échangent mutuellement des significations et réfléchissent à la situation de soi et de l'autre (Scarino, 2014).

Apprentissage : l'apprentissage est médiatisé par une multitude de facteurs ; l'apprentissage en tant qu'acquisition de nouvelles connaissances → l'apprentissage en tant que participation à l'utilisation de nouvelles connaissances → l'apprentissage en tant que processus de création de sens, en prenant conscience de la manière dont les apprenants interprètent réciproquement les connaissances pour les autres et pour eux-mêmes à travers leur langue et leur culture... (Scarino, 2014).

ALS : acquisition de la norme monolingue NS → le tournant multilingue (May 2014 ; Ortega 2019 ; The Douglas Fir Group 2016) → perspectives interdisciplinaires (Byrnes & Duff 2019) → Acquisition/enseignement d'une seconde langue (SLA/T, Atkinson et al., à paraître) ; reconnu comme un système complexe et dynamique (Larsen-Freeman 2011).

→ les conceptualisations, souvent non examinées, façonnent tous les aspects de l'enseignement des langues



L'élargissement des objectifs de l'enseignement des langues

L'héritage de l'apprentissage communicatif des langues offre une conceptualisation insuffisante des objectifs.

Toute expérience linguistique est une expérience du monde, et pas (seulement) une expérience de la langue » (Gadamer 1989, p.546).

- L'apprentissage des langues n'est pas une fin en soi, mais une expérience sociale et esthétique, ainsi qu'une action sociale.
- L'expansion pour inclure des objectifs humanistes et éducatifs (pas seulement instrumentaux) lorsque les étudiants naviguent dans des espaces multilingues et interculturels – pour apprendre, continuer à apprendre et développer l'action et la voix de l'étudiant dans l'apprentissage ; dans ces espaces, les échanges impliquent la négociation de significations symboliques (Kramersch & Whiteside 2008), l'établissement de relations et l'expression de l'identité.

(Voir: Kramersch 2014, Leung & Scarino 2016, McNamara 2019)



Le Cadre européen commun de référence

- Introduction de la notion d'orientation plurilingue.
- Conçu pour soutenir l'apprentissage des langues dans une Europe diversifiée.
- Objectifs exprimés en termes généraux, génériques et fonctionnels, visant à préparer les travailleurs mobiles et les voyageurs.
- Objectifs communs, réalisations communes, échelle commune utilisée comme point de référence commun.
- Les échelles constituent la partie la plus influente du Cadre ; il s'agit de normes hypothétiques supposées être communes à toutes les langues, à tous les apprenants, à tous les contextes → et d'une réduction inévitable.
- Il offre une vision traditionnelle de l'utilisation des langues.
- Développé il y a près de 25 ans; il ne reflète pas les changements sociaux, technologiques et politiques ultérieurs.



Comprendre le curriculum

- L'élaboration des programmes scolaires en tant que processus d'élaboration des politiques.
 - La conception des programmes se concentre sur ce qui est valorisé dans l'apprentissage et le savoir : la nature, la portée et le développement - et pourquoi.
 - Le curriculum a été compris comme un produit et un processus ; peut-être mieux compris comme une praxis, avec une perspective critique (Riddle 2024, Pinar & Irwin 2005, Cherryholmes 1988).
 - Il est également considéré comme une « proposition », ouverte au changement (Stenhouse 1975).
 - Il s'agit d'un système complexe - multidimensionnel ; multicouche.
 - Il fournit une unité d'analyse fructueuse pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques éducatives ; la pédagogie ou la « tâche » est trop fine pour être suffisante.
- le curriculum en tant que site crucial pour (1) conceptualiser la nature, la portée et le développement de l'apprentissage des langues, et (2) mettre en œuvre le changement dans la pratique par rapport au curriculum, à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'évaluation.
- mais, il faut faire attention à la fixité et à la prescriptivité.



Le processus de « curricularisation »

- La curricularisation fait référence au processus consistant à rendre une langue (en tant que phénomène vécu) apte à l'enseignement et à l'apprentissage ; ce processus est encadré idéologiquement.
- Valdés (2020) offre une perspective critique sur les formulations des curriculums qui résultent d'une mauvaise compréhension des capacités des étudiants qui utilisent deux systèmes de communication dans leur vie quotidienne. Lorsque la langue est inscrite dans un programme scolaire, elle n'est pas traitée comme une langue naturellement acquise, faisant partie de la socialisation primaire, mais comme une « matière », avec des ensembles de connaissances et de compétences.
- Les chercheurs et les décideurs politiques font toutefois partie d'un système complexe qui encadre les conceptions et les curriculums.

Le processus de « curricularisation »

Selon Valdés (2020), la curricularisation est une série de niveaux de mécanismes et d'éléments en interaction.

Mécanismes d'encadrement	<ul style="list-style-type: none">•→ Idéologies de la langue, de la classe et de l'identité•→ Théories de l'acquisition d'une seconde langue•→ Théories de bilinguisme/ multilinguisme/ plurilinguisme
Éléments de médiation	<ul style="list-style-type: none">•→ Politiques éducatives•→ Climat éducatif•→ Domaines scientifiques qui influencent la conception des programmes
Éléments de base du programme	<ul style="list-style-type: none">•→ Objectifs et résultats•→ Caractéristiques et catégorisation des apprenants•→ Approches, matériel, activités•→ Choix de la langue d'enseignement•→ Compétences et caractéristiques de l'instructeur

→ Il est nécessaire de reconnaître les forces complexes qui façonnent les programmes et les pratiques

Enjeux des curriculums de langues dans le cadre d'une orientation plurilingue et interculturelle - exemples d'Australie

Principes d'une orientation plurilingue et interculturelle

Plurilingue/interculturel :	S'engager/participer à des langues, cultures, savoirs, codes, modes, perspectives et représentations multiples
Incarné :	La personnalisation et l'expérience, y compris les résonances émotionnelles
Conceptuel:	Connecter et abstraire les savoirs et les processus
Interactif :	Médiation
Réfléchi et réflexif :	Décentrage, réflexion, réflexivité
Développementale :	Des cycles continus d'échange et de réflexion pour que l'apprentissage soit émergent et dynamique
Un processus continu d'échange et de réflexion qui est à la fois interculturel et intraculturel.	

(D'après Kohler and Scarino, 2024)



Objectifs élargis de l'enseignement des langues

Communication : échange de significations personnelles dans la diversité, en relation avec des contenus/concepts/connaissances « significatifs ».

: la compréhension de la pratique de faire sens (Kramsch 2006, p.251) : construire des répertoires distinctifs et cumulatifs d'expériences et d'identités (voir Byrnes 2018)

Compréhension : système et variabilité

: la relation entre la langue et la culture

Réflexion : : sur des concepts/idées particuliers ; expériences ; actions sociales ; positionnements culturels ; représentations ; réactions/réponses ; perspectives ; relations sociales ; modalités ; variabilité et diversité/différences ; dispositions, valeurs, éthique ; justice/injustice sociale ; idéologies ; identités

→ Échange de sens à travers divers cadres linguistiques et culturels



Exemple 1: *Developing the Australian Curriculum – Languages (itération initiale)-2011-2014*

Questions et considérations contextuelles/conceptuelles

- Absence de politique formelle sur les langues ; reconnues dans le curriculum australien comme « Key Learning Area » (domaine d'apprentissage clé), une politique de facto.
- L'enseignement des langues en Australie a une histoire autochtone particulière (avec de nombreuses langues aborigènes perdues et menacées) ; une riche histoire migratoire (liée au Royaume-Uni, à l'Europe et à l'Asie), ainsi que sa géographie et son histoire dans la région asiatique.
- Chaque langue individuelle est située dans le contexte d'un paysage local, social, culturel, historique, géographique et politique particulier qui façonne le statut et le positionnement de langues particulières et de l'apprentissage des langues
- Contestation en ce qui concerne (1) les questions de politique pratique (par exemple, la répartition des heures de cours, la place de l'enseignement bilingue, etc.), (2) les programmes génériques ou spécifiques à une langue, (3) la reconnaissance de la diversité des apprenants, (4) la construction du programme scolaire.



The Australian Curriculum – Languages, le construit curriculaire - 1

Réaliser la didactique des langues à travers le construit curriculaire, conçu pour capturer une orientation plurilingue et interculturelle :

Objectifs : communication
compréhension
réciprocité (contesté et supprimé par la suite)



The Australian Curriculum – Languages, le construit curriculaire - 2

Domaines et sous-domaines : (pour organiser la description du contenu)

Communication : socialiser
: informer
: créer
: traduire/médier
: réfléchir sur l'utilisation interculturelle des langues

Compréhension : systèmes langagiers
: variation et changement
: la relation entre la langue et la culture

- Le curriculum a été élaboré avec des équipes d'enseignants pour 16 langues et un cadre pour les langues aborigènes, un cadre pour les langues classiques et la langue des signes australienne.
- Réalisation à travers les objectifs d'apprentissage, les expériences d'apprentissage, l'évaluation/la mise en évidence de l'apprentissage.



The Australian Curriculum – Languages: mise en œuvre du curriculum

Complexité de la mise en œuvre dans la pratique :

- La nature de la fédération australienne et les responsabilités en matière d'éducation → rupture de l'écologie, avec des conséquences sur le succès de la mise en œuvre.
 - Un curriculum par consensus ?
 - Les états sont responsables (1) de l'adaptation du programme national aux exigences de l'état (si souhaité), (2) de l'évaluation et (3) de la formation des enseignants.
- Développement professionnel limité des enseignants ; pas d'études de mise en œuvre ; pas de partage des pratiques entre les États ;
- La conception initiale a été jugée trop « complexe » et a été « simplifiée ».



Exemple 2: School of Languages, South Australia - 1

Objectifs du projet à l'échelle de l'école :

- Utiliser une optique d'évaluation pour se concentrer sur l'apprentissage des élèves dans le cadre d'une orientation multilingue et interculturelle.
 - Systématiser la politique et les pratiques d'évaluation dans le cadre de cette orientation.
 - Développer la capacité de leadership et l'apprentissage professionnel des enseignants en ce qui concerne l'évaluation dans le cadre d'une orientation multilingue et interculturelle.
 - Renforcer l'apprentissage et la réussite des élèves-Renforcer les pratiques des enseignants.
- Mettre l'accent sur la complexité d'un curriculum multilingue/plurilingue et interculturel.
- Mettre l'accent sur le changement au fil du temps ; une vision évolutive de la pratique et de l'apprentissage des enseignants.



School of Languages, South Australia - 2

- Programme de 3 ans ; basé sur un cycle d'évaluation qui comprend : **conceptualiser** ® **éliciter** ® **juger** ® **valider**.
- Réforme globale de l'école qui unit le programme, l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation.
- Axé sur le développement d'unités en tant qu'unité fondamentale d'analyse pour intégrer (1) les intentions d'apprentissage (objectifs) ; (2) **l'apprentissage conceptuel linguistique, culturel et interculturel** ; (3) les expériences par rapport aux tâches, (4) les processus d'évaluation élargis par le biais du cycle de **conceptualisation, d'élicitation, de jugement et de validation**, et en particulier (5) la preuve de l'apprentissage des langues de manière à inclure un sens élargi de la preuve de la capacité multilingue et interculturelle.

School of Languages, South Australia - 3

Leçons tirées :

- Temps maximum nécessaire à la **conceptualisation** : les enseignants développent des unités, adaptées à leurs apprenants particuliers et à leur langue spécifique.
- Une série de « ressources d'encadrement » a été développée pour les enseignants afin de les aider à comprendre les objectifs élargis et la construction du curriculum.
- Le curriculum est mieux compris non pas comme un assemblage mais plutôt comme un phénomène écologique et conceptuel ; l'engagement superficiel n'est pas suffisant.
- Le défi de l'« expansion » des évaluations et de la notion d'attestation et d'évidence demeure.
- L'évaluation des capacités multilingues et interculturelles est complexe mais possible.
- L'évaluation des enseignants met trop l'accent sur les « mécanismes d'évaluation », ce qui conduit à une conformité plutôt qu'à une conceptualisation élargie de l'apprentissage des langues, de l'enseignement et des pratiques d'évaluation.
- L'accent mis sur les « données » (rappel de la « datafication » de l'éducation) élude les « preuves » et la croissance/le développement dans l'apprentissage des langues.



Réflexions

- Nécessité d'examiner la conceptualisation de la langue, de la culture, de l'apprentissage, de l'ALS et du développement, du multilinguisme et du processus de curricularisation ; l'écologie du curriculum, de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation.
- Nécessité de prendre en compte les systèmes complexes et interactifs de création, de mise en œuvre et de critique du curriculum... et ne pas chercher à réduire la complexité.
- Il ne s'agit pas seulement d'une « pratique », car les approches superficielles de la réforme peuvent être « défaites par des compréhensions superficielles ou par la mise en œuvre creuse de schémas idéalisés » (Shephard 2015, p.47).
- Pas une prescription (même si une orientation plurilingue et interculturelle est souhaitée), mais le curriculum en tant que pratique vivante, ouverte à l'interprétation, avec une adaptation à des apprenants distincts et à leurs voix, reconnaissant leurs mondes de vie distincts et leur relation avec la langue ; il doit également rester ouvert à une mise en œuvre, une reconceptualisation et un changement continu.



References/Références

- Atkinson, D. et al (forthcoming) Synergies in second language acquisition and teaching (SLA/T). *Special Issue of the Modern Language Journal*.
- Byrnes, H. (2018). Toward a framework for US collegiate foreign language. Instruction: curricular considerations (pp.200-222). In S. Coffey & U. Wingate (eds) *New directions for research in foreign language education*. NY & London. Routledge.
- Cherryholmes, C.H. (1988). *Power and criticism. Poststructural investigations in education*. NY & London. Teachers College Press.
- Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg. Council of Europe (www.coe.int/lang-cefr)
- Gadamer, H.-G. (1989). *Truth and method* (J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans.; 2nd ed.). Continuum. = Gadamer, H.-G. (1960). *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Mohr Siebeck.
- Kramsch, C. & Whiteside, A. (2008). Language ecology in multilingual settings. Towards a theory of symbolic competence. *Applied Linguistics*, 29, 4, 645-671.
- Larsen-Freeman, D. (2011). A complexity theory approach to second language development/ acquisition. In Atkinson, D. (Ed). *Alternative approaches to second language acquisition* (pp.48-72). NY: Routledge.
- May, S. (2014), (Ed.) *The multilingual turn. Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*.



References cont. /Références suite

McNamara, T. (2019). *Language and subjectivity*. Cambridge. Cambridge University Press.

Ortega, L. (2019) SLA and the study of equitable multilingualism. *The Modern Language Journal*, 103 (Supplement, 2019) Doi:10.1111/modl.12525.

Pennycook, A. (2024) *Language assemblages*. Cambridge. Cambridge Uni. Press.

Pinnar, W.F. & Irwin, R.L. (Eds). (2005). *Curriculum in a new key*. The collected works of Ted. T. Aoki. Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum Ass. Publishers.

Scarino, A. (2014). Learning as reciprocal, interpretive meaning-making. A view from collaborative research into the professional learning of teachers of languages. *Modern Language Journal* (Special Issue), 98, 386-401.

Shepard, L. A. (2015). If we know so much from research on learning, why are educational reforms not successful. In *Past as prologue: The National Academy of Education at 50. Members reflect* (pp. 41-52). National Academy of Education.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London. Heinemann.

The Douglas Fir Group (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern language Journal*, 100 (S1), 19-47.

Valdés, G. (2020). Sandwiching, polylinguaging, translanguaging, and codeswitching: Challenging monolingual dogma in institutionalized language teaching. In J. MacSwan & C. J. Faltis (Eds.), *Codeswitching in the classroom: Critical perspectives on teaching, learning, policy, and ideology* (pp. 114–147). Routledge.