



CONSEIL DE LA COOPÉRATION CULTURELLE

Comité de l'Éducation

« Apprentissage des langues et citoyenneté européenne »

**UN CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE
POUR LES LANGUES :**

APPRENDRE, ENSEIGNER, ÉVALUER

DIVISION DES LANGUES VIVANTES, STRASBOURG

CHAPITRE 8

DIVERSIFICATION LINGUISTIQUE ET CURRICULUM

PANORAMA

8.1 DÉFINITION ET PREMIÈRE APPROCHE	129
8.2 OPTIONS POUR DES CONSTRUCTIONS CURRICULAIRES	129
8.2.1 Diversifier à l'intérieur d'une conception d'ensemble	
8.2.2 Du partiel au transversal	
8.3 VERS DES SCÉNARIOS CURRICULAIRES	130
8.3.1 Curriculum et variation des objectifs	
8.3.2 Exemples élémentaires de scénarios curriculaires différenciés	
8.4 ÉVALUATION ET APPRENTISSAGES SCOLAIRES ET EXTRA- OU POSTSCOLAIRES	132
8.4.1 Place du curriculum scolaire	
8.4.2 Portfolio et profil	
8.4.3. Une orientation multidimensionnelle et modulaire	

8.1 DÉFINITION ET PREMIÈRE APPROCHE

On désignera par **compétence plurilingue et pluriculturelle**, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser.

La conception habituelle consiste à représenter l'apprentissage d'une langue étrangère comme l'adjonction, en quelque sorte cloisonnée, d'une compétence à communiquer en langue étrangère à une compétence à communiquer en langue maternelle.

La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle tend à

- sortir de la dichotomie d'apparence équilibrée qu'instaure le couple habituel L1/L2 en insistant sur un plurilinguisme dont le bilinguisme n'est qu'un cas particulier
- poser qu'un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition
- insister sur les dimensions pluriculturelles de cette compétence plurielle, sans pour autant postuler des relations d'implication entre développement des capacités de relation culturelle et développement des capacités de communication linguistique.

On peut toutefois faire une observation d'ensemble qui relie les différentes composantes de l'apprentissage des langues et les trajectoires possibles. En règle générale, l'enseignement scolaire des langues tend largement à valoriser les objectifs en rapport avec la **compétence générale** de l'individu (en particulier au niveau de l'école primaire) ou **la compétence communicative langagière** (notamment pour les apprenants de 11 à 16 ans), tandis que les cours pour adultes (à l'université ou en formation continue) formulent les objectifs en termes d'**activités langagières** spécifiques ou de capacité fonctionnelle dans un **domaine** donné. Dans le premier cas, l'accent mis sur la construction et le développement de compétences et, dans le second, sur une préparation optimale à des activités qui permettent d'être opérationnel dans un contexte particulier, correspond sans aucun doute aux rôles distincts d'une part de l'enseignement général initial et, d'autre part, de la formation continue. Dans ce contexte, plutôt que de les mettre en opposition, le *Cadre européen commun de référence* préfère faciliter la mise en relation de pratiques différentes dans le respect mutuel et montrer qu'elles devraient, en fait, être complémentaires.

8.2 OPTIONS POUR DES CONSTRUCTIONS CURRICULAIRES

8.2.1 Diversifier à l'intérieur d'une conception d'ensemble

Trois orientations majeures sont considérées comme de nature à commander une réflexion d'ordre curriculaire en relation au *Cadre européen de référence*.

- **La première** est que la réflexion sur **le curriculum doit s'inscrire à l'intérieur d'une visée générale de promotion de la diversification linguistique**. Ce qui implique que l'enseignement/apprentissage d'une langue soit aussi pensé en relation à ce que le système de formation prévoit pour d'autres langues et à ce que peuvent être, dans le temps, les trajectoires des apprenants dans leur construction d'une compétence diversifiée en langues.

- **La deuxième** est que cette diversification n'est possible, notamment dans le cadre scolaire, que si on s'interroge sur le rapport coût/efficacité du système de manière à éviter les redondances et à encourager, au contraire, les économies d'échelle et les transferts de capacités que facilite la diversification linguistique. Si, par exemple, le système scolaire permet à un élève d'engager, à des moments bien définis de son cursus, l'apprentissage obligatoire de deux langues étrangères et l'apprentissage facultatif d'une troisième, il n'est peut-être pas nécessaire que, pour chacune des langues qu'il choisira, les mêmes objectifs ou types de progression soient prévus (et que, par exemple, le point de départ soit à chaque fois un entraînement à des échanges fonctionnels répondant aux mêmes besoins de communication ou encore une insistance récurrente sur les stratégies d'apprentissage).

- **La troisième** est que la réflexion et l'intervention curriculaires se définissent alors non seulement en termes de curriculum pour une langue, non pas même seulement à l'intérieur d'un curriculum intégré pour les langues, mais aussi dans la perspective d'une sorte d'éducation langagière générale où on pose que des connaissances linguistiques (**savoirs**) et des capacités langagières (**savoir-faire**) sont, aussi bien que des **savoir-apprendre**, pour partie spécifiques à une langue donnée mais, pour partie aussi, transversaux ou transférables.

8.2.2 Du partiel au transversal

Particulièrement – mais pas seulement – entre **langues « voisines »**, des sortes d'osmose de connaissances et de capacités interviennent. Et, du point de vue curriculaire, il convient d'affirmer simultanément que

- **toute connaissance d'une langue est partielle**, si apparemment « maternelle » et « native » soit-elle ; partielle doublement en ce que, d'une part, elle n'est jamais aussi développée ni si parfaite chez un usager réel ordinaire que chez l'utopique locuteur idéal et que, d'autre part, elle n'est jamais pleinement équilibrée, pour un communicateur donné, entre ses différentes composantes (par exemple entre oral et écrit, ou entre capacité de compréhension et d'interprétation et capacité de production)
- **toute connaissance partielle** est aussi moins partielle qu'il n'y paraît. Par exemple, pour atteindre l'objectif « limité » de la capacité à comprendre, dans une langue étrangère donnée, des textes spécialisés de telle ou telle discipline que l'on maîtrise, il faut acquérir des connaissances et des habiletés utilisables pour d'autres buts. Toutefois, ces « retombées » concernent plus l'apprenant que le planificateur
- **savoir une langue**, c'est aussi savoir déjà bien des choses de bien d'autres langues, mais sans toujours savoir qu'on les sait. Apprendre d'autres langues permet généralement d'activer ces connaissances et de les rendre plus conscientes, facteur à valoriser plutôt que de faire comme si'il n'existait pas.

Ces différents principes et constats, s'ils laissent une très grande latitude de choix pour des élaborations de programmes et de progressions, incitent aussi à rechercher transparence et cohérence dans la définition des options et les prises de décisions. C'est là que l'existence d'un Cadre de référence peut s'avérer précieuse.

8.3. VERS DES SCÉNARIOS CURRICULAIRES

8.3.1. Curriculum et variation des objectifs

De ce qui précède, on retiendra que chacun des constituants majeurs et chacune des composantes particulières du modèle proposé peut, si il ou elle est retenu(e) comme objectif privilégié de l'apprentissage, entraîner des choix variés de contenus, de démarches, de moyens pour mener à bien cet apprentissage. Par exemple, qu'il s'agisse de « savoir-faire » (compétences individuelles du sujet communicateur/apprenant) ou de « composante sociolinguistique » (à l'intérieur de la compétence à communiquer langagièrement) ou de stratégies, ou de compréhension (au chapitre des activités langagières), on a affaire, à chaque fois (et pour des parties bien distinctes dans la catégorisation proposée pour le *Cadre de référence*) à des dimensions sur lesquelles un curriculum peut mettre ou non l'accent, qu'il peut poser là comme un objectif, là comme un moyen, là comme un prérequis. Et pour chacune de ces dimensions, la question de la **structuration interne** retenue (par exemple : quelles sous-composantes distinguer dans la composante pragmatique ? Comment sous-catégoriser les stratégies ?) et celle des **critères** d'une éventuelle gradation, dans le temps d'un apprentissage (Quelle progression donner, dans la durée, aux différents types d'activité langagière de compréhension ?) peuvent être sinon traitées en détail, du moins posées et examinées. C'est bien dans cette direction que d'autres sections du présent document invitent le lecteur à aborder les questions et envisager les options convenant à sa propre situation.

Cette interrogation « éclatée » prend d'autant plus sens que, comme on l'a souligné, la nature et la hiérarchie des objectifs sur lesquels se focalise l'apprentissage d'une langue peuvent grandement varier selon les contextes, les publics et les niveaux. Mais aussi, et il faut également y insister, pour un même public, un même contexte, un même niveau, quel que soit par ailleurs le poids des traditions et des appareils scolaires.

Les débats autour de l'enseignement des langues étrangères à l'école élémentaire montrent bien, qui mettent en évidence, à l'intérieur d'un même pays ou d'une même région, de grandes fluctuations et divergences dans la définition même des finalités premières et nécessairement « partielles » données à cet enseignement. Que doivent faire les élèves ? Apprendre quelques solides rudiments du système linguistique étranger (composante linguistique) ? Développer une conscience linguistique ? Des habiletés ? Des façons d'être ? Se décentrer par rapport à leur langue et à leur culture maternelles ou se conforter dans celles-ci ? Prendre confiance en se découvrant et en s'affirmant capable d'apprendre une langue autre ? Apprendre à apprendre ? Mettre en place une capacité minimale de compréhension de l'oral ? Jouer avec la langue étrangère et l'approprier (notamment dans certaines de ses caractéristiques phonétiques ou rythmiques) à travers comptines et chansons ? Acquérir des connaissances autres

ou pratiquer des activités scolaires autres (musique, éducation physique, etc.) par le médium de la langue étrangère ? Bien évidemment, il n'est pas interdit de courir plusieurs lièvres à la fois et des objectifs distincts peuvent être combinés ou enchâssés, mais l'important est bien ici de marquer que, dans la construction d'un curriculum, la sélection et la pondération des objectifs, des contenus, des mises en ordre, des modes d'évaluation, sont étroitement dépendantes de l'analyse qui a pu être faite pour chacune des dimensions distinguées.

Ces considérations conduisent à penser

- que, dans la durée d'un apprentissage d'une langue, y compris en contexte scolaire, il peut y avoir continuité aussi bien que reconfiguration des objectifs et de leur hiérarchie
- que, dans la pluralité linguistique d'un curriculum de langues, il peut y avoir aussi bien similarité que différenciation entre les objectifs et entre les programmes des diverses langues
- que des options assez radicalement différentes les unes des autres sont tout à fait envisageables, chacune pouvant avoir sa propre transparence et sa propre cohérence de choix et chacune pouvant être explicitée en référence au *Cadre européen*
- que la réflexion curriculaire peut donc prendre la forme d'une interrogation sur des scénarios possibles pour la construction de compétences plurilingues et pluriculturelles et sur le rôle de l'école dans cette construction.

8.3.2 Exemples de scénarios curriculaires différenciés

Pour ne prendre qu'un exemple sommaire de ce qu'on peut entendre par des options ou variations de scénarios, on esquisse ici deux types d'organisation et de décisions curriculaires pour un même dispositif scolaire où, comme évoqué plus haut, deux langues autres que la langue de l'école (conventionnellement et abusivement désignée ci-après comme langue maternelle, puisqu'on sait bien que la langue dominante de scolarisation est loin, même en Europe, d'être toujours la langue maternelle des enfants scolarisés), seraient obligatoires : l'une dès l'école élémentaire (*Langue étrangère 1*, ci-après LÉ1), l'autre à partir du début du secondaire (*Langue étrangère 2*, ci-après LÉ2), une troisième (*Langue étrangère 3*, ci-après LÉ3) apparaissant comme option facultative au niveau du deuxième cycle du secondaire.

Pour ces exemples de scénarios, on adopte un découpage entre primaire, premier cycle du secondaire et deuxième cycle du secondaire qui ne correspond pas à tous les contextes nationaux. Mais les transpositions et adaptations de ces parcours fictifs ne sont pas compliquées, y compris à des contextes où l'éventail des langues en présence serait moins étendu et où le premier apprentissage institutionnel d'une langue étrangère se ferait plus tardivement qu'au niveau de l'école primaire. Qui peut le plus peut le moins. Et, si les variations ici proposées envisagent des formes d'apprentissage de trois langues étrangères (deux, au choix, faisant partie du programme obligatoire, la troisième, également au choix, étant proposée à titre facultatif supplémentaire ou en concurrence avec d'autres enseignements disciplinaires optionnels), c'est que ce cas de figure semble institutionnellement réaliste dans une majorité de cas et qu'il s'agit là d'une base utile pour la visée illustrative du présent développement. L'option essentielle est bien de considérer que, pour un même type de contexte, plusieurs scénarios peuvent être conçus et donner lieu à des mises en œuvre localement diversifiées, pour autant que, dans chaque cas, l'interrogation porte sur la cohérence et l'économie d'ensemble de telle ou telle option.

• Premier scénario

École primaire

La première langue étrangère (LÉ1) commence au primaire avec, comme visée majeure, de servir un « éveil aux langages », une sensibilisation et une prise de conscience générales de phénomènes langagiers (relation établie avec la langue maternelle, voire d'autres langues présentes dans l'environnement ou la classe). On opère alors dans une zone d'objectifs partiels relevant avant tout des compétences générales individuelles – (découverte ou reconnaissance par l'école de la pluralité des langues et des cultures, préparation au dépassement de l'ethnocentrisme, relativisation mais aussi confirmation de l'identité linguistique et culturelle initiale ; par ailleurs, attention portée au corps et au geste, au sonore, au chant et au rythme, expérience de l'appropriation physique et esthétique de certains éléments d'une langue autre) – et de leur mise en relation à la compétence à communiquer, mais sans qu'il y ait recherche programmée et explicite d'un développement de celle-ci.

Premier cycle du secondaire

- La LÉ1 se poursuit au début du secondaire avec insistance désormais sur le développement progressif d'une compétence communicative (dans ses composantes linguistique, sociolinguistique, pragmatique), mais prenant pleinement en compte les acquis du primaire pour ce qui est de la conscience et de la sensibilisation langagières.
- La deuxième langue étrangère (LÉ2, non présente au primaire) ne part pas non plus de zéro : elle tient compte aussi de ce qui a été fait au primaire à partir et à propos de la LÉ1, tout en poursuivant des objectifs légèrement distincts de ceux désormais prévalant pour la LÉ1 (par exemple, en privilégiant les activités de compréhension par rapport à celles de production).

Second cycle du secondaire

En poursuivant l'exemple de ce scénario, on considérera toujours

- que la LÉ1 voit se réduire son enseignement propre mais qu'elle est utilisée comme vecteur occasionnel ou régulier d'enseignement d'une discipline autre (forme de contextualisation domaniale et « d'enseignement bilingue »)
- que la LÉ2 met toujours l'accent sur la compréhension, mais en travaillant plus particulièrement les différentes organisations textuelles en relation avec ce qui se fait parallèlement ou s'est fait antérieurement en langue maternelle, mais en mobilisant aussi des capacités développées dans l'apprentissage de la LÉ1

- que les élèves qui font le choix facultatif d'une troisième langue étrangère (Lé3) se voient d'abord proposer une réflexion et des activités autour des styles et stratégies d'apprentissage dont ils ont déjà l'expérience et sont amenés ensuite à travailler de manière plus autonome, en relation avec un centre de ressources, et en contribuant à la définition d'un programme de travail (plus ou moins collectif ou individuel) pour atteindre les objectifs déterminés par le groupe ou par l'institution.

• Second scénario

École primaire

La première langue étrangère (Lé1) commence au primaire avec une concentration sur l'apprentissage d'une communication orale élémentaire et un contenu linguistique nettement prédéfini (on vise la mise en place d'un début de composante linguistique de base, en particulier pour ce qui est des dimensions phonétiques et syntaxiques, tout en cultivant une interaction orale élémentaire en classe).

Premier cycle du secondaire

- Pour la Lé1 mais aussi pour la Lé2 (au moment où commence l'introduction de cette deuxième langue étrangère) et pour la langue maternelle, un temps est consacré à un retour sur les modes et techniques d'apprentissage qui ont prévalu au primaire pour la Lé1 et, séparément, pour la LM (langue maternelle); l'objectif est de provoquer à ce niveau une prise en considération et une conscientisation plus grandes des rapports aux langues et aux activités d'apprentissage.
- Pour la Lé1, un programme « habituel » de développement des différentes capacités se poursuit et se poursuivra jusqu'à la fin du secondaire, mais avec, à divers intervalles, des moments de récapitulation et de réflexion quant aux ressources et modalités utilisées pour l'enseignement et l'apprentissage, de manière à introduire de plus en plus des marges de différenciation en fonction des profils des élèves et de leurs attentes et intérêts.
- Pour la Lé2, on imagine ici l'accentuation des savoirs et savoir-faire socioculturels et de la composante sociolinguistique, tels que perçus à travers un développement de la fréquentation des médias (journaux, radio et télévision grand public) en coordination éventuelle avec des activités qui sont au programme de langue maternelle et en « récupérant » des apports de ce qui a pu se faire en Lé1. L'hypothèse est ici que la Lé2, poursuivie jusqu'à la fin du secondaire devient, dans la construction curriculaire de ce scénario, le lieu privilégié d'une interrogation culturelle et interculturelle qui s'alimente au contact des différentes langues travaillées dans le cursus et qui prend pour objet particulier les discours des médias; qui pourrait aussi intégrer dans la dynamique curriculaire une expérience d'échange international avec accent sur la relation interculturelle. On n'exclut pas non plus que d'autres disciplines scolaires (histoire, géographie, par exemple) contribuent à cette instauration d'une expérience réfléchie de la pluralité des cultures.

Second cycle du secondaire

Dans ce cas de figure, on imagine que Lé1 et Lé2 continuent chacune sur leur lancée, à des niveaux plus élevés de complexité et d'exigence, et que les élèves optant en outre pour une troisième langue étrangère (Lé3), le font dans une perspective avant tout « vocationnelle » et en relation avec une filière plus professionnelle ou à dominante académique autre que traditionnelle (orientation vers la langue du commerce ou de l'économie ou de la technologie, par exemple).

On soulignera que, dans cette deuxième esquisse aussi bien que dans la première, le profil terminal plurilingue et pluriculturel des apprenants peut se trouver « déséquilibré » en ce que

- les maîtrises des langues entrant dans la compétence plurilingue sont différenciées
- les dimensions culturelles sont inégalement développées suivant les langues
- ce n'est pas nécessairement pour les langues les plus « travaillées » linguistiquement que les dimensions culturelles se trouvent aussi les plus pratiquées
- le dispositif intègre la mise en place de compétences partielles, au sens donné plus haut à cette notion.

À ces indications sommaires, on ajoutera que, dans tous les cas de figure, devraient intervenir à un point ou à un autre, pour une langue et pour les autres, des temps de retour sur les cheminements, les voies et les moyens d'apprentissage auxquels les apprenants, dans leurs parcours respectifs, se trouvent exposés ou pour lesquels ils optent. Il y a là, dans la construction curriculaire que propose l'école, présence de formes d'explicitation, enrichissement progressif d'une prise de conscience de l'apprentissage, introduction d'une éducation langagière générale qui permet aux apprenants de mettre en place une maîtrise métacognitive relative à leurs propres compétences et à leurs propres stratégies. Ces dernières se trouvant elles-mêmes situées au regard d'autres compétences et stratégies possibles et mises en rapport avec les activités langagières dans lesquelles ils se trouvent engagés pour accomplir des tâches à l'intérieur de domaines donnés.

En d'autres termes, une des visées de la construction curriculaire, quelle qu'elle soit, serait aussi de sensibiliser les apprenants à des catégories et à des dynamiques telles que celles retenues pour le modèle général du présent *Cadre de référence*.

8.4. ÉVALUATION ET APPRENTISSAGES SCOLAIRES ET EXTRA- OU POSTSCOLAIRES

Si on définit le curriculum, ainsi que le voudrait le sens premier, en termes de parcours accompli par un apprenant à travers une séquence d'expériences éducationnelles, sous le contrôle ou non d'une institution, alors un curriculum ne s'achève pas avec la scolarité mais se poursuit en quelque sorte, et comme l'apprentissage, tout au long de la vie.

Dans cette perspective, le curriculum de l'institution scolaire a donc pour objet de développer chez l'apprenant une compétence plurilingue et pluriculturelle dont la configuration atteinte au terme des études peut prendre la forme de profils différenciés selon les individus et les parcours qu'ils ont effectivement suivis. Il va de soi que cette configuration n'a rien de figé et que les expériences personnelles et professionnelles ultérieures de chaque acteur social, sa trajectoire de vie, vont contribuer à la faire évoluer et à en modifier l'équilibre, par développement, réduction, remodelage. C'est ici qu'interviennent, entre autres, l'éducation et la formation continues des adultes. Trois brèves considérations complémentaires peuvent être faites à ce propos.

8.4.1 Place du curriculum scolaire

Admettre l'idée que le curriculum éducationnel ne commence ni ne finit ni ne se limite à l'école, c'est admettre aussi qu'une compétence plurilingue et pluriculturelle peut donner lieu à construction dès avant la scolarisation et parallèlement à la scolarisation : par l'expérience et l'éducation familiales, l'histoire et les contacts intergénérationnels, le voyage, l'expatriation, l'émigration, plus généralement l'appartenance à un environnement plurilingue et pluriculturel ou le passage d'un environnement à un autre, mais aussi par la lecture et la relation aux médias.

Ce constat est d'une grande banalité et c'en est une autre de relever que l'école est bien loin de le prendre toujours en compte. Il vaudrait donc la peine de penser le curriculum scolaire comme partie d'un curriculum plus large, mais comme une partie ayant aussi pour fonction de donner aux apprenants

- un premier répertoire plurilingue et pluriculturel différencié (comme les deux exemples de scénarios ci-dessus en suggèrent quelques voies)
- une meilleure conscience, connaissance, confiance quant aux compétences qu'ils possèdent et quant aux capacités et aux moyens dont ils disposent, à l'intérieur et en dehors de l'école, pour étendre et affiner ces compétences et les mettre en œuvre activement dans des domaines particuliers.

8.4.2 Portfolio et profil

À cet égard, l'appréciation et l'évaluation des connaissances et des savoir-faire devraient pouvoir tenir compte de l'ensemble des circonstances et expériences où ces connaissances et savoir-faire se mettent en place. Le projet d'un *Portfolio* (*Portefeuille européen des langues*) permettant à un individu d'enregistrer et de présenter différentes facettes de sa biographie langagière va bien dans ce sens. Il s'agit en effet d'y faire mention, non seulement des certifications ou validations officielles obtenues dans l'apprentissage de telle ou telle langue, mais aussi d'y enregistrer des expériences plus informelles de contact avec des langues et cultures autres.

Mais on notera, pour insister sur l'articulation entre le curriculum scolaire et le curriculum existentiel, que, lorsque sont mesurés les acquis en langues à la fin du secondaire, il serait bon de tenter d'apprécier la compétence plurilingue et pluriculturelle en tant que telle et de déterminer plus un profil de sortie, pouvant donner lieu à combinaisons variables, qu'un niveau prédéterminé unique dans telle langue et, le cas échéant, dans telles autres.

La reconnaissance « officielle » de compétences partielles peut aller dans ce sens (et il y aurait avantage à ce que les grandes certifications internationales s'orientent aussi plus résolument dans une telle direction, par exemple en délivrant des reconnaissances qui ne porteraient pas nécessairement sur la totalité des quatre capacités croisant compréhension/expression et oral/écrit). On aurait toutefois aussi intérêt à prendre en compte et à valider en tant que telle une compétence plurielle à même de jouer de plusieurs langues ou de plusieurs cultures. Traduire (ou résumer) d'une deuxième langue étrangère vers une première langue étrangère, participer à un échange oral plurilingue, interpréter un phénomène culturel en relation à une autre culture sont des activités d'interaction ou de médiation (au sens donné ici à cette notion) qui ont leur place dans des pratiques effectives. À bien des égards, c'est aussi le profil plurilingue et pluriculturel et les capacités de gestion d'un tel répertoire que les certifications devraient également permettre d'apprécier et de valoriser.

8.4.3 Une orientation multidimensionnelle et modulaire

Pour ce qui est de la conception et de la construction d'un curriculum, comme pour ce qui en résulte en termes d'évaluation, voire de certification, l'ensemble de ce chapitre conduit à considérer que les enjeux désormais se déplacent ou, à tout le moins, se complexifient. Il est évidemment important de définir des niveaux de contenus et des progressions ne prenant en compte qu'une dimension privilégiée (linguistique ou notionnelle-fonctionnelle, par exemple) ou s'efforçant de toujours tout mener de front pour l'apprentissage d'une langue particulière. Mais il l'est tout autant de distinguer nettement les composantes d'un **curriculum multidimensionnel** (prenant notamment en compte les différentes dimensions que distingue le *Cadre de référence*) et les modalités différenciées d'évaluation ; important aussi de s'orienter vers des **dispositifs d'apprentissage et de certification modulaires** autorisant, en synchronie (à un moment donné du parcours d'apprentissage) ou en diachronie (par étapes différenciées au long de ce parcours), la mise en place et la reconnaissance de compétences plurilingues et pluriculturelles à géométrie variable (c'est-à-dire dont les constitutions et les configurations ne se confondent pas d'un individu à un autre et se modifient dans le temps pour un même individu) mais descriptibles comme telles dans leurs composantes.

Ainsi, pour ce qui est du curriculum scolaire d'un apprenant, si on se reporte aux scénarios rapidement esquissés plus haut, il apparaît clairement que l'on gagnerait à mettre en place des modules brefs de portée transversale intéressant les différentes langues. De tels modules « translangues » pourraient notamment porter sur les différentes voies et ressources d'apprentissage, les modes d'exploitation de l'environnement extra-scolaire, les malentendus de la relation interculturelle. Ils renforceraient la cohérence et la transparence d'ensemble des choix curriculaires sous-jacents et contribueraient sans doute à l'économie générale du dispositif.

Ainsi encore, une construction modulaire des certifications permettrait de faire place, dans un module *ad hoc*, à une appréciation particulière des capacités de gestion plurilingue et pluriculturelle qui viennent d'être rappelées.

Multidimensionnalité et modularité apparaissent ainsi comme des **notions-clés** pour une introduction raisonnée de la diversification linguistique dans le curriculum et dans l'évaluation. Le *Cadre de référence*, par sa constitution même, peut, à travers les catégories qu'il mobilise, pointer des directions pour une telle organisation modulaire et multidimensionnelle. Mais c'est nécessairement par le biais de projets et d'expériences en contexte institutionnel et sur des terrains variés qu'il y a lieu d'aller plus avant.

Les utilisateurs du Cadre de référence peuvent souhaiter examiner et, quand il convient, déclarer

- si les apprenants concernés ont déjà une expérience de la pluralité linguistique et culturelle et de quelle nature est cette expérience
- si les apprenants concernés sont déjà en mesure, même de manière rudimentaire, d'opérer dans plusieurs communautés linguistiques et/ou culturelles et comment cette compétence se distribue et se différencie suivant les contextes d'usage et les activités langagières
- quelle expérience de la pluralité linguistique et culturelle les apprenants concernés peuvent avoir, dans le moment même de leur apprentissage (par exemple, parallèlement à et en dehors de la fréquentation d'une institution de formation)
- comment cette expérience peut être mise à profit dans la poursuite de l'apprentissage
- quels ordres d'objectifs paraissent le mieux convenir aux apprenants concernés (voir 7.2.) à un moment donné de leur construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle et compte tenu aussi bien de leurs caractéristiques, attentes, intérêts, projets et besoins que de leurs parcours antérieurs et de leurs ressources actuelles
- comment favoriser, pour les apprenants concernés, le décloisonnement et la mise en relation effective des différentes composantes de la compétence plurilingue et pluriculturelle en voie de construction ; comment notamment développer l'attention et le recours à ce qui est transférable, transversal, déjà disponible dans la connaissance et l'usage
- quelles compétences partielles (de quelle nature et de quelle fonctionnalité) peuvent, pour les apprenants concernés, venir enrichir, complexifier et différencier les compétences déjà installées
- comment insérer le travail d'apprentissage portant sur une langue ou une culture particulière, de manière cohérente, à l'intérieur d'un curriculum d'ensemble où se développe l'expérience de plusieurs langues et de plusieurs cultures
- quelles options, quels scénarios différenciés existent pour les apprenants concernés dans la gestion de leur parcours de développement d'une compétence diversifiée ; quelles économies d'échelle sont, le cas échéant, envisageables et réalisables
- quelles modalités d'organisation de l'apprentissage (par exemple, de type modulaire) seront de nature à favoriser, pour les apprenants concernés, cette gestion de parcours
- quelles modalités d'évaluation permettront d'apprécier et de valoriser les compétences partielles et la compétence plurilingue et pluriculturelle diversifiée des apprenants concernés.