

# Pour un curriculum plurilingue à l'école primaire (3-12 ans) : de quelques principes, propositions et scénarios

par Marisa Cavalli  
IRRE-VDA

## 1. Les principes

Il importerait, de mon point de vue, que les réflexions de notre groupe focalisent certains principes à mettre à l'œuvre (et à l'épreuve) et, par la suite, à diffuser largement - dans des contextes aussi bien d'Europe occidentale - qui, malgré une illusoire homogénéité, diffèrent entre eux de façon parfois notable - que d'Europe orientale, dont les problématiques linguistiques présentent des spécificités très originales par rapport à l'Ouest.

Il s'agirait de principes permettant d'envisager une éducation plurilingue et pluriculturelle et des enseignements plurilingues à géométrie (très) variable suivant le contexte et ses besoins langagiers spécifiques, qui exploiterait à fond les opportunités qui y sont offertes et qui prendrait en compte toutes les langues présentes malgré les différences liées à leurs statuts d'après :

- leur ordre d'acquisition : L1, L2, L3
- leur utilisation à l'école : langue(s) de scolarisation, première, voire deuxième, langue étrangère,
- leur statut officiel : langues nationales, langues régionales, langues officielles, langues minoritaires, langues de l'immigration ...
- leur degré d'élaboration : (variétés de) langues, langues vernaculaires, ...
- ...

Réflexion qu'il s'agirait de mener en dehors de certains « paradis » ou *ghettos* - plus ou moins « dorés » - où les premières recherches et applications dans ce domaine sont nées. On se réfère ici à deux types d'expériences :

- les situations minoritaires où sont à l'œuvre des politiques linguistiques *context bound*, directement liées aux enjeux politiques de sauvegarde de groupes ou de langues minoritaires (entre autres, Catalogne, Pays Basque, Val d'Aoste, y compris, mais différemment, l'immersion canadienne, etc.) ;
- les enseignements plurilingues réservés à des publics limités et généralement privilégiés au niveau socio-culturel - comme, par exemple, dans les écoles européennes, les écoles et lycées internationaux, les écoles bilingues - où les politiques linguistiques sont, par rapport aux situations précédentes, de type *context-free*.

Ces deux types d'expériences, souvent très originales et très riches, ont ouvert la voie de l'éducation et des enseignements plurilingues : elles ont beaucoup apporté aussi bien en termes de recherches, de réflexions théoriques, de pratiques didactiques expérimentées dans les classes, de matériels produits qu'en termes de questions soulevées, de réponses trouvées ou bien encore d'interrogatifs, féconds, pour l'instant encore non résolus. Et elles continueront d'alimenter et d'enrichir le terrain de l'éducation plurilingue de leurs apports originaux. Mais il est grand temps que l'éducation plurilingue et pluriculturelle s'ouvre à d'autres perspectives et prenne en compte les besoins du plus grand nombre. Il est grand temps aussi que les acquis « contextualisés » de ces premières expériences plurilingues soient « décontextualisés » pour être utilisés avec profit ailleurs, dans d'autres situations.

Comme contribution à ce groupe de réflexion, je m'adonnerai donc au périlleux exercice de tenter un premier décalogue présentant certains principes qui me paraissent, à l'heure actuelle et à la lumière de mes propres préoccupations par rapport au contexte dans lequel je travaille, centraux dans la réflexion autour de l'éducation plurilingue et pluriculturelle. Je le ferai de façon synthétique, presque elliptique, comptant sur le débat interne à ce groupe pour vérifier la validité de ce décalogue et pour en (éventuellement) étoffer l'argumentaire.

Je m'interrogerai, par la suite sur les avantages de la précocité d'un enseignement plurilingue pour proposer, enfin, deux esquisses de scénarios curriculaires finalisés plurilingues.

Il va sans dire que les propositions qui suivent s'insèrent dans le cadre conceptuel offert par les divers travaux du Conseil de l'Europe en matière de politique linguistique éducative et notamment autour de la compétence plurilingue et pluriculturelle et s'en inspirent (plus que) directement.

**Premier principe : *Du plurilinguisme limité à certaines situations, souvent à connotation élitiste, au plurilinguisme pour tous***

Il s'agirait, comme déjà annoncé, d'un côté d'élargir les expériences d'éducation plurilingue et pluriculturelle à d'autres contextes et, de l'autre, de les démocratiser. En effet, de plus en plus fréquemment, les enjeux de ce genre d'éducation outrepassent les buts que se donnent les expériences juste évoquées, à certains égards exemplaires et privilégiées, pour investir de façon encore plus large les domaines des droits de l'homme et des valeurs.

Les changements démographiques liés à la mobilité professionnelle et aux phénomènes migratoires ont profondément modifié le tissu social de nos sociétés et, par conséquent, l'école, qui accueille des enfants aux répertoires diversifiés est, à sa façon et au départ, un territoire « multilingue », sans avoir vraiment cherché à l'être ou à le devenir.

Pour profiter pleinement de ce multilinguisme scolaire et pour faire en sorte que le plurilinguisme de certains enfants ne soit pas ressenti comme un handicap, mais devienne une ressource pour l'école toute entière, des changements doivent survenir dans les représentations sociales autour du plurilinguisme : le « bilinguisme additif » et le « bilinguisme soustractif », selon certaines définitions, dépendent, en réalité, moins de la situation particulière de bilinguisme du locuteur-apprenant que du bon ou du mauvais emploi que de ce dernier fait l'école et, plus largement, la société.

Certaines approches (et notamment, l'éveil aux langues et aux cultures) ont déjà montré des itinéraires possibles à tracer dans ce « plurilinguisme déjà là » de la classe (et de la communauté).

**Deuxième principe : *Du plurilinguisme négligé des répertoires des apprenants et de la communauté proche à un plurilinguisme inclusif reconnu et valorisé par l'école***

Le principe précédent se couple à ce deuxième principe. Souvent, l'école tend à négliger les langues des répertoires des apprenants, car ce qui est essentiellement valorisé par elle, ce sont les langues de l'école et de la scolarisation, langue(s) nationale(s) et officielle(s) et langues étrangères. Or la construction d'une éducation plurilingue et pluriculturelle ne peut se faire sur une base solide si on fait l'impasse de la valorisation des

répertoires de tous les apprenants. De façon analogue, mais un peu différemment, dans de nombreuses situations (fréquentes dans certains pays de l'Est, par exemple), le plurilinguisme proche (constitué par les langues des minorités linguistiques présentes sur le territoire national ou bien encore par les échanges fréquents avec les pays limitrophes et l'utilisation transfrontalière de leurs *media*) est, parfois et paradoxalement, dévalorisé au profit d'un plurilinguisme fait de langues territorialement et culturellement plus éloignées et, de ce fait, plus prisées.

**Troisième principe : *De l'apprentissage de différentes langues vers une éducation langagière générale ouverte à la diversité linguistique et culturelle et aux enseignements plurilingues***

La dimension de l'apprentissage d'une langue étrangère devrait être envisagée, avec l'enseignement de la L1 ou de la langue de scolarisation dans le cadre d'une éducation langagière ouverte à la diversité linguistique et culturelle, largement fondée sur des valeurs (cohésion, paix, sociale, tolérance, citoyenneté démocratique, intégration, ...) qui peut s'étendre à des apprentissages plurilingues partiels, comme dans le cas de l'intercompréhension des langues d'une même famille. Soulignons l'importance - dans ce principe - de la dimension « éducation » dont il s'agit de prendre en compte le double volet, selon les indications du Conseil de l'Europe (*Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives*, 2007) : éducation plurilingue et éducation pluriculturelle.

**Quatrième principe : *De l'enseignement cloisonné de différentes langues vers une conception holistique des enseignements langagiers***

Le principe précédent prend appui sur une conception holistique des enseignements linguistiques (facilitant les transferts de capacités et de connaissances) et se réalise à travers différentes approches : la didactique intégrée des langues, l'éveil aux langues et l'ouverture aux cultures, l'intercompréhension de langues d'une même famille, ...

**Cinquième principe : *D'une politique linguistique centrale à des politiques linguistiques d'établissement***

Dans la logique qui est ici proposée, qui est celle de l'élaboration d'une politique linguistique adaptée aux besoins spécifiques et particuliers de chaque contexte, il s'agirait de penser - pour une partie au moins du curriculum linguistique - plus en termes de politiques linguistiques locales (d'établissement) qu'en termes de politique linguistique centrale et centralisée (d'un état, d'une région), c'est-à-dire d'une approche partiellement *top-down* concernant les grands principes et orientations à suivre et les standards à assurer et essentiellement *bottom-up* en ce qui concernerait la mise en œuvre locale. Il est clair que cela est faisable dans la mesure où les établissements scolaires jouissent d'une certaine autonomie. Il est vrai aussi que, dans les cas où cette autonomie existe, il faut se donner les moyens pour que les opportunités qu'elle offre soient pleinement cueillies (formation, soutien, évaluation ...).

**Sixième principe : *De la logique de l'ajout de langues au curriculum à celle du scénario curriculaire finalisé***

Ces politiques linguistiques - aussi bien locales que centrales - auraient intérêt à être (re)pensées moins en termes (quantitatifs) (d'heures) de langues étrangères qu'il s'agirait d'ajouter au curriculum, qu'à travers un processus cohérent et conscient d'agencement

efficace des langues à enseigner (y compris la/les langue(s) de scolarisation) orienté par des finalités éducatives précisément établies. Un des outils qui peut faciliter ce processus est le scénario curriculaire finalisé qui permet d'articuler les finalités éducatives avec des choix curriculaires qui donnent lieu à des profils de compétences en sortie bien définis.

**Septième principe : *D'une logique des programmes pour chaque langue à la logique d'un curriculum intégré des langues***

Ceci est implicite dans ce que l'on vient de dire : il importe de sortir d'une simple logique de programmes qui dicteraient et orienteraient l'enseignement des différentes langues et leurs contenus, pour adopter une logique de construction (on aimerait presque dire « d'ingénierie ») curriculaire qui impliquerait l'ensemble des langues, y compris quand c'est le cas, dans leur dimension d'outil pour l'acquisition de connaissances non linguistiques (*language across curriculum*).

**Huitième principe : *D'une école des connaissances linguistiques à une école des compétences***

Ce processus de construction curriculaire ne peut plus être guidé par des programmes détaillant les connaissances ponctuelles à acquérir mais par des profils définis de compétences dont il s'agit de doter les apprenants et qu'il faudra évaluer à certains moments stratégiques du parcours curriculaire. Soulignons également l'importance de faire passer l'idée de compétences partielles, déséquilibrées, malléables et évolutives.

**Neuvième principe : *D'une conception figée des langues à l'école à des représentations décloisonnées et ouvertes***

Des représentations que décideurs, chefs d'établissement, enseignants, parents d'élèves et apprenants ont des langues, de leurs images, de leur importance, de leur apprentissage, de la variation linguistique ... vont dépendre pratiques, attitudes et résultats. Le travail sur les représentations est loin d'être évident et simple à réaliser, mais si ce travail-là de prise en compte et de réorientation des représentations n'est pas réalisé, l'éducation plurilingue et pluriculturelle reposera sur des bases fragiles et n'atteindra pas ses finalités éducatives. Il faut penser à des mesures d'information et de formation à différents niveaux qui permettent aux différents acteurs de faire évoluer et de maintenir fluides leurs représentations dans le domaine des langues sur la base de conceptions scientifiques.

**Dixième principe : *D'une vision du style « tout et tout de suite » à une politique linguistique réaliste « des petits pas »***

Toute politique linguistique a ses coûts : il ne faudrait pas que l'éducation plurilingue et pluriculturelle devienne une dimension totalisante de l'école, malgré son importance centrale dans le processus de formation de l'apprenant. Elle doit être envisagée de façon réaliste, recensant les moyens et les ressources disponibles et celles repérables y compris sur le territoire, se donnant des ambitions atteignables, mais faisant preuve aussi de créativité et, malgré tout, aussi et paradoxalement, d'un peu d'utopie. Parmi les choix méthodologiques possibles, par exemple, il y en a d'efficaces qui requièrent moins de ressources que d'autres (l'approche de l'éveil aux langues et aux cultures ou bien la didactique intégrée des langues ne demandent pas une formation aussi lourde des enseignants que l'enseignement d'une langue étrangère, par exemple).

Dans cette optique, l'approche par scénarios permet de raisonner également en termes de ressources et de moyens nécessaires et d'envisager, donc, des scénarios successifs, à court, moyen ou long terme.

## **2. Des avantages de la précocité**

Connaître les spécificités des avantages de la précocité d'une éducation plurilingue et pluriculturelle et d'enseignements plurilingues devrait permettre de mieux les exploiter. J'assume de l'apprentissage précoce de langues, la définition donnée par Doyé dans le cadre des activités du CELV : apprentissage des langues dans les institutions éducationnelles du primaire (période entre 5/6 ans et 10/11 ans) et du pré-primaire (période entre 3 et 5/6 ans).

Les avantages de la précocité des apprentissages linguistiques ont été argumentés par divers auteurs et, malgré leurs dissensions sur certains points (cf. la durée, voire l'existence même, de la « période critique »), un certain consensus s'est fait surtout si on pense ces avantages plutôt dans le long que dans le court terme.

Ces avantages peuvent ainsi se résumer, d'après Doyé (op. cit.) citant les points de vue de divers chercheurs :

- *du point de vue de la psychologie du développement* :
  - la disposition émotionnelle à l'apprentissage des langues vivantes des jeunes enfants ;
  - leur empressement intellectuel ;
  - le fait que plus jeune l'on acquiert une langue, mieux c'est dans le long terme (le plus jeune = le mieux à long terme) ;
  
- *du point de vue de la neuro-physiologie* :
  - sans évoquer l'existence d'une « période optimale », contestée par certains, on admet que la plus grande plasticité du cerveau à l'âge précoce peut être mise à profit en vue de l'acquisition d'une langue étrangère ou qu'il existerait tout au moins « des contraintes biologiques » pour cette acquisition ;
  
- *du point de vue de l'anthropologie* :
  - les jeunes enfants ont une ouverture d'esprit plus grande qui leur permet d'acquérir une grande variété de normes sociales, culturelles et linguistiques ; cette ouverture se restreint dans le temps ; dans ce sens, l'enseignement précoce d'une langue étrangère devrait permettre d'empêcher les effets du processus de restriction (pourtant nécessaire) sur les enfants, leur permettant d'expérimenter et de reconnaître d'autres manières de vivre ;
  
- *du point de vue pédagogique* :
  - l'existence dans nos sociétés occidentales d'autres communautés ethniques et linguistiques rend indispensable l'acquisition d'une compétence communicative permettant aux apprenants de rencontrer et d'échanger avec les membres de ces communautés ;
  - l'école primaire devant fournir les fondements de tout apprentissage successif et l'enseignement de la langue étrangère étant considéré comme une des disciplines principales, il est normal que ses fondements soient assurés à partir du niveau du primaire.

Les formes qu'un enseignement précoce d'une langue peut assumer varient grandement selon les finalités éducatives que l'on se donne et suivant aussi bien les besoins des différents contextes que les moyens dont on dispose.

Il y aurait d'abord à se positionner par rapport à deux orientations que nous aurions intérêt à envisager comme complémentaires et non exclusives :

- les apprentissages langagiers plurilingues, en tant qu'enrichissement et élargissement des répertoires, sous la forme de trois options possibles :
  - apprentissage de la langue étrangère
  - apprentissage intégré de langues et de contenus disciplinaires
  - intercompréhension de plusieurs langues appartenant à la même famille
- éducation langagière plurilingue et pluriculturelle, ne visant pas des apprentissages linguistiques à proprement parler, mais une éducation à la diversité des langues et des cultures, une sorte d'« *educazione linguistica* » à travers une pluralité de langues qu'il ne s'agit pas d'apprendre

La première orientation (enseignements/apprentissages plurilingues) permettrait d'exploiter les avantages soulignés par la psychologie du développement et la neurophysiologie ; la deuxième (éducation plurilingue et pluriculturelle) s'appuierait plutôt sur les avantages mis en avant par l'anthropologie et la pédagogie.

### 3. Deux esquisses de scénarios

Supposons deux situations très différentes :

- a. une école dans une ville avec un taux assez élevé d'élèves primo-arrivant
- b. une école dans un village d'une région où une langue minoritaire, vernaculaire, est encore parlée, y compris par certains élèves et où quelques cas d'élèves primo-arrivants commencent à apparaître

Ce qui est commun à ces deux situations peut se résumer ainsi :

1. pour tous les élèves il s'agit de solidement acquérir la langue de scolarisation qui constituera la base sur laquelle s'appuieront tous les apprentissages successifs dans les différentes matières
2. tous les élèves devront commencer un apprentissage de la première langue étrangère

Certains **choix méthodologiques** aussi pourront ainsi être **communs** aux deux situations:

- l'approche « éveil aux langues et aux cultures » pourrait permettre de **prendre en compte et valoriser les répertoires d'élèves**
  - soit parlant une langue minoritaire locale (a)
  - soit parlant des (variétés de) langues autres dans le cas des élèves primo-arrivants (a et b).

Les langues composant les répertoires des apprenants fourniraient ainsi dans les deux cas la matière première pour cette éducation langagière générale dont il a été question dans les principes énoncés ci-dessus : cette dernière s'élargirait progressivement pour toucher d'autres langues, d'autres registres, d'autres phénomènes liés aux langues ...

Cette approche pourrait être utilisée dès l'école enfantine en partant d'activités langagières liées aux intérêts immédiats et à la vie quotidienne de l'enfant (compter, saluer, dire comment on s'appelle, remercier, dire les jours de la semaine, les noms et les cris de animaux, les comptines, les chansons ...). Au niveau du primaire, cette approche et ses contenus se complexifieraient suivant l'âge, le développement des enfants et les tâches scolaires (apprentissage de l'écrit, réflexion sur les spécificités entre code oral et code écrit, les différents alphabets, ...)

- dans les deux cas, il faudra **prendre en compte l'acquisition de la part des enfants primo-arrivants de la langue de scolarisation** à un niveau qui leur permette de suivre avec profit les enseignements dans les autres disciplines
- dans les deux cas, **la langue de scolarisation doit faire l'objet d'une attention particulière et d'un enseignement ciblé dans les disciplines non linguistiques** et ce, de façon généralisée, pour tous les élèves et, de façon spécifique et particulièrement attentive, pour les enfants dont elle n'est pas la L1 ;
- dans les deux cas, il s'agirait pour l'école de **faire œuvre d'(in)formation auprès des parents d'élèves** afin de :
  - les persuader de l'importance de parler leur langue maternelle aux enfants à la maison (qu'il s'agisse de la langue vernaculaire locale ou la (variété de) langue parlée dans le lieu d'origine) ;
  - les inviter, éventuellement, à créer ou profiter d'écoles communautaires enseignant la langue d'origine ;
  - discuter avec eux sur les façons de contribuer à la maison à l'éducation linguistique de leurs enfants y compris dans la langue de scolarisation ;
  - les utiliser comme informateurs et experts dans les activités d'éveil aux langues ;
  - ...

Concernant l'initiation à l'apprentissage d'une langue étrangère on pourrait imaginer une plus grande diversification des choix dans les deux situations :

- pour a. : on pourrait imaginer une première sensibilisation à une langue étrangère à partir déjà de l'école maternelle sur la base d'activités ludiques et interactives qui constitueraient des situations immersives tout à fait motivantes pour les élèves, mais sans oublier des rapprochements continuels avec les langues des enfants et la/les langue(s) principale(s) de scolarisation ; au niveau du primaire, cet enseignement pourrait opter, au moins partiellement, pour un emploi véhiculaire dans les DNL, pour commencer dans les cours d'éducation physique, artistique, musicale etc., ; vers la fin du primaire, quand les compétences seront mieux assises, dans certaines activités d'autres disciplines plus conceptuelles (géographie, histoire, sciences, mathématiques)
- pour b. : on pourrait penser que la focalisation initiale sur la langue vernaculaire et ses rapports avec la langue officielle avec un accent fort mis sur les différents types de variations linguistiques permettrait au niveau du primaire une sensibilisation étendue à une (voire deux en fin de primaire) langue étrangère proche (c'est-à-dire appartenant à la même famille) suivant une démarche d'intercompréhension et un

apprentissage délibérément plus rapide ; des situations de sensibilisation à une langue d'un autre groupe linguistique semblerait opportune.

#### **4. De quelques conditions d'application**

Tout est langue et les langues sont fondamentales dans la vie et à l'école ... mais il y a aussi d'autres choses à faire et à assurer à l'école.

Il s'agit donc d'adopter une logique d'agencement, d'articulation, de capitalisation, d'intégration, d'inter-/transdisciplinarité

La démarche à suivre localement pourrait être la suivantes :

- partir d'une bonne analyse du contexte environnant et de ses besoins en langues
- vérifier les besoins particuliers de chaque classe
- se donner une politique linguistique prospective et évolutive avec des visées éducatives claires
- jouer sur la flexibilité
- faire avec les moyens du bord et avec les ressources présentes
- les chercher aussi en dehors de l'école sur le territoire
- utiliser les approches didactiques les plus appropriées pour satisfaire les besoins de chaque classe
- viser le meilleur rapport coût / efficacité éducative
- ...

#### **Quelques éléments bibliographiques.**

##### ***Précocité et éducation bi-/plurilingue.***

COHEN, R. (1982) : *Plaidoyer pour les apprentissages précoces*, Paris, PUF.

COHEN, R. (1991) : *Apprendre le plus jeune possible*. In Garabédian, M. et Weiss, F. (éds.) *Enseignement/Apprentissage précoce des langues*. Le Français dans le Monde. Numéro spécial.

COHEN, R. (1998) : *Apprendre à lire avant de savoir parler*, Paris, Albin Michel.

DOYE', P. (dans date) : *Enseignement précoce des langues – Résumé des travaux de 1995 à 2000*, CELV, (texte téléchargeable à l'adresse :

<http://www.ecml.at/html/thematiccollections/fr/yl/EXPERT.htm>)

DALGALIAN, G. (2000) : *Enfances plurilingues – Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*, Préface d'Ahrald Weinrich, Paris, L'Harmattan.

GARABÉDIAN, M. & WEISS, F. (éds) (1991) : *Enseignement et apprentissage précoce des langues*, Recherches et applications, Le français dans le monde, Paris, Hachette.

##### ***Expériences d'éducation bi-/plurilingue précoce au Val d'Aoste***

*Pour l'école de l'enfance :*

DECIME, R. (1991 a) : « Le bilinguisme à l'école maternelle à partir de l'expérience valdôtaine », in *Enfance* 45, 4.

DECIME, R. (1991 b) : « Problèmes d'apprentissage liés à la situation d'enseignement : l'exemple de l'école maternelle valdôtaine. », in B. Mallet, *Enseigner le français langue*

*étrangère à l'école primaire et maternelle*, LIDIL 4, Grenoble, Université Stendhal de Grenoble.

DECIME, R. (1994) : « L'école maternelle bilingue valdôtaine : un bilan de ces dernières années (1983-1989) », in R.Decime, A.-M.Ragot & D. Squarzino, *Recherche sur l'école maternelle bilingue en Vallée d'Aoste. Vol 1 : le contexte*, Aoste, IRRSAE-Vallée d'Aoste.

DECIME, R. (2000b) : « A.L.I.C.E. un chemin vers l'innovation », *L'école valdôtaine* 49, 12-15.

DECIME, R. (2001a) : « A.L.I.C.E. 1<sup>er</sup> document d'étape », *L'école valdôtaine* 50, 20-33.

DECIME, R. (2001b) : « Élaboration conceptuelle et domaines d'expérience », *L'école Valdôtaine* 51, 15-18.

DECIME, R. (2003) : « A.L.I.C.E. 3<sup>e</sup> document d'étape », *L'école valdôtaine* 59, 37-43.

DECIME, R. et RAGOT, A.-M. (2002) : Regards croisés sur l'éducation bilingue, *Education et sociétés plurilingues*, n° 13, 13-20.

*Pour le primaire :*

COSTE, D. & PASQUIER, A. (1988) : « Principes et Méthodologie », in *Langues et savoirs – Due lingue per sapere, Matériaux pour un apprentissage bilingue à l'école primaire*, Supplément à *L'Ecole Valdôtaine* 14.

COSTE, D. (2004) : **Coup d'oeil sur des «regards croisés».** **Education bilingue et formation plurilingue en Vallée d'Aoste**, (2<sup>ème</sup> partie), *Education et sociétés plurilingues*, n° 17, 19-36.

DECIME, R. et PASQUIER, A. (2003) : Regards croisés sur l'éducation bilingue en Vallée d'Aoste (2<sup>ème</sup> partie), *Education et sociétés plurilingues*, n° 14, 17-23.

FLORIS, P. (1990) : *Enquête sur les compétences de lecture des élèves de classe de cinquième de la Vallée d'Aoste : La grenouille*, Aoste.

FLORIS, P. (1993) : « L'expérience bilingue à l'école élémentaire », [Actes du Séminaire-Carrefour Expérience d'éducation bilingue à l'école élémentaire et à l'école moyenne, Rencontre formatrice école moyenne et responsables école élémentaire. Châtillon Vincent 25-26 février 1993], *L'école valdôtaine* 21, III-IV.

FLORIS, P. (1994) : « L'alphabétisation bilingue au Val d'Aoste – Etude de divers aspects des « représentations » de la langue française élaborées par les petits valdôtains », Supplément à *L'école valdôtaine* 23, III-IV.

### **Scénarios curriculaires**

CONSEIL DE L'EUROPE, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne » (2001) : Chapitre 8 – Diversification linguistique et curriculum, in *Cadre Européen Commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, (pp. 129 - 134) (cf. site [www.coe.int](http://www.coe.int))

COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1998) : « Compétence plurilingue et pluriculturelle », in *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, Le français dans le monde, Recherches et applications, numéro spécial, Hachette Edicef – Editions du Conseil de l'Europe, 8-67.

### **Scénarios curriculaires appliqués au Val d'Aoste**

AYMONOD, P., CAVALLI, M., COSTE, D. DEMATTEIS, F. PORTE', G., ROSINA, M. et SCIACQUA, C. (2006) : *Langues, Apprentissages, Identités – Actualiser dans la continuité l'éducation bi-/plurilingue*, Aoste: IRRE-VDA, p. 92.

COSTE, D. (2006b) : « Scénarios pour les langues dans l'école valdôtaine – Finalités et curriculum », in Coste, D., Sobrero, A., Cavalli, M. et Bosonin, I. : *Multilinguisme, Plurilinguisme, Éducation – Les politiques linguistiques éducatives*, Aoste : IRRE-VDA.