

A l'attention des membres du Conseil supérieur des programmes

Propositions relatives à certaines des dimensions langagières du *Socle de connaissances, de compétences et de culture*

Les propositions réunies ici concernent avant tout les premiers niveaux de la scolarisation et ce que pourraient être des éléments relevant du *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, mais vus non tant sous l'angle des acquis communs attendus, mais sous celui - complémentaire et préalable - des expériences que l'école devrait proposer et garantir à tous les élèves pour leur permettre d'atteindre ces objectifs. Ces expériences sont conçues comme de nature transversale à l'intérieur du domaine des langues et des aspects langagiers des autres disciplines.

Il ne s'agit en aucune manière de dresser un inventaire exhaustif, mais simplement de donner une idée de contenus « expérientiels » ouvrant sur la diversité linguistique et culturelle et posés comme de nature à servir aussi une maîtrise active et réflexive du français, langue de scolarisation pour toutes et tous.

Il y a de la diversité au sein et au contact du français, langue commune ; cette diversité est historique avec la présence des langues régionales à l'intérieur du périmètre français ; les langues de l'immigration et les langues étrangères, notamment européennes, sont des réalités tout autant incontournables : l'école est le lieu de la reconnaissance et de la didactisation de ces contacts de langues dans la construction d'une culture commune, l'apprentissage d'un vivre-ensemble, la transmission de valeurs et le partage d'une même langue, le français.

Reconnaître et prendre appui sur la diversité linguistique dès l'école maternelle

Dès lors que l'on pose qu'il y a à la fois complémentarité nécessaire et tension possible entre maîtrise du français et ouverture à la diversité linguistique, il y a interrogation sur le pourquoi d'un travail simultané et articulé de ces deux dimensions de la scolarisation dès les premières années.

Les réponses qu'on peut donner en faveur de cette ouverture valent d'être rappelées ici, sans souci d'exhaustivité :

- Tous les enfants scolarisés possèdent déjà un répertoire langagier pluriel et une expérience culturelle diversifiée ; dès avant leur entrée à l'école, ils connaissent un environnement marqué par la variation linguistique (famille, groupe de pairs, quartier, médias, présence de langues régionales et de langues de l'immigration). La structuration langagière que l'école opère ne peut ignorer cet état de fait.
- D'autant que les images de soi en tant qu'apprenant importent pour la réussite scolaire ; elles se construisent et se détruisent très tôt et dépendent aussi de la

manière dont l'école accueille ou ignore - voire, dans certains cas, stigmatise - les ressources et l'expérience linguistiques et culturelles que, dans leur diversité, possèdent tous les enfants.

- C'est dès le plus jeune âge que les préjugés à l'égard de l'étranger et du « différent » doivent être interrogés et que la reconnaissance de l'autre passe aussi par la prise de conscience d'une pluralité « ordinaire », diminuant les risques de l'ethnocentrisme et de l'égo-centrisme.
- L'inclusion et la cohésion sociales supposent que l'école, dès les premières années, entretienne les contacts et les échanges et combatte, dans la mesure de ses moyens, diverses formes de ségrégation et d'exclusion. La considération apportée à la diversité linguistique et culturelle va dans ce sens.
- C'est à ce niveau aussi que le développement de la maîtrise du français et la prise de conscience de ses fonctionnements linguistiques et sociolinguistiques peuvent bénéficier d'une exposition raisonnée et guidée à la diversité des formes, des genres et des langues.
- En effet, le progrès dans la maîtrise du français langue commune dépend aussi d'une prise en compte de l'espace de variation que constitue toute langue (diversité et variabilité) et du constat que c'est sur ce fond de variation que se positionnent les règles et des normes de divers types qu'il importe de connaître et de maîtriser.
- L'enrichissement nécessaire et systématique des capacités lexicales, syntaxiques, discursives exige travail méthodique et régulier. Loin de se limiter à l'entraînement linguistique *per se*, il gagne à être étroitement articulé aux activités, apprentissages et usages des autres matières scolaires. Dans ces matières, la construction des connaissances passe par un travail langagier (reformulation, passage d'un genre discursif à un autre, explicitation, description, etc.) qui, dans le même mouvement, conduit au savoir et enrichit et affermit la connaissance de la langue.

Pour tous ces aspects, il convient d'insister sur le pouvoir de validation et de valorisation symbolique de l'école. D'autres instances de socialisation ouvrent à la diversité des langues et des cultures, et cela de plus en plus fréquemment et intensément dans les sociétés contemporaines. Mais il reste à l'école cette fonction et ce pouvoir de donner droit de cité à cette pluralité, de la réfléchir, d'en faire prendre pleine conscience, notamment par le biais, au contact et aussi pour le bénéfice de la langue de scolarisation.

Des expériences concrètes pour les dimensions langagières transversales du Socle

Les listes qui suivent réparties selon les niveaux de la scolarité (maternelle, élémentaire, collège) et non selon les cycles, ne prétendent pas à une grande cohérence typologique. Elles mêlent à dessein caractérisations génériques et désignations plus immédiatement empiriques. Sous le terme englobant d'« expérience », elles rassemblent des éléments possibles de curriculum susceptibles de donner lieu à des approches didactiques et à des pratiques pédagogiques diverses. Selon les cas et les environnements, ces expériences peuvent consister en un apport de données et démarches nouvelles pour les apprenants ou en une prise de conscience réflexive de ressources, savoirs ou savoir-faire qu'ils possèdent déjà. Pour l'essentiel, il peut s'agir de séquences mêmes courtes, aux objectifs limités, mais significatives pour les apprenants et pour leurs apprentissages et s'insérant dans le curriculum. La visée d'ensemble est bien que la combinaison de ces expériences :

- influe sur les représentations et attitudes que les apprenants ont à propos des langues, de leurs fonctionnements et de leurs fonctions ;

- affecte leurs dispositions et leurs stratégies d'apprentissage en les dotant d'un certain nombre d'instruments heuristiques simples ;
- développe leurs capacités langagières, notamment pour ce qui est de la langue majeure de scolarisation, le français.

L'hypothèse retenue est que, distribuées sur les années de scolarité obligatoire, ces « expériences » n'ont pas évidemment à être instituées en « matières » ou en contenus formalisés avec programmation prédéterminée¹.

Il y a toutefois lieu de marquer que, dans la perspective éducative retenue, quatre composantes présentes dans tous les programmes du primaire se trouvent directement concernées par les « expériences » ici suggérées :

- le travail sur le français, langue de la scolarisation, tant orale qu'écrite, par la relation établie entre variation et normes ; la langue française, même présentée et « mythifiée » comme telle, n'est pas « une et unifiée » : diversifiée dans les répertoires des apprenants, elle l'est aussi dans les fonctionnements ordinaires de l'école et dans les variétés qu'introduisent les différentes disciplines scolaires ;
- l'apprentissage d'une langue régionale² ou étrangère, dans la mesure où il est en partie décompartimenté (contacts avec le français et, mêmes minimes, avec d'autres langues) et entre ainsi dans un processus plus large d'éducation langagière ;
- le rapport à l'écrit, du fait qu'il ne s'inscrit pas uniquement dans une norme standard du français, mais apparaît comme (1) un mode d'expression et de codification qui comporte des changements historiques, des variations dans le rapport entre oral, écrit, signification ; et comme (2) un mode de représentation qui peut compléter d'autres systèmes sémiotiques, s'y substituer ou, inversement, s'effacer à leur profit ;
- les apprentissages de contenus disciplinaires, dès lors qu'attention est portée à tout le travail langagier qu'implique la construction des connaissances ; dès lors aussi que des documents en langues autres (langues régionales, langues étrangères, langues du répertoire d'enfants d'origine étrangère) peuvent aussi servir - à petite dose - de support dans la construction de connaissances, avec mention particulière mais certes non exclusive pour l'éducation artistique et l'éducation physique, en raison de leur compatibilité reconnue avec des formes légères, immédiates et ludiques d'enseignement bilingue.

En bref, il est question ici de « naturaliser », fût-ce à dose homéopathique et à moindres frais, la pluralité linguistique et ses usages dans le contexte de l'enseignement primaire et de la scolarité obligatoire, étant bien compris par ailleurs que la langue majeure de scolarisation, le français, reste maîtresse des lieux, celle dont on part et à laquelle on revient, celle qui tire aussi profit de ces ouvertures multiples. C'est autour d'elle et en fonction d'elle que l'ensemble s'ordonne, ainsi qu'il importe à ce niveau de la scolarité, même si les bénéfiques, qu'on pourrait dire secondaires, pour les autres composantes de la scolarisation sont eux aussi notables et si le tout entend bien répondre aux finalités générales du projet éducatif.

¹ Le contact avec la langue des signes, par exemple, s'il convient qu'il soit réfléchi et bien organisé, ne suppose, ni de la part des enseignants ni de celle des apprenants un travail approfondi : l'objet est simplement de mettre en évidence qu'il y a là effectivement une langue codifiée, dans laquelle des individus communiquent. Signer quelques énoncés simples en faisant apparaître des régularités dans la valeur et l'enchaînement des gestes suffit au propos et désamorce la bizarrerie que pourraient présenter les locuteurs de langue des signes aux yeux de jeunes enfants. De même, autant l'expérience d'intercompréhension entre langues voisines et celle d'apprentissages (de contenus de connaissances autres aussi que linguistiques) ou l'expérience de performances non uniquement linguistiques (jeux, sports) grâce au vecteur d'une langue « autre » ne sauraient être improvisées ou « bricolées », autant elles n'ont pas à donner lieu à séquences pédagogiques prolongées. Des matériaux existent qui permettent ce genre de travail qui a aussi pour finalité une prise de conscience de démarches possibles et devient occasion de commentaires et échanges plus réflexifs dans la langue de scolarisation.

² « Les langues et cultures régionales appartenant au patrimoine de la France, leur enseignement est favorisé prioritairement dans les régions où elles sont en usage », *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*, 2013.

Ecole maternelle

Espace de découverte et de socialisation, l'école maternelle représente une étape fondamentale d'une éducation qui met en relation le travail du français et l'expérience de la diversité linguistique et culturelle, tout particulièrement pour les enfants de milieux sociaux défavorisés ou ceux issus de la migration. Nombre d'expériences semblent importantes, tenant compte de l'âge des enfants et de la période de développement qu'ils traversent. Dans la liste qui suit, elles ne sont pas présentées dans les termes ordonnés d'un programme d'études. Elles peuvent être sélectionnées et pondérées de manière différente :

a) diversité et pluralité linguistiques et culturelles

- expérience pour chaque enfant de l'accueil par l'enseignant (et par les autres enfants) de sa ou ses propre(s) langue(s) et variété(s) linguistiques ainsi que de sa propre expression³ ;
- expérience de la pluralité des modes d'expression (langues, variétés, « dialectes » et sociolectes) des autres, enseignant et enfants ;
- expérience des « paysages sonores » (environnement sonore urbain/rural, etc.) et « paysages visuels » (enseignes, panneaux routiers, etc.) des langues ;
- expérience des modes de vie de diverses cultures (salutations, civilités, expressions courantes, habillement, nourriture, expression musicale, etc.).

b) éducation au respect de l'altérité

- expérience de l'écoute des autres, mais aussi du silence ;
- expérience des normes de l'interaction en groupe (ne pas parler tous à la fois, savoir écouter et savoir se faire entendre, etc.) ;
- expérience et comparaison de pratiques d'interaction propres à telle ou telle culture (par exemple dans les relations parents / enfants).

c) diversification des formes d'expression

- expérience de la relation entre corps, parole, rythme ... ;
- expérience des formes de « savoir populaire » (jeux de doigts, comptines, formulettes, danses chantées, rondes...)
- expérience de la mise en espace, en gestes et mouvements de la parole (affichage, jeu théâtral, écoute de contes et histoires...)
- expérience de premières formes de littérature oralisée (petits poèmes, saynètes, récits) et d'autres modes d'entrée dans la littérature (manipulation et observation de différents types de livres, albums, etc.) ;
- expérience d'autres formes de littérature propres à des cultures représentées dans la classe ou dans l'environnement ;
- expérience de jeux de rôle qui favorisent la variation des registres (simuler des situations de la vie quotidienne, ...) ;
- expérience de l'enrichissement guidé des moyens d'expression (articulation des moments d'une narration, élargissement et précision du lexique, ...) y compris dans les activités de construction de connaissances sur les objets, les animaux, etc.

d) expériences multimodales et multisensorielles

³ Ce type d'expérience est fondamental pour les enfants locuteurs de langues de la migration ou ayant l'expérience d'une langue régionale, mais aussi pour ceux dont le répertoire langagier en français est en décalage important avec ce que l'école, dans sa fonction ordinaire, retient et développe.

- expérience du contact avec différents systèmes sémiologiques et graphiques (signalisation, formes artistiques, musiques non limitées à une seule tradition culturelle), y compris de la communication multimédia ;
- expérience de restitution par un mode d'expression d'un contenu perçu par un autre sens (écouter un extrait musical et en parler, dessiner après écoute d'un récit) ;
- expérience de la discipline gestuelle en rapport la préparation à l'écriture.
- expérience d'une première langue et culture étrangère et/ou régionale, à partir éventuellement des comptines dans les langues parlées par d'autres élèves ; cela peut aller, selon les contextes, de la sensibilisation ludique à l'immersion précoce.

e) *réflexivité*

- expérience de premières formes de réflexivité sur les langues, la communication humaine et les identifications culturelles qui soient à la portée (affective et cognitive) des enfants et qui s'appuient notamment sur les expériences qui précèdent, par des modalités simples de retour sur expérience.

Bien des pratiques existantes dans les écoles maternelles correspondent aux expériences mentionnées ci-dessus. Il s'agit, dans la perspective adoptée, de les mettre en valeur et de souligner ainsi la place accordée à la reconnaissance et à la valorisation de diverses formes de pluralité (des langues, des modes d'expression et de communication, des pratiques culturelles) ainsi qu'à des facteurs de structuration de cette pluralité et d'enrichissement des capacités langagières, le français étant constamment mobilisé dans la mise en œuvre des diverses expériences et leur éventuel commentaire réflexif.

Faut-il s'interroger sur ce qui serait à considérer comme un seuil à atteindre ou des profils de sortie à l'issue de cette première scolarisation ? Cette question est à aborder avec une extrême prudence, dans la mesure où, d'une part, les âges et les modalités d'entrée varient et où, d'autre part et surtout, la diversité des origines et des environnements des enfants entraîne des différenciations dans les rythmes et les modes d'ajustement au fonctionnement scolaire. C'est pourquoi il serait prématuré, mais aussi risqué et potentiellement discriminatoire, de fixer des niveaux requis de capacités langagières en fin de maternelle.

Il est cependant permis de poser que, dans la perspective ici retenue, les enfants sortant de l'école maternelle devraient avoir été mis en mesure de prendre une certaine conscience – bien entendu à leur niveau de réflexion et dans les représentations non abstraites qu'ils se font peu à peu de ce qu'est l'école - des constats suivants :

- l'école est un lieu (parmi d'autres) d'exploration et d'apprentissage, un lieu aussi d'interrelations pour partie distinctes de celles que l'on trouve au dehors ; elle exerce ses rôles par le médium d'une langue commune majeure qui est le français ;
- cette langue est variable et autorise des jeux de formes, mais elle répond aussi à des normes que l'enseignant respecte, rappelle et fait respecter ;
- l'école reconnaît aussi et est accueillante à d'autres langues et variétés, à d'autres formes d'expression et de communication qui, complémentaires à la langue commune, peuvent contribuer aux explorations, apprentissages et interrelations scolaires, mais qui n'y ont pas la même place que la langue de scolarisation ;
- l'école est un espace de construction des capacités à apprendre et à agir dans cette langue commune et cela passe par des textes (discours oraux, écrits, écrits oralisés), des mots, des comportements verbaux, des entraînements et une certaine auto-discipline, y compris dans les activités ludiques et créatives ;
- l'école est ouverte à la pluralité sociale et culturelle et cette pluralité est une richesse pour les apprentissages et interrelations scolaires ; richesse dont la prise en compte suppose un travail de médiation de la part des adultes (enseignants et autres acteurs de l'école), mais aussi entre les enfants eux-mêmes.

Ecole élémentaire

L'école élémentaire est marquée par le développement de la littératie, la maîtrise du lire / écrire / calculer, la prise de conscience des fonctions, des pouvoirs et des contraintes de l'écrit, tant dans la construction des connaissances que pour la réussite scolaire, l'avenir professionnel, la participation citoyenne, l'appréciation culturelle et, plus généralement, l'épanouissement individuel. L'éducation à l'écrit (et pas seulement l'apprentissage de l'écrit) relève donc au premier chef des droits à l'éducation (et pas seulement des droits à l'éducation langagière). Les expériences que peut proposer l'école élémentaire ne sauraient cependant s'y limiter, comme le montre la liste qui suit et qui n'est que suggestive. Elle souligne certaines composantes des programmes ou leur vient en complément.

a) apprentissage de la lecture et de l'écriture / littératie⁴

- prise de conscience des différences et des spécificités des activités langagières : lire, écrire (deux activités langagières avec différentes fonctions, utiles et complémentaires pour tous les apprentissages) ;
- découverte et expérience des différentes fonctions de l'écrit (moyen pour gérer la distance physique et temporelle, conservation des savoirs et de l'histoire, outil heuristique et ludique, instrument de calcul et d'accès aux connaissances) ;
- entrée dans l'écrit (codification et variation des rapports son / graphie / sens, aspects fonctionnels et dimensions esthétiques, calligraphie, poèmes-images...) ;
- découverte et observation de la pluralité des systèmes graphiques (à partir par exemple de la diversité des langues présentes dans les répertoires des élèves) ;
- première réflexion sur les genres discursifs scolaires (manuels, exposés, interaction en groupe...) et extrascolaires (médiats,...), dont les formes liées aux technologies ;
- sensibilisation à la similarité et de la diversité des genres et des formes de littératie dans d'autres cultures.

b) perfectionnement de l'écoute et de l'expression orale

- prise de conscience de l'importance de l'écoute des paroles d'autrui, hypothèses sur le sens, repérage d'indices sonores (éducation à l'écoute) ;
- expérience de la similarité et de la différence des sons entre plusieurs langues (français, langue étrangère étudiée, langues des répertoires des élèves...) ;
- première réflexion sur la pluralité des genres discursifs oraux scolaires (exposés, récits, interaction en groupe...) et extrascolaires (conversations, débats...) ;
- observation et prise de conscience des différences de registres dans la communication orale quotidienne scolaire et extrascolaire.

c) réflexion métalangagière et métaculturelle

- familiarisation avec divers outils métalinguistiques (dictionnaires, vocabulaires, dont ceux recourant aux supports multimédias) ;
- familiarisation avec des outils métaculturels (atlas, encyclopédies, documents audiovisuels et numériques) ;
- expérience de la variation interne au français (variation historique, géographique, sociale) ; conscience de la relativité historique des normes orthographiques autant que de leurs fonctions grammaticales, communicationnelles et sociales ;

⁴ On ne se prononce évidemment pas ici sur des méthodes d'apprentissage de la lecture. Le but est de mentionner d'éventuels ajouts qui, à moindres frais, enrichissent et facilitent les apprentissages fondamentaux intervenant à ce niveau de la scolarité, en développant les capacités de réflexion des élèves sur l'importance et la diversité de l'écrit.

- conscience des « accents » comme révélateurs de contacts de langues (accent « alsacien »), de dialectalisation du français (accent « banlieusard »), et rapport entre accentuation du français et conscience de la graphie de la langue commune ;
- expérience de l'appartenance du français à un continuum langagier (famille des langues romanes et place du latin ; français comme langue pont entre anglais et langues romanes...) et des apports des autres langues au français.

d) décodage et emploi d'autres moyens sémiotiques que les langues

- observation et interprétation des conventions et des fonctionnements de modes sémiotiques autres que le langage naturel : diagrammes, tableaux à double entrée, etc., en relation notamment à la construction de connaissances en histoire, géographie, etc., et aux usages sociaux ordinaires (presse et autres médias).

e) sensibilisation au rôle de la diversité linguistique dans la construction des connaissances

- prise de conscience de ce que l'accès aux connaissances disciplinaires dépend d'un travail de reformulation, de passage d'un genre discursif à un autre, de changement de registre, voire d'alternance des langues.

f) sensibilisation aux écrits littéraires et à l'expression personnelle

- sensibilisation poursuivie aux jeux de langage, à la forme et à la qualité de textes littéraires stimulant la perception sonore et visuelle, l'imagination, la mémoire, le goût de partager, de représenter, ainsi que d'écrire et de lire soi-même d'autres textes.

g) auto-évaluation et évaluation par les pairs

- expérience du journal de bord individuel, d'une forme d'enregistrement et de trace des travaux réalisés et de la réflexion personnelle que la trajectoire suivie produit ;
- sensibilisation à l'auto-évaluation, à l'évaluation des pairs et par les pairs ; développement d'une pratique du portfolio personnel (écrit « classique », numérique).

h) éducation langagière et interculturelle globale

- expérience d'activités propices à l'éveil au langage et à l'ouverture aux langues ;
- prise de conscience des distances / proximités entre les langues, des possibilités d'intercompréhension partielle entre langues voisines et/ou de même famille ;
- expérience d'activités propices à la comparaison de diverses cultures.

i) langues étrangères et régionales

- expérience du début d'apprentissage oral et écrit d'une langue étrangère/régionale, en relation avec la prise de conscience de la multi- / plurilittératie ;
- expérience de phénomènes propres à une culture exprimés dans la langue étrangère et comparaison avec des phénomènes similaires dans l'expérience des enfants ;
- contacts réflexifs à établir entre la langue étrangère/régionale et le français langue de scolarisation (à propos de proximité ou de distance, selon les cas) ;
- expérience de formes simples d'enseignement bilingue (emploi effectif de la langue étrangère/régionale dans le cadre de quelques activités et apprentissages scolaires).

Le curriculum peut proposer, au fil des années du primaire, des expériences et des rencontres propres à susciter des contacts intra- et interculturels, à donner lieu à prise de conscience des préjugés et stéréotypes et à développer une meilleure compréhension et reconnaissance de la diversité des cultures, en commençant par celles présentes dans l'école et son environnement. Ces expériences et rencontres peuvent s'inscrire, pour l'essentiel, dans les programmes scolaires « ordinaires » (étude du milieu, approche historique, éducation artistique, textes littéraires, etc.).

Collège (et, pour partie, suite du secondaire)

D'une part, une continuité doit exister au collège, pour ce qui touche à l'éducation langagière, avec les perspectives dessinées à propos de la maternelle et de l'élémentaire. Les types d'expérience inventoriés ci-dessous renvoient donc essentiellement à des éléments qui viennent s'ajouter (en les complexifiant) à bon nombre des expériences mentionnées à propos du primaire.

D'autre part, interviennent des facteurs de différenciation souvent soulignés : autonomisation croissante des enseignements disciplinaires, désormais assurés par des enseignants de spécialités distinctes, introduction de nouvelles matières, dont entre autres une seconde langue étrangère. C'est le rapport à la construction des connaissances qui s'en trouve tant soit peu modifié.

Parmi les éléments devant nourrir les curriculums expérientiels à travers ces étapes de la scolarisation, la préparation à des activités de médiation, d'interprétation, d'évaluation portant sur des textes et documents de diverses natures semble centrale. Ces activités langagières ont trait à des genres scolaires et académiques, mais ont aussi une pertinence au regard d'usages sociaux extrascolaires. Complémentairement, cette partie de la scolarité voit aussi un renforcement des activités réflexives, métalangagières, ainsi que des genres textuels liés à des pratiques techniques. On relèvera donc ici, compte tenu de ces différentes dimensions et selon une classification sommaire, les éléments qui suivent :

a) médiation, interprétation, évaluation

- expérience d'activités de médiation linguistique (écrire un compte rendu d'un débat oral, résumer dans une langue un article lu dans une autre langue, faire un exposé à partir de quelques notes écrites, traduire une conversation à l'intention d'un tiers qui ne connaît pas la langue dans laquelle elle se déroule, etc.) ; changement de modalités sémiotiques (du texte au schéma, du schéma au texte, etc.) ;
- expérience d'activités de médiation sociale et culturelle (parvenir à un compromis entre des interprétations opposées d'événements ou de comportements, expliquer des valeurs et des comportements propres à une culture à des membres d'une autre culture) ;
- expérience d'activités d'interprétation (commenter un texte, littéraire ou non, en rapport à sa portée historique, morale, sociale ; dégager le sens d'un résultat obtenu dans un domaine scientifique ; commenter des données graphiques, des tableaux de données, des variations de courbes économiques, etc.) ;
- expérience d'activités d'évaluation (porter une appréciation esthétique argumentée sur un texte littéraire, analyser de manière critique une émission de télévision, un article de presse, la qualité d'un débat politique, une œuvre d'art) et d'auto- ou hétéro-évaluation (à propos de tâches et de travaux scolaires, individuels ou collectifs) ; discussion à propos de différents moyens de représentation sémiotique d'un même phénomène ;
- expérience pratique et analytique de passage d'une langue à d'autres (exemple : un « même » poème dans la langue originale et dans différentes traductions) ;
- expérience de contacts et passages entre langues (à l'occasion de rencontres interculturelles – actuelles ou virtuelles, en présence ou à distance).

b) réflexion métalangagière et métaculturelle

- observation de différentes grammaires à propos de « mêmes » fonctionnements linguistiques ou faits grammaticaux (et relativisation des descriptions et des terminologies selon les conceptions et points de vue) ;

- conscience, sous les différences graphiques, phoniques, d'inversion d'unités lexicales, de phénomènes de parallélisme syntaxique, morphologique, lexical entre langues de même famille (français et langues romanes, latin) ou de continuum (français et anglais notamment) ;
- travaux d'approche intégrée entre les disciplines linguistiques, langue de scolarisation et autres langues, en vue, entre autres, d'une réflexion métalinguistique, méta-communicationnelle et du développement de compétences transversales ;
- analyse critique des motivations éthiques / morales de comportements dans son propre environnement culturel et dans d'autres (vigilance culturelle critique, capacité à s'engager) ;
- prise de conscience, grâce également aux apports des autres disciplines (histoire, géographie, philosophie, droit ...), du poids différent des langues et des rapports de force qui s'établissent entre elles dans la société et, plus globalement, aux niveaux politique, économique, culturel etc., ainsi que des facteurs qui les déterminent ;
- apprentissage, dans le cadre de thématiques littéraires (littérature comparée en français ou dans la langue d'origine) ou scientifiques européennes, de la construction d'un savoir culturel et scientifique commun et d'une culture humaniste commune.

c) diversification des modes d'apprentissage des langues

- expérience d'enseignement bilingue et travail sur des dossiers et supports multilingues ; recherche documentaire à l'aide de sources dans différentes langues apprises en classe ou connues par ailleurs ; apprentissages en autonomie, par exemple au centre de documentation, de rudiments d'une langue étrangère ;
- réflexion sur l'usage de ressources de différents types (scolaires et extrascolaires) pour l'apprentissage et le perfectionnement en langues ;
- expérience éventuelle de séjours linguistiques et culturels (préparation, suivi, journaux de bord individuel, journal de bord collectif, recueil empirique de données culturelles) et/ou d'échanges internationaux virtuels ;

d) projets, activités et réalisations collectives

- expérience de débats préparés et construits ou improvisés sur des questions d'actualité, suivis d'un retour évaluatif sur le déroulement, les arguments avancés, le niveau d'information nécessaire, etc. ; expérience de et réflexion sur les modalités culturelles de discussion et d'argumentation
- travail d'enquête extérieure (réalisées par petites équipes, mise en commun, mise en forme des résultats, réflexion et évaluation collective) ;
- projets du type journal de classe, livre de poèmes, réalisation multimédia, impliquant travail en groupe, distribution des rôles et responsabilités, négociation, prise de décision.

Les expériences mentionnées à propos du niveau secondaire impliquent souvent ou rendent possibles la prise en compte de plusieurs langues ou variétés linguistiques, la mise en œuvre des capacités plurilingues des élèves, l'accent sur des activités et observations interculturelles.

On relèvera en outre que nombre de ces expériences, selon le traitement pédagogique qui en est proposé, contribuent au projet éducatif d'ensemble, répondent aux finalités de participation démocratique et d'ouverture à l'égard de la différence et favorisent la cohésion sociale ainsi que l'affirmation individuelle responsable.