



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

Language Policy Division
Division des Politiques linguistiques
www.coe.int/lang

LANGUES DE SCOLARISATION DANS UN CADRE EUROPEEN POUR LES LANGUES
DE L'EDUCATION : APPRENDRE, ENSEIGNER, EVALUER

Conférence Intergouvernementale

Prague, 8 – 10 novembre 2007

RAPPORT

par

Michael FLEMING

Table des matières

PARTIE UN : VUE D'ENSEMBLE DE LA CONFÉRENCE	5
I. La centralité des valeurs	6
II. Langue comme discipline et langue d'enseignement	7
III. Perspectives comparatives	8
IV. Attentes et normes communes	9
V. Prochaines étapes	11
PARTIE DEUX : PRÉSENTATIONS DE LA CONFÉRENCE	13
Ouverture	13
Session I. Compétences en communication et en langues dans le curriculum	23
Session II. Langues de scolarisation, apprenants de classes sociales défavorisées et égalité des chances	29
Session III. Aspects de la langue comme discipline	30
Session IV. Aspects de la langue d'enseignement (des autres disciplines)	31
Session V. Quelle évaluation ?	36
Clôture	38
ANNEXES	
Annexe 1: Programme de la Conférence	55
Annexe 2: Liste des études préliminaires	59
Annexe 3: Liste des participants	61
Annexe 4: Diagramme Langues de l'Éducation	72
Annexe 5: Case studies on disadvantaged learners	74

PARTIE UN : VUE D'ENSEMBLE DE LA CONFÉRENCE

Cette conférence fait suite à celle qui, à Strasbourg en 2006, a lancé le projet sur les langues de l'éducation. L'objectif central du projet est d'aider les États membres qui cherchent à élever le niveau de réussite dans l'acquisition de la langue. L'intention est de concevoir un cadre commun de référence afin de faciliter l'élaboration de politiques et de pratiques capables de relever les principaux défis liés à la langue de scolarisation¹, notamment en ce qui concerne la langue comme discipline et la langue d'enseignement. L'intention est également, en temps opportun, d'intégrer dans un cadre général pour les langues de l'éducation, des perspectives sur l'enseignement des langues étrangères autres que les langues présentes dans l'éducation, ainsi que les importants travaux déjà entrepris dans ce domaine par la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe (voir le graphique en annexe).

Cette conférence visait trois principaux objectifs :

- (i) Informer les participants sur les travaux entrepris durant l'année depuis la dernière conférence ;
- (ii) Recueillir l'avis des participants sur la suite à donner au cadre de référence pour les langues de l'éducation, notamment s'agissant de la relation entre langue comme discipline et langue d'enseignement.
- (iii) Nouer de nouveaux contacts ainsi que renforcer les réseaux existants afin de faire progresser le projet.

Témoignage du succès incontestable de cette conférence les progrès considérables réalisés depuis l'an dernier sur certaines des questions clés liées au projet :

- Une meilleure compréhension de la centralité des valeurs devant résider au cœur du cadre de référence ;
- Une meilleure appréhension de certaines des difficultés pratiques liées à la langue comme discipline et à la langue d'enseignement, ainsi qu'une meilleure perception de la relation entre ces deux dimensions ;
- Une meilleure compréhension, par le biais d'une perspective comparative, des points communs et des différences entre les pays concernant une série de points, notamment l'évaluation ;
- Une meilleure appréhension de cette question : un cadre doit-il proposer des descripteurs ou des normes spécifiques et, le cas échéant, en quoi concernent-ils la question de l'évaluation ?
- Une utilisation plus cohérente de la terminologie, signe d'un plus grand niveau de cohérence et de compréhension.

Certes, de nombreuses questions restent à résoudre mais, grâce à cette conférence, le groupe de travail voit plus clairement comment faire progresser le projet.

¹ La « Langue de scolarisation » se réfère à la langue (ou aux langues) utilisée comme moyen d'apprentissage. Elle revêt des dimensions interdisciplinaires et spécifiques à chaque discipline.

La centralité des valeurs

Résumer la conférence est tâche relativement simple étant donné son orientation sur des thèmes centraux. Toutefois, ce ne serait pas rendre justice à la complexité des questions abordées dans les présentations, les groupes de travail et les débats. Cette complexité est en partie due à la diversité des sujets que le projet entend couvrir. Ainsi, la langue comme discipline comporte des objectifs et un contenu qui lui sont propres, et l'inclusion de la langue d'enseignement vient encore ajouter à cette complexité. Cette complexité est aussi le fait d'une tension entre ce qui pourrait passer pour des attentes contradictoires :

- Promouvoir des approches communes tout en reconnaissant la nécessité et la valeur des différences contextuelles locales ;
- Traiter des questions théoriques tout en reconnaissant la nécessité d'influer sur la pratique ;
- Reconnaître l'intérêt d'un document-cadre qui fournirait une référence stable sans, pour autant, oublier la nécessité d'une évolution permanente ;
- Promouvoir les normes les plus élevées tout en acceptant comme priorité la nécessité de venir en aide aux apprenants défavorisés.

Le format et la portée du document-cadre devra prendre en compte ces dimensions.

La conférence commence et se termine sur le rappel de la centralité des valeurs, également évoquées dans l'une des publications majeures précédant la conférence, à savoir « *Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation ?* ». Dès l'origine du projet, il a été résolument reconnu que la langue jouait un rôle crucial pour assurer la diversité culturelle, la citoyenneté démocratique et l'insertion sociale. La promotion des droits de l'homme et de la démocratie est essentielle à la mission du Conseil de l'Europe, et le développement de la compétence dans la langue de scolarisation est indispensable pour garantir le droit à l'éducation pour tous via un accès équitable au curriculum.

Cette conférence aborde également la notion plus vaste de pluralité, lui accordant une place éminente dans les théories qui sous-tendent le projet. Les systèmes éducatifs doivent être en mesure de gérer les différents types de pluralité qui reflètent ceux existant dans la société, depuis une diversité de langues, de cultures et de groupes sociaux jusqu'à des valeurs et des priorités différentes ; véritable défi pour l'école qui, quelles que soient leur situation ou leur origine, doit tenter d'assurer la réussite de tous les élèves.

La conférence reconnaît également que, à maints égards, la tendance à la mondialisation et à l'harmonisation représente un phénomène positif de la société moderne, notamment d'un point de vue européen, avec l'acceptation grandissante de valeurs communes liées, par exemple, à la citoyenneté démocratique et à l'insertion sociale. Toutefois, les concepts de mondialisation et de standardisation peuvent aussi avoir des connotations négatives, car il y a risque de promouvoir une forme de fade médiocrité et de nivellement des différences. Cette forte tension entre le fait de reconnaître la pluralité et celui d'accepter et de promouvoir l'unité et l'harmonisation, se retrouve parfois dans certaines des difficultés que rencontre le projet sur les langues de l'éducation ; en témoignent, par exemple, les débats menés lors de la conférence sur la question de la spécification de standards et de

résultats communs. L'une des difficultés du projet est d'apporter le nécessaire soutien à différents pays lors de l'élaboration de politiques, en tenant compte des différences contextuelles contingentes. En clair, la mise en place de réseaux et la mise en commun d'exemples d'élaboration de politiques et de pratiques doivent constituer des aspects fondamentaux du projet.

Dans tous les systèmes d'enseignement, l'élaboration d'une politique cohérente et dotée d'un fondement théorique dans toutes ses formes est essentielle. Néanmoins, que ce soit en groupe ou en séance plénière, les discussions reviennent souvent sur cet aspect : le rôle clé joué par les enseignants dans le développement des compétences linguistiques et dans la réussite des apprenants. Ainsi, dans les débats d'experts sur les approches adoptées vis-à-vis des apprenants défavorisés, plusieurs intervenants ont rappelé l'importance du développement professionnel des enseignants, la réussite des apprenants étant conditionnée par une variable clé : la qualité de l'enseignement en classe. Pour aider les apprenants défavorisés, il est important que l'enseignant ne présuppose pas un répertoire linguistique commun, qu'il soit bien au fait des points forts et des limites de chacun des apprenants et qu'il soit encouragé à construire des stratégies pédagogiques efficaces.

Certes, le cadre de référence commun sera inévitablement porteur de théorie et de politique, mais les implications dans la pratique doivent rester au premier plan. Si le document-cadre est fondé sur un ensemble solide de valeurs, il contribuera à garantir la juste intégration des moyens et des fins, du processus et du produit. Par exemple, le respect de la citoyenneté démocratique aura des implications sur la façon de mener les activités orales en classe ; le respect de la diversité culturelle contribuera à déterminer des approches en matière de lecture. En d'autres termes, une prise de position sur des valeurs ne doit pas simplement constituer une phase initiale qui, ensuite, laisse la place à des politiques et à des pratiques spécifiques ; elle doit, au contraire, porter chacune des composantes et des étapes du travail.

Langue comme discipline et langue d'enseignement

La reconnaissance de l'importance de la langue d'enseignement procède, en partie, d'un respect de l'accès équitable pour tous au curriculum. L'accès à l'intégralité du curriculum exige une compétence linguistique qui ne peut s'acquérir dans le seul cadre de la langue comme discipline. À l'inverse, l'apprentissage d'une discipline scolaire contribue largement au processus d'acquisition linguistique. L'inclusion de la langue d'enseignement ne fait qu'ajouter à la complexité du cadre linguistique, soulevant des questions quant à la relation entre ces deux dimensions différentes et les différents publics potentiels du cadre.

À l'évidence, l'inclusion d'une dimension de la langue d'enseignement étend le cadre de référence à toutes les disciplines, pas seulement à celles strictement concernées par la langue. Le public potentiel du document-cadre est, par conséquent, très large. Cette dimension suscite aussi des questions quant au rôle que les enseignants de langue comme discipline pourraient jouer tant pour défendre que pour promouvoir les politiques linguistiques scolaires. La conférence a contribué à clarifier certains points clés concernant la relation entre langue comme discipline et langue d'enseignement. Ainsi l'on s'interroge, entre autres, sur le lien entre les principales compétences linguistiques touchant à la fois à la langue comme discipline et à la langue d'enseignement, mais aussi entre différentes disciplines individuelles (histoire, géographie et mathématiques, par exemple). La langue comme discipline fait-elle appel à des compétences spécifiques

autres que celles concernées dans telle ou telle discipline ? Est-ce qu'à chaque discipline correspondent des demandes linguistiques caractéristiques ? Pour l'enseignant, quelles sont les implications des différentes disciplines ? Que signifie « langue d'enseignement » du point de vue d'autres disciplines ? Autant de questions que doit traiter le groupe de travail dans les phases ultérieures du projet. Entres autres fonctions clés, un document-cadre doit fournir un axe de réflexion sur les pratiques existantes afin, si possible et si nécessaire, de les améliorer.

La langue comme discipline est complexe en elle-même, car elle couvre toute une série de questions ayant trait à la littérature et au canon littéraire, à la lecture, aux genres de production écrite, à l'expression orale, à la compréhension orale et autres moyens d'expression. À plusieurs reprises durant la conférence, l'importance de systèmes sémiotiques autres que la langue est mise en avant. La complexité même des questions impliquées pose un immense défi pour l'élaboration du projet sur les langues de l'éducation, mais elle attire aussi l'attention sur la difficulté potentielle à tout faire tenir dans un seul et unique document-cadre — encore une question à résoudre par le groupe de travail.

Perspectives comparatives

Durant l'année écoulée depuis le dernier projet, le groupe de travail s'est principalement consacré à l'examen des perspectives adoptées dans différents pays. Des rapports de synthèse sur ces travaux sont présentés lors de la conférence, avec publication préalable de rapports détaillés. Trois groupes se sont intéressés aux aspects linguistiques de l'enseignement des mathématiques, des sciences et de l'histoire et, ce faisant, ont examiné les programmes proposés pour ces disciplines dans toute une série de pays. Un autre groupe s'est penché sur les compétences en matière de communication et de langue après deux années de scolarisation et à l'issue de l'enseignement primaire dans trois pays, tandis qu'un groupe responsable de la langue comme discipline a examiné les attentes à l'issue du cycle scolaire obligatoire dans quatre pays. Dans les deux discussions de groupe, cette perspective comparative s'est enrichie d'informations fournies par des délégués sur les moyens de décrire les attentes et les approches appliquées aux examens nationaux dans leurs propres pays. Cette approche comparative s'est révélée fructueuse car elle a mis en lumière d'importantes tendances.

Ces dernières années, de nombreux pays ont connu des changements considérables dans leurs politiques éducatives, notamment par une évolution des programmes, tant en termes de contenu que de méthodes, certains devenant plus prescriptifs, d'autres moins. Les changements fréquents sont une caractéristique du monde éducatif moderne et, à cet égard, un cadre européen pourrait apporter une aide précieuse à ce cycle permanent de révisions et réformes, notamment par la mise en place de réseaux facilitant la diffusion de documents et d'exemples de bonnes pratiques. D'après les discussions en groupe et les interventions en sessions plénières, la situation actuelle se présente ainsi :

- Dans plusieurs pays, une tendance à une philosophie et à une compréhension communes des objectifs et des approches méthodologiques en matière de langue comme discipline. Au cours de la discussion plénière, il est suggéré que ce phénomène est dû au partage des idées et des points de vue qui, ces dernières années, s'est généralisé par le biais de publications et de conférences.

- Dans bon nombre de pays, l'on note une reconnaissance croissante de l'importance de la langue dans l'enseignement de toutes les disciplines, mais il reste encore beaucoup à faire en termes de formulation des objectifs et d'élaboration de méthodes d'enseignement.
- En matière d'évaluation, les politiques varient : la plupart des pays, sinon tous, proposent des examens nationaux, mais ceux-ci varient considérablement en termes de fréquence et de format. Ce thème est traité plus en détail dans la deuxième session de travail de groupe.

Attentes et normes communes

Dès l'origine, la question de la spécification d'attentes et de normes minimales s'est trouvée au cœur du projet. Les avis ont varié sur la possibilité et l'intérêt de spécifier des attentes communes pour des étapes spécifiques (par exemple, à l'issue de l'enseignement primaire et/ou de la scolarité obligatoire) ou, à des fins d'évaluation, pour des niveaux spécifiques de réussite au cours des différentes phases de l'enseignement formel.

Bien que les termes « attentes » ou « normes » soient parfois employés de façon interchangeable, il n'est pas inutile de les distinguer l'un de l'autre. La notion de spécification des attentes pourrait être associée à celle de droit En spécifiant ce qu'un apprenant doit être à même de réaliser en fin de scolarité primaire dans les différentes dimensions de la langue comme discipline (lecture, production écrite, production orale et compréhension orale), l'on part du principe que le système éducatif a une obligation de fournir un enseignement permettant d'atteindre cet objectif. Ainsi, les résultats formulés en tant qu'attentes peuvent s'exprimer de manière relativement générale. La plupart du temps, le terme « normes » ou « niveaux de réussite » concerne plus spécifiquement l'évaluation et suppose l'expression de résultats plus précis et, donc, mesurables ; ces descripteurs doivent être plus concrets et précis pour permettre de spécifier des niveaux distinctifs à des fins d'évaluation.

La question des attentes communes est particulièrement débattue dans l'une des sessions de groupe, mais aussi dans certaines des discussions plénières. L'actuel Cadre européen de référence pour les langues (CECR) a joué un rôle important dans le mode de définition et de mise en œuvre des politiques linguistiques en Europe et au-delà. Il a été traduit en 36 langues et son impact a été considérable. Entre autres objectifs, le Cadre préconise d'aider des partenaires à décrire les niveaux de compétence requis par des normes, textes et examens déjà en place, afin de faciliter les comparaisons entre différents systèmes de qualification. Ainsi ont été élaborés les niveaux de référence communs. C'est dans ce cadre qu'ont eu lieu des discussions sur la spécification d'attentes et de normes communes liées à la langue comme discipline. Lors de la conférence, des arguments avancés en faveur de l'élaboration d'un ensemble d'attentes communes reflétaient implicitement le succès du CECR : non seulement ce type de document faciliterait la communication entre les pays, mais il fournirait une référence fondamentale pour le développement de la formation des enseignants. Si, comme la discussion en groupes l'a montré, les objectifs généraux sont semblables d'un pays à l'autre, un ensemble commun d'attentes n'en est alors que plus désirable.

Toutefois, d'aucuns émettent des réserves quant au fait de placer des attentes et des normes communes au cœur du cadre. Tout en reconnaissant que la langue de scolarisation n'est pas toujours la première langue des apprenants, il importe de

comprendre que le développement des compétences en langue comme discipline est généralement différent de l'acquisition de la langue seconde. Spécifier la réussite en langue comme discipline est plus hasardeux et sujet à ambiguïté. Des objectifs importants liés à une conscience esthétique, au développement personnel et à l'identité risquent de se voir marginalisés ou ignorés en faveur de ceux plus faciles à exprimer en termes de résultats. Autre réserve exprimée lors de la conférence : avec un ensemble commun d'attentes, ne risque-t-on pas de sous-estimer les contextes complexes et variés de la langue comme discipline ? Sur un plan purement pratique, la spécification des attentes revêt des formes légèrement différentes dans la manière dont elles sont structurées et exprimées selon les pays ; or, un ensemble commun d'attentes ne correspondrait pas nécessairement à ces différentes formes. En outre, même s'il était possible de spécifier des attentes communes faisant l'objet d'un large consensus, il faudrait peut-être les exprimer à un tel niveau de généralité que leur impact s'en trouverait minimisé.

Dans le cadre de ce projet, comment concilier ces avis opposés — pour et contre — concernant la spécification d'attentes ou de normes ? À aucun moment il n'est dit qu'un document-cadre doit avoir caractère prescriptif ; à l'instar du CECR, il doit être une référence descriptive destinée à soutenir le processus de réflexion sur les politiques et pratiques. Toutefois, la décision d'inclure un ensemble d'attentes ou de normes communes dans un document-cadre garde toute son importance, notamment en raison des risques potentiels d'interprétation erronée et d'usage inadéquat d'un tel document. Ainsi, un ensemble de normes exprimées en termes plats et hors contexte risquerait d'encourager un enseignement mécaniste et des pratiques d'évaluation réductrices. Faut-il, oui ou non, inclure des attentes ou des normes ? Lors de précédentes discussions, cette décision a été jugée difficile. Toutefois, à en croire les présentations et les discussions de groupe de cette conférence, il semble que la résolution de ce dilemme n'ait pas à prendre un caractère aussi tranché. Il apparaît, au contraire, que le document-cadre doit reposer sur une conception claire procédant d'une perspective sur les langues de l'éducation et d'une définition de valeurs, non pas d'un ensemble d'attentes ou de normes. Pour que l'instrument final soit bien compris et bien utilisé, il doit procéder d'un projet centré sur des valeurs ; ce qui n'exclut pas nécessairement des exemples d'attentes ou de normes en matière de réussite. Ces exemples pourraient être : soit trouvés par le groupe de travail via des recherches empiriques, soit soumis à des fins de réflexion comme échantillons documentaires provenant de différents pays. Le fait est qu'ils se présenteraient davantage comme modèles que comme une tentative d'uniformiser la diversité.

La discussion sur l'évaluation, en groupes comme en séances plénières, a montré que ce point constitue un sujet particulièrement sensible. Bien que dans la majorité des pays, il existe des examens nationaux, les approches diffèrent ; certains pays y recourent beaucoup plus volontiers et plus tôt que d'autres. Une tendance semble se dessiner de plus en plus en faveur des examens nationaux, mais ceux-ci n'encouragent pas toujours les bonnes pratiques en classe. Ainsi, la pratique de l'enseignement axé sur l'examen n'est guère efficace si, en soi, la forme de l'évaluation pêche par la qualité. Dans ce domaine, le document-cadre européen pourrait jouer un rôle très utile pour aider les pays à évaluer leurs propres pratiques.

À noter, lors de cette conférence, une cohérence terminologique beaucoup plus grande ; signe d'une meilleure compréhension mutuelle, tant parmi les groupes de travail que parmi les délégués. En revanche, la difficulté de s'accorder sur un usage commun de la langue

s'aggrave dès lors qu'il s'agit de traduire des termes spécifiques. Le glossaire contenu dans le document « *Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation ?* » constitue donc un ajout précieux. Bien que, généralement, l'utilisation des termes ait fait l'objet d'une plus grande cohérence, le mot même de « cadre » continue de véhiculer différentes connotations. Pour certains, le mot désignait une liste recensant les compétences de l'apprenant, mentionnées en termes d'« attentes », de « niveaux de référence », de « descripteurs » ou de « normes ». Plus couramment, « cadre » est employé comme terme global désignant le résultat du projet au sens de document destiné à la diffusion. C'est pourquoi plusieurs des publications ont préféré le terme plus lourd de « document-cadre », afin de renforcer l'idée qu'un cadre d'énoncés de résultats peut faire partie du projet, mais n'en sera pas la base.

Prochaines étapes

La conférence a permis d'évoquer plusieurs thèmes qui aideront le groupe de travail à déterminer les étapes futures du projet.

Étant donné la constante évolution du monde de l'éducation, est-il raisonnable de miser sur un seul et unique document statique élaboré au fil de nombreuses années de délibération et de recherche ? Un ensemble plus fluide réunissant perspectives théoriques, exemples de politiques et formes d'aide pratique peut se révéler plus adéquat. Au surplus, compte tenu de la complexité du projet — pas seulement du fait d'un contenu volumineux mais en raison de la manière dont les sujets s'imbriquent et se complètent mutuellement —, une seule et unique publication pourrait s'avérer soit simplement trop onéreuse ou, surtout, difficile à consulter. Par ailleurs, durant la conférence, l'accent mis sur les pratiques et sur la nécessité de relier les fins aux moyens laisse entendre que des mécanismes de soutien à la formation des enseignants sont à envisager en priorité, non comme résultat produit à une étape lointaine. Autre point mentionné, le format du document-cadre, d'autant plus important du fait de la diversité potentielle des publics. La publication du document sous forme électronique, idée très controversée à Strasbourg, semble avoir trouvé lors de cette conférence une justification plus claire et plus convaincante. Tous ces éléments laissent entrevoir la nécessité d'une approche plus souple et dynamique, à même d'évoluer au rythme des changements.

Le document-cadre n'a pas besoin de noyau ou de centre commun pour apporter la stabilité, la cohérence et l'orientation nécessaires. Même si l'expression « langues de l'éducation » est désormais entrée dans le discours des délégués à la conférence, il ne faut pas oublier l'enjeu crucial et, à plus d'un titre, stimulant, que véhicule ce terme. Il représente une adhésion sans réserve à la pluralité et reconnaît que l'enseignement des langues, sous toutes ses formes, doit contribuer au développement et à l'épanouissement personnels, ainsi qu'à une participation enrichissante à la société. Au cœur du projet résident une vision des langues de l'éducation et une adhésion aux valeurs qui, l'une comme l'autre, sauront l'orienter et le motiver. Tout porte alors à développer le projet sur plusieurs fronts, telle une entreprise dynamique, sans nuire à la cohérence.

Parmi les principaux thèmes couverts par le projet, citons le rôle prééminent joué par la langue pour assurer aux apprenants défavorisés un plein accès au curriculum. L'importance de ce point, reconnue par les délégués, a fait l'objet d'un traitement spécifique lors de la session II. Le terme « apprenants défavorisés » est large et peut désigner des locuteurs natifs, des minorités autochtones ou des enfants de migrants ; dans tous les cas, l'important est de reconnaître dans quelle mesure la langue de

scolarisation représente ou non un obstacle qui freine au lieu de favoriser l'apprentissage. Ce point devra être traité par le groupe de travail afin d'enrichir le corpus d'exemples de pratiques à partager.

La prochaine conférence aura probablement lieu en 2009, mais entre-temps, une consultation des États membres s'imposera pour faire le point sur l'avancement des travaux. Il pourrait également être intéressant d'organiser, dans différents pays, des événements (conférences, séminaires, groupes de réflexion, etc.) autour de thèmes spécifiques. Bref, les tâches qui attendent le groupe de travail durant la période intermédiaire ne manquent pas : par exemple, études plus détaillées sur des aspects non encore abordés de la langue comme discipline ; nouvelle étude comparative des attentes curriculaires dans différents pays afin de voir s'il est vraiment possible de produire un ensemble d'attentes communes comme modèle ; nouveaux travaux sur la langue d'enseignement afin de décrire des compétences langagières propres à une discipline et leur interaction avec la langue comme discipline ; examen des études déjà réalisées en vue de les exploiter pour l'élaboration d'un document-cadre.

PARTIE DEUX : PRÉSENTATIONS DE LA CONFÉRENCE

Cette section décrit quelques-unes des présentations faites lors de la conférence, avec résumés des discussions menées en groupe ou en séance plénière. Des exemplaires des importantes publications précédant la conférence sur les principaux thèmes sont disponibles auprès du Conseil de l'Europe et sur le site Web (www.coe.int/lang).

Ouverture

Les présentations d'ouverture, outre qu'elles résument l'évolution des politiques et des priorités du Conseil de l'Europe depuis la dernière conférence, donnent une vue d'ensemble sur la conférence. Dans son discours d'ouverture et de bienvenue, M. Jindrich Kitzberger, vice-ministre de l'Éducation, approuve les objectifs du projet et s'attarde sur les défis que pose à un système éducatif moderne la fréquence des changements et des réformes de toutes sortes. Cette question de la fréquence des changements, évoquée à plusieurs reprises durant la conférence et, en particulier, lors des sessions de travail en groupes, sera un facteur à prendre en compte pour déterminer le format final du document-cadre. D'autre part, le vice-ministre décrit les travaux entrepris par la République tchèque pour formuler le niveau d'enseignement à atteindre par tous les étudiants au terme des différents cycles d'enseignement. Quant à savoir s'il est possible ou souhaitable de spécifier des standards ou niveaux communs d'acquisition à l'échelon européen, la question est aussi un thème récurrent de la conférence.

M. Joseph Sheils, Chef de la Division des Politiques linguistiques, livre un aperçu des travaux entrepris au cours de l'année intermédiaire et des principaux thèmes traités depuis la dernière conférence. Le concept de « droit », moins évident lors de la conférence de Strasbourg, apparaît ici comme idée maîtresse pour informer le débat sur la spécification des compétences ou normes langagières. Les travaux sur la langue d'enseignement, d'une importance cruciale pour garantir le plein accès au curriculum, se sont poursuivis durant l'année. Par ailleurs, des aspects de la langue comme discipline ont été abordés dans une perspective comparative.

Un projet centré sur les valeurs, voilà ce que propose M. Piet-Hein van de Ven dans sa présentation : les choix curriculaires concernant politiques et pratiques linguistiques interviennent dans le cadre d'un réseau complexe d'objectifs et de valeurs.

L'ouverture de la conférence se conclut par deux brèves présentations visant à illustrer, à l'aide d'exemples tirés de la lecture, la relation entre langue comme discipline et langue d'enseignement. Mme Irene Pieper montre combien il est difficile, en lecture, de formuler des énoncés de résultats transparents et clairs. Puis, utilisant un exemple extrait d'une nouvelle de B. Brecht, elle montre aussi le processus complexe impliqué par la compréhension du sens à la lecture d'un texte. À partir d'exemples tirés de la géographie, M. Helmut Vollmer attire l'attention à la fois sur le volume de lecture requis par certaines disciplines et sur les diverses demandes pesant sur le lecteur dans le contexte propre à une discipline.

Allocution d'ouverture : M. Jindrich Kitzberger, vice-ministre de l'Éducation, République tchèque

Mesdames et messieurs les représentants du Conseil de l'Europe, experts et participants à la Conférence,

Soyez les bienvenus à Prague, en République tchèque, à cette conférence organisée conjointement par la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe et par le ministère de l'Éducation, de la jeunesse et des sports. Je suis très heureux d'apprendre que le Conseil de l'Europe lance, à nouveau, un projet qui va avoir un impact global positif sur l'enseignement scolaire obligatoire.

Dans le domaine des langues, la République tchèque, de même que d'autres États membres du Conseil de l'Europe, a su mettre en œuvre les documents et les instruments de référence élaborés par la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, en particulier le Cadre européen de référence pour les langues, le Portfolio européen des langues et de nombreuses études sur les politiques linguistiques. Dans notre pays, dans notre système éducatif, nous avons fait de notre mieux pour appliquer les principes fondamentaux de ces documents dans un grand nombre de contextes, tels que documents-cadre, normes d'évaluation et niveaux de référence pour le tchèque comme langue étrangère.

Le rôle important que joue la langue de scolarisation dans l'éducation a déjà été reconnu et décrit dans les travaux de J.A. Comenius, éminent pédagogue et penseur tchèque du 17^e siècle. Pour édifier un système éducatif moderne, nous avons puisé dans les riches traditions pédagogiques et didactiques, tout en intégrant les nouveaux défis posés par les changements du monde contemporain : intégration progressive de la République tchèque à l'Union européenne, disparition progressive de multiples barrières qui, par le passé, nous entouraient. Résultat : l'importance de la langue comme moyen de communication et l'importance des compétences de communication pour le succès de l'apprentissage, se reflètent dans notre système éducatif.

À l'heure actuelle, nous mettons en place une vaste réforme scolaire où langue et communication occupent une place stratégique. Dans la trajectoire éducative de l'enfant, l'acquisition d'un niveau linguistique adéquat est déterminante. (À noter que dans deux semaines, nous dirigerons un colloque international sur les questions liées à la lecture, notamment sur les méthodes utilisées pour faciliter son apprentissage.) Avec cette réforme, il est apparu clairement qu'il faut mettre en avant le fait que le domaine de la langue peut devenir la cause d'une variété de handicaps. Ce fait, nous devons donc absolument en tenir compte dès lors qu'est abordée la question de l'égalité des chances. Cette question est également traitée dans nos documents stratégiques ; par exemple, dans la stratégie à long terme du système éducatif.

Notre ministère a fait des efforts considérables pour que l'importance de la langue et de la communication soit reconnue dans nos documents stratégiques de base, notamment dans le programme cadre d'éducation, où langue et communication constituent le premier des neuf secteurs éducatifs. Au tout début de ce chapitre, il est dit que le secteur éducatif « langage et communication par la langue » occupe une position centrale dans le processus éducatif.

Nos nouveaux programmes d'enseignement cadres, dont l'application progressive a débuté cette année scolaire, spécifient le niveau éducatif à atteindre par tous les apprenants au terme d'un cycle donné, et définissent tout ce qui est commun et nécessaire dans le système éducatif obligatoire, en précisant le contenu d'enseignement (résultats attendus et discipline). Ils mettent en avant les principales compétences, leur lien avec le contenu éducatif et l'application dans la vie pratique des connaissances et compétences acquises. Parallèlement, les programmes d'enseignement cadres s'efforcent de promouvoir l'instauration d'un climat social et émotionnel favorable à l'école.

Je vois que, à bien des égards, la philosophie et les principes de nos programmes d'enseignement cadres coïncident avec ceux qui sous-tendent les travaux réalisés dans le contexte de votre Cadre pour les langues de l'éducation, autrement dit avec le thème de la conférence. Aussi saluons-nous cette initiative du Conseil de l'Europe. Non seulement nous y adhérons, mais nous espérons pouvoir suivre activement les progrès de vos efforts dans ce domaine et, bien entendu, nous attendons avec impatience le produit final.

Je suis sûr que cette conférence contribuera énormément à faire progresser ce projet. C'est pour nous un véritable honneur que le ministère tchèque de l'Éducation, de la jeunesse et des sports ait la possibilité de participer, en accueillant aujourd'hui cet événement à Prague, à l'élaboration d'un nouvel outil de politique linguistique. Une fois encore, je souhaite à votre difficile mais passionnante tâche tout le succès possible et, à vous tous, un très agréable séjour à Prague.

Contexte de la conférence : Joseph Sheils, Chef de la Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe

Monsieur le vice-ministre Kitzberger, (M. Jindrich Kitzberger, vice-ministre de l'Éducation), Mesdames et Messieurs, le Conseil de l'Europe est profondément reconnaissant au ministère de l'Éducation, de la jeunesse et des sports d'accueillir la présente manifestation — qui est seulement la deuxième conférence intergouvernementale sur ce sujet et la première à se tenir en dehors de Strasbourg.

J'ai le plaisir de vous souhaiter la bienvenue, chers participants, au nom de la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe. Ma collègue, Mme Johanna Panthier, est responsable de l'excellente préparation et coordination de la conférence, menées en étroite coopération avec le ministère, ici, à Prague. L'un comme l'autre, nous nous réjouissons de travailler durant ces quelques jours.

Entre le Conseil de l'Europe et le ministère de l'Éducation, de la jeunesse et des sports existe une coopération fructueuse. Au vrai, le ministère joue auprès du Conseil un rôle crucial pour développer une coopération internationale sur les politiques et les pratiques éducatives en Europe. Le meilleur exemple en est peut-être le régulier Forum de Prague, événement majeur organisé par le Conseil de l'Europe à l'intention des décideurs de haut niveau de nos 47 États membres en matière de politiques éducatives. Le prochain Forum, qui se tiendra ici en mai 2008, aura pour thème le droit à une éducation de qualité.

Le thème de ce Forum s'inscrit dans le prolongement de la Conférence permanente des ministres européens de l'Éducation qui s'est tenue en mai, à Istanbul. Examinant la contribution des politiques éducatives à la cohésion sociale en Europe, en insistant sur

l'accès à une éducation de qualité pour tous les jeunes, les ministres ont recommandé aux États membres du Conseil de l'Europe de prendre des mesures concrètes en faveur d'une éducation inclusive.

Aussi notre projet sur les langues de scolarisation est-il également très pertinent car, dans notre approche, le droit à une éducation de qualité et à l'inclusion constitue un élément fondamental. Pour que TOUS nos apprenants jouissent d'un accès équitable à une éducation de qualité, tous doivent bénéficier de l'aide nécessaire, quelle qu'elle soit, leur permettant d'acquérir les compétences langagières et autres compétences de communication qui constituent la condition préalable au succès de l'apprentissage scolaire.

Par conséquent, ce projet est non seulement d'une importance vitale pour l'ensemble du programme éducatif du Conseil de l'Europe ; il est aussi vital pour la mission du Conseil, à savoir la promotion des droits de l'homme. La Convention européenne des droits de l'homme stipule que « Nul ne peut se voir refuser le droit à l'instruction », ce qui suppose le droit d'acquérir, dans la langue de scolarisation, les compétences nécessaires à un accès équitable au curriculum et aux processus d'enseignement et d'apprentissage.

De fait, voilà pourquoi, depuis notre dernière (et première) conférence à Strasbourg (octobre 2007), nous avons commencé, entre autres choses, à nous pencher sur le droit des apprenants à des compétences (ou normes) minimales en matière de langue et de communication. Dans le projet, un sous-groupe a commencé d'examiner la description des types de compétences minimales en langue et communication sémiotique proposées, pour différentes disciplines, par les programmes et autres matériels en fin de cycle primaire et de scolarisation obligatoire. Pour réussir les différentes étapes éducatives, les apprenants doivent jouir d'un droit fondamental à ces compétences.

A l'école, la langue ou les langues sont omniprésentes ; c'est une institution « linguistiquement saturée ». L'éducation langagière intervient dans toutes les disciplines et l'étude d'une discipline dépend des compétences linguistiques. C'est pourquoi dans ce projet, nous nous intéressons à la langue comme moyen d'enseignement et aux types de compétences discursives spécifiques associés à diverses disciplines ou groupes de disciplines. Bien entendu, nous considérons aussi la langue en tant que discipline à part entière, et nous examinons les liens entre langue comme discipline et langue d'enseignement.

Par ailleurs, notre projet revêt une forte dimension sociale dans le but de promouvoir l'intégration. En effet, nous sommes très attentifs aux besoins de différents groupes sociaux, en particulier les apprenants de classes sociales défavorisées, qu'ils soient nés dans le pays ou issus d'une immigration récente. Il ne s'agit pas là d'une simple question linguistique, mais bien aussi d'un problème social et culturel aux graves conséquences pour l'*ethos* et la gestion de l'école. Quant au problème des classes sociales défavorisées, que tous les sous-groupes du projet sont invités à prendre en compte, il compte parmi les secteurs que nous envisageons d'approfondir dans le projet.

Le but du projet est d'élaborer un cadre de référence pour les langues de scolarisation, en incluant langue comme discipline et langue d'enseignement.

Conformément à notre intention de promouvoir une approche cohérente dans le développement du plurilinguisme des apprenants, nous essayons d'agir dans le cadre plus large des langues de scolarisation — c'est-à-dire de toutes les langues du curriculum —, ainsi que de prendre en compte les autres langues du répertoire plurilingue des apprenants. Nous présenterons une première réflexion sur ce point dans quelques minutes, dès que notre Rapporteur général, M. Mike Fleming, aura planté le décor en donnant une vue d'ensemble de la conférence. Auparavant, permettez-moi de rappeler quelques-uns des travaux réalisés depuis notre dernière conférence. Le groupe de travail qui s'est réuni après la dernière conférence a mis en place plusieurs sous-groupes chargés de produire une série d'études pour alimenter notre réflexion et nos discussions ; nous sommes très reconnaissants à tous ceux qui ont accepté de nous aider.

Comme vous l'aurez constaté, nous avons élaboré une trentaine d'études, publiées en sept volumes couvrant plusieurs points stratégiques pour cette conférence. Inutile de préciser que, pour le personnel de la Division des Politiques linguistiques, la tâche n'a pas été simple. Et, j'en suis sûr, vous saluerez avec moi le travail remarquable accompli par Johanna Panthier pour mettre ces textes à disposition de la conférence dans les deux langues officielles. Si vous souhaitez traduire l'un ou l'autre de ces documents, n'hésitez pas à nous envoyer une demande écrite pour obtenir notre autorisation.

Ces documents, précieux matériau qui va encore enrichir notre réflexion sur un cadre de référence pour les langues de scolarisation, abordent plusieurs points :

- La langue comme discipline (texte, littérature et « Bildung »)
- La langue d'enseignement dans les cycles primaire et secondaire (histoire, mathématiques et sciences)
- L'évaluation et les examens

Également à notre actif, un document d'orientation proposant quelques principes fondamentaux qui pourraient sous-tendre une déclaration globale — et constituer une vision cohérente des langues de l'éducation — sur toutes les langues présentes au programme et à l'école (langues de scolarisation, langues étrangères, langues minoritaires).

D'autre part, j'attire votre attention sur la récente publication des Actes de la conférence que nous avons organisée avec l'université de Jagellon, à Cracovie, en 2006. Ils sont édités par M. Waldemar Martyniuk, que nous remercions, et mis ici à la disposition des participants.

Le groupe de travail du projet va poursuivre ses travaux en tenant compte des idées et opinions que vous avez formulées, vous, délégués à cette conférence. Pour nos discussions, nous allons bénéficier de la participation enrichissante des membres du groupe de travail, et de celles d'autres experts indépendants qui nous ont aidés au cours de l'année écoulée.

Au nom de Mme Johanna Panthier et de moi-même, une fois encore, je tiens à remercier les autorités tchèques pour leur soutien généreux et enthousiaste, et vous souhaite une conférence aussi plaisante que fructueuse.

Piet-Hein van de Ven :

La perspective des langues de l'éducation : complexités et orientations

1 Point de départ

La langue joue un rôle crucial pour garantir diversité culturelle, citoyenneté démocratique et insertion sociale, autrement dit pour promouvoir la cohésion sociale. La compétence linguistique est essentielle pour garantir l'accès au curriculum scolaire. J'entends souligner le fait que les choix curriculaires concernant politiques et pratiques linguistiques interviennent dans le cadre d'un réseau complexe d'objectifs et de valeurs.

2 Complexités

La pluralité revêt différentes formes. Je présente trois dimensions, chacune avec ses propres complexités et, ensemble, constituant une somme de complexités.

2.1 Formes de pluralité

D'un point de vue éducatif, les études linguistiques et littéraires représentent un domaine multiforme. Les études universitaires se caractérisent comme un domaine polyparadigmatique, doté de différentes sous-disciplines. Langue et littérature présentent, elles aussi, plusieurs dimensions systémiques — syntaxe, sémantique, pragmatique ; répertoires littéraire et social — et différents discours (genres). Même la langue/littérature en tant que discipline scolaire constitue un champ livré à des débats paradigmatiques, et présente une relation relativement complexe entre « théorie » et « pratique » de l'éducation.

Les sociétés modernes, particulièrement en Europe et tout spécialement dans ses systèmes éducatifs, se trouvent confrontées à différents types de pluralité, ce qui engendre souvent divers conflits :

- Pluralité des connaissances (interprétatives, instrumentales, objectivistes)
- Pluralité des ressources d'acquisition/construction des connaissances
- Pluralité des méthodes d'acquisition/construction des connaissances
- Pluralité des langues et des autres systèmes sémiotiques dans lesquels se construisent connaissances et autres formes d'information, d'expression et de communication
- Pluralité des populations, des groupes sociaux, des origines et des histoires groupales, des différences socioéconomiques, des références culturelles, des religions et des cultures éducatives
- Pluralité des identités au niveau interindividuel et intercommunautaire, mais aussi intra-individuel
- Pluralité des visions sur les systèmes et les cultures en matière d'éducation
- Multiples systèmes économiques
- Pluralité dans les principes d'action et les valeurs

Face à ces multiples formes de pluralités, l'enjeu des systèmes éducatifs démocratiques est de gérer au mieux ces pluralités multiples de manière à assurer la réussite et l'avenir du plus grand nombre. Cette démarche est importante pour contribuer à la cohésion sociale par-delà les disparités et pour promouvoir une société de la connaissance, laquelle

conditionne désormais la croissance économique tout comme le développement culturel. Un système éducatif doit être à même de gérer divers ordres de pluralité, car sa visée est de contribuer à ce que les jeunes qu'il accueille deviennent, dans leur diversité, des acteurs responsables et différents dans une société plurielle ; cela vaut, en particulier, pour les enfants et les jeunes issus de milieux défavorisés. Et, parce que la pluralité stimule l'apprentissage — perception de différences, diversité des points de vue, etc. —, l'apprentissage imprègne différents discours.

2.2 Globalisation et tendances à l'unification

Trois tendances bien distinctes, mais aux combinaisons complexes, sont à mettre en relation avec ce qui précède.

- Processus de mondialisation avec effets plus ou moins normalisateurs : industrie et secteurs du marché, modes vestimentaires et nombreuses pratiques culturelles, Internet, l'anglais comme *lingua franca* et la culture anglo-américaine.
- Face à ces pressions, une unification nationale, qui rassemble autour de valeurs comme celles de nation, de peuple, de patrimoine et d'histoire, voire d'ethnie ou de religion ; et, presque toujours, de langue commune, marque identitaire d'appartenance. La valorisation de la langue majeure de l'éducation scolaire tient alors, en général, une place importante dans la visée éducative.
- La troisième tendance relève plutôt d'une dynamique de concertation européenne sur fond d'harmonisation ou de standardisation. C'est ainsi que, dans différents domaines relevant de l'économie ou du social, des directives et normes européennes font autorité au sein de l'Union. Le succès considérable rencontré par les échelles de niveaux du *Cadre européen de référence pour les langues* (CECR) et les usages souvent restrictifs qui en sont faits (le potentiel de diversification et de contextualisation du CECR reste souvent largement sous-exploité) offrent un exemple de cette « autorité européenne ».

2.3 La société de la connaissance

La science, l'innovation des techniques et technologies passent pour conditionner l'avenir dans un monde de compétition économique et scientifique où l'Europe ne peut se maintenir qu'en progressant dans des domaines de pointe. L'Europe doit inciter les gens à acquérir un plus haut niveau d'éducation, notamment parce que la connaissance est en constante expansion et évolution ; ce qui fait ressortir le principe de l'apprentissage tout au long de la vie. Mais le renouvellement et la spécialisation croissante des connaissances ne concernent pas tous les domaines du savoir : en sciences de l'homme et de la société, l'accent porte plus volontiers sur des domaines de réflexion et d'interprétation du savoir (qui ne recourent pas aux mêmes approches des données empiriques).

L'entreprise européenne exige, d'une part, l'acceptation des diverses formes de pluralité, d'autre part, la recherche d'une relative harmonisation, homogénéisation, unification ou standardisation, notamment dans la relation entre connaissance et compétences. Aujourd'hui, les objectifs d'apprentissage sont d'abord posés en termes de compétences, même s'il y a discussion sur le concept de « compétence », sur la relation entre connaissances et compétences et sur ce que « socle de compétences » et « compétences clés » doivent être. En tout état de cause, l'éducation consiste à « apprendre à apprendre, pour un apprentissage tout au long de la vie », et elle est la « discipline d'une conscience, d'une compréhension et d'une maîtrise des ressources multiples ».

3 Langues dans l'éducation, langues de l'éducation, politiques linguistiques

La maîtrise de la (des) langues majeures de scolarisation par les apprenants de même que la prise en compte (ou la non-prise en compte) par l'institution de la pluralité des langues et des discours qu'apportent les groupes d'apprenants qu'elle accueille, importent pour l'atteinte des finalités de réussite scolaire, d'insertion sociale et de construction identitaire. Quelles sont les langues impliquées ?

Voici le fruit de réflexions relativement importantes concernant le champ des langues dans l'éducation :

- Toutes les langues présentes dans l'école ne sont pas pour autant langues de l'école et, donc, langues de scolarisation. Pour autant, toutes les langues doivent trouver place et mention dans les pratiques au niveau de la classe ou des instruments pédagogiques, voire dans l'espace scolaire et pas seulement dans la cour de récréation. L'éducation plurilingue passe aussi par cette valorisation « ordinaire » de la pluralité.
- L'ensemble des langues présentes dans l'école relève, certes, de différentes catégorisations et renvoie à différents statuts pour l'institution scolaire, mais le tout constitue, en effet, un ensemble à l'intérieur duquel des déplacements et des circulations peuvent exister. Ainsi une langue régionale peut-elle être ou devenir langue majeure de la scolarisation, tout comme une langue étrangère peut servir, partiellement ou totalement, de manière durable ou temporaire, à l'enseignement d'autres disciplines.
- La langue majeure de scolarisation, quelle qu'elle soit, apparaît comme le point central d'équilibre et l'assise de l'ensemble des langues de l'école. C'est là la position particulière et déterminante de la langue — justement dite « majeure » — de scolarisation dans la réussite du projet éducatif et le succès des jeunes fréquentant l'école. C'est aussi là, au premier chef — mais pas seulement là —, que les enjeux tenant à la cohésion et l'insertion sociales sont le plus évidents, tout comme ceux, complémentaires, tenant à la transmission et à l'ouverture culturelles. Tout aussi décisif, bien que peut-être moins évident, est le rôle que joue la langue majeure de scolarisation dans une visée d'éducation plurilingue. Loin que cette éducation plurilingue relève, comme l'on est souvent porté à le croire, du seul ressort des langues étrangères ou « autres », elle dépend aussi, quasi constitutivement, de la manière dont la langue majeure est située et traitée dans l'ensemble du dispositif scolaire.
- De toute évidence, l'une des questions centrales est le rapport entre, d'une part, la langue majeure de scolarisation et, d'autre part, les langues et variétés présentes dans les répertoires des élèves scolarisés. Les options en présence peuvent se ramener à trois cas de figure :
 - Ne rien changer fondamentalement et maintenir les exigences et les programmes depuis longtemps éprouvés, considérant que c'est la seule manière et la plus juste d'apporter aux jeunes issus de l'immigration ou de milieux défavorisés les acquis qui leur permettront de s'intégrer et de progresser dans une société où les compétences langagières requises et une certaine forme de culture générale sont toujours aussi — sinon plus — nécessaires.

- Adopter une démarche de remédiation, insistant sur les normes et les discours de la langue comme discipline, dans ses dimensions formelles, communicationnelles et réflexives, selon des pondérations variables entre ces différents aspects et en faisant passer au second plan les dimensions culturelles (littéraires ou autres), alors jugées moins indispensables. Cette approche de remédiation dans la langue comme discipline pourrait remplacer l'apprentissage de langues autres.
- S'orienter vers des conceptions curriculaires et des méthodologies à visées plus intégratives, tendant à dégager des transversalités et des décloisonnements dans le cadre d'une conception plus globale et plus économique du développement de capacités et de connaissances langagières et culturelles. C'est dans une telle perspective que se situe l'éducation plurilingue. L'enjeu est alors non seulement de faire apparaître que cette dernière n'est pas réservée à une population choisie et à une sorte d'élite scolaire, mais bien de postuler que ce modèle d'éducation est à même de mieux servir et de mieux convenir que d'autres à la scolarisation des jeunes susceptibles de se trouver en difficulté dans le contexte éducatif et, ensuite, dans la société.

L'on ne prétend pas ici trancher entre ces différentes options, d'autant qu'elles peuvent coexister dans un même système éducatif, selon les filières ou les phases du cursus, et qu'elles peuvent donner lieu à des approches « mixtes ». Mais, dans la mesure où les deux premières options sont les plus fréquentes et les plus familières, les développements qui suivent, en rapport avec les principes et finalités rappelés par ailleurs, portent plutôt sur la troisième voie, dont on ne considère certes pas qu'elle soit la plus aisée.

4 Objectifs et valeurs

4.1. Objectifs de l'éducation :

Les points de vue sur l'éducation et sur ses résultats sont multiples. Ces objectifs sont formulés en termes de valeurs et de principes, de cognition et de capacités. Il arrive qu'ils se recoupent ou, au contraire, qu'ils apparaissent comme distincts et concurrents.

Le principal concept est celui de « Bildung », qui pourrait inclure d'autres objectifs éducatifs, tels que :

- Développement personnel (formant l'identité)
- Reproduction du patrimoine culturel
- Développement des compétences à des fins de croissance économique (société de la connaissance)
- Promotion de l'égalité entre les (groupes de) personnes

Il existe différents processus d'apprentissage :

- Transmettre/construire des savoirs, des savoir-faire et des attitudes
- Apprendre à apprendre, méta-connaissance

L'éducation doit normalement servir plusieurs cultures et permettre aux apprenants de devenir des acteurs sociaux, en couvrant des formes de savoir en lien à des disciplines :

- Éthique, civique, émotionnelle, créative, critique, esthétique, langagière, technique, scientifique, physique.

- Bildung : recouvre le développement et la libération totale du potentiel d'un être humain, potentiel reposant sur son héritage (nature), mais stimulé et structuré par son éducation (culture). Ce concept dynamique englobe le résultat de cette interaction, ou l'état relatif atteint par un être humain, ainsi que le processus qui mène à l'éducation/à soi-même. Au cours de ce processus, les capacités mentales, culturelles et pratiques, de même que les compétences personnelles et sociales, sont constamment développées et élargies, et ce, de manière holistique (Vollmer, 2006, p. 7).

Il nous faut envisager ce que pourrait être l'impact de tous ces résultats sur le réseau. En somme, j'ai choisi de traiter une multitude de points de vue, tout en suggérant quelques concepts directeurs pour encadrer ce débat sur les langues de l'éducation.

Session I. Compétences en communication et en langues dans le curriculum

Cette session rend compte, selon des perspectives comparatives, de travaux entrepris depuis la dernière conférence dans plusieurs pays.

Lors de la première présentation, M. Jean-Claude Beacco passe en revue les demandes langagières liées aux disciplines et quelques-unes des difficultés que pose la définition tant des compétences linguistiques propres à telle ou telle discipline que celles, plus générales, transversales aux disciplines. Il donne quelques indications sur la manière dont la langue employée dans les disciplines traitées par les groupes de travail (mathématiques, sciences et histoire) varie dans son orientation. L'enseignement primaire fournit un cadre très utile pour examiner la relation entre langue comme discipline et langue d'enseignement car, bien souvent, elles sont intégrées aux pratiques de classe d'un seul et même enseignant.

Dans sa présentation, Mme Christine Barré de Miniac s'intéresse aux compétences communicatives et langagières à l'issue de l'enseignement cycle primaire dans trois pays (France, Allemagne et Norvège). Soulignant à la fois similitudes et différences entre ces divers contextes, elle insiste sur la nécessité de comprendre les perspectives théoriques qui sous-tendent les différents programmes.

C'est ensuite au tour de Mme Laila Aase, qui examine les compétences en langue comme discipline à l'issue de la scolarisation obligatoire dans quatre pays (Angleterre, Roumanie, Norvège et Allemagne), observant points communs et différences.

En discussion plénière, l'on s'interroge : la langue comme discipline joue-t-elle un rôle distinctif si le message clé concernant le rôle des disciplines dans le développement du langage est pris au sérieux ? Cette question sera à examiner par le groupe de travail. Autre remarque, autre doute : la possibilité d'une différence entre le curriculum tel que spécifié dans les documents d'orientation et la réalité vécue dans la classe. Ce point souligne la nécessité d'un document-cadre pour soutenir à la fois pratiques, théories et politiques.

Jean-Claude Beacco : Présentation des travaux relatifs aux langues d'enseignement des disciplines scolaires

La réflexion sur les langues de l'école a conduit, dès l'origine, à en identifier un domaine spécifique, celui des langues utilisées pour enseigner les disciplines scolaires (ou matières scolaires ou contenus), qui est confié à des enseignants non spécialistes de langues. Cette problématique a déjà été reconnue dans le texte de cadrage de H. J. Vollmer, rendu disponible pour la Conférence intergouvernementale des 16-18 octobre 2006². Elle a continué à être explorée dans les réunions du Groupe *ad hoc* sur les langues de scolarisation, en particulier dans le cadre d'un séminaire organisé en février 2007 à Oslo grâce au Ministère norvégien de l'éducation et au Collège universitaire d'Oslo. Cette

² Vollmer H. J. (2006) : *Langue d'enseignement des disciplines scolaires*, Conseil de l'Europe www.coe.int/lang/fr

rencontre a donné lieu à des rapports des trois groupes de réflexion (portant sur les dimensions linguistiques de l'enseignement apprentissage des mathématiques, des sciences et de l'histoire) et a suscité des études dont certaines vont être présentées durant cette Conférence ou qui y sont disponibles sous forme éditée. Durant ce séminaire, un quatrième groupe s'est consacré à l'enseignement primaire qui comporte des problèmes de même nature (enseignement par un seul enseignant de la langue et des sciences). Ses travaux présentés séparément et sont décrits dans une étude spécifique.³

Ayant été impliqué dans le groupe sur l'histoire, je présenterai cependant quelques remarques sur la totalité de cette réflexion en cours, non pour en résumer la complexité mais pour dégager quelques considérations qui me semblent éclairer leur apports à la construction d'un document de référence intégré pour les langues de scolarisation.

La dimension langagière des enseignements scientifiques est reconnue depuis longtemps : le problème posé, dans la perspective de l'élaboration d'un document de référence européen commun pour les langues de scolarisation, est d'essayer de l'analyser au moyen de descripteurs opérationnels spécifiques : il faut pour cela tenir compte des formes de discours utilisés en classe, de la diversité des épistémologies scientifiques et de celle des méthodologies d'enseignement et des cultures éducatives.

En termes de recherche empirique, les priorités suivantes ont émergé :

- par définition, les données nécessaires sont éparpillées dans les programmes des différentes disciplines scolaires, par pays, par âge des apprenants, par type d'examen... Un corpus significatif de programmes d'enseignement et de tâches proposées aux examens (fin de l'éducation obligatoire) doit être constitué de manière à décrire les conventions et présuppositions relatives au langage spécifique à chaque discipline. L'examen de cette documentation devrait être doublée par des observations d'activités pédagogiques ou des entretiens, menées dans le cadre d'enquêtes ;
- les hypothèses à vérifier sur ces documents sont de savoir s'ils définissent des compétences langagières transversales aux disciplines et comment celles-ci sont définies ;
- on doit aussi se préoccuper de la manière dont ces enseignants sont préparés à gérer leurs responsabilités linguistiques dans leurs cours de discipline (ceci durant leur formation initiale et continue), car il y a sans doute là des besoins spécifiques importants.

En termes de premières constatations provisoires sur les formations des élèves, on a noté :

- la tendance dans certains programmes à ne pas se limiter aux contenus/savoirs à enseigner mais à faire place à une initiation au fonctionnement de la science, et en particulier, à la construction du savoir, dans une perspective de sociologie des sciences ou d'un point de vue plus épistémologique ;
- la présence d'objectifs relatifs à la place et aux effets des sciences dans la vie sociale, souvent en relation avec l'éducation à la citoyenneté (par exemple, à propos du développement durable) ;
- la présence de tâches et d'activités pour les apprenants tournées vers l'emploi des savoirs et savoir-faire enseignés dans des situations sociales concrètes données.

³ Byram M. et al. (2007) : *Langue d'Enseignement dans l'Education primaire* / www.coe.int/lang/fr

Ces tendances soulignent l'importance des finalités éducationnelles, (autres que celles cognitives attendues, (développement de la réflexion et de la conceptualisation) comme, par exemple, la sensibilisation à l'évaluation critique des usages des résultats scientifiques

En termes de construction d'un document de référence pour ces emplois du langage dans l'enseignement de contenus disciplinaire, on a relevé :

- malgré la transversalité de l'emploi du langage dans ces enseignements, celui-ci s'articule de manière diverse aux disciplines. On pourrait avancer, en première approximation, que :
 - les mathématiques semblent conceptuelles à l'extrême et sont constituée en langage(s) autonome(s) ;
 - pour les sciences dites « exactes », le langage sert surtout à diffuser et à discuter hypothèses et résultats, les produits de l'activité scientifique ayant une existence établie en dehors de leur mise en discours (mesures, observations...) ;
 - pour les sciences « sociales » ou « humaines », le discours est leur forme d'existence puisqu'il n'existe pas d'histoire à proprement parler en dehors du discours historique ;
- la présence importante de modes de communications sémiotique autres que le langage verbal et donc la nécessité d'examiner leurs spécificités propres, leurs inter relations et leurs articulations aux discours ;
- la nécessité d'établir une terminologie partagée qui mette davantage en évidence la discursivité (les formes de discours présentes dans les classes et non uniquement l'orthographe, la correction morphosyntaxique ou la précision du vocabulaire) ;
- dans les cours disciplines, il faut vérifier si le discours scientifique primaire (= destiné aux membres de la communauté scientifique) est présent et dans quelles circonstances ; on trouvera probablement employées des formes de discours de transposition/vulgarisation, dont il faut caractériser les régularités, par exemple, des exposés du professeur (comment donne-t-il des définitions, des explications) ou du texte des manuels (comment cherche-t-il à être lisible et compréhensible pour les apprenants) ;
- les compétences langagières attendues sont différenciées, car elles portent sur la capacité à interpréter différents discours : le discours scientifique (sous sa forme vulgarisée), les formes de l'interaction en classe (enseignants-apprenants, apprenants entre eux), les formes de description, démonstration et argumentation... Toutes les activités verbales de ces enseignements ne sont pas centrées sur le discours scientifique ;
- si les activités de compréhension écrite (lecture du manuel...) ou de compréhension orale (discours expositif de l'enseignant) sont relativement identifiables, celles de production orale le sont moins aisément : elles relèvent (sans doute à l'exception des mathématiques) de choix didactiques relativement autonomes de l'ensemble des discours scientifiques (considérés comme hors de portée des apprenants en production) et risquent donc de renvoyer à des formes textuelles indistinctes, qui ne relèvent d'aucun genre de discours socialement attesté. Cette relative indétermination générique est de nature à créer des ambiguïtés méthodologiques, et donc d'avoir des conséquences sur la description des tâches à réaliser par les apprenants et sur leur évaluation : dans ce cas, les apprenants n'ont pas de modèle assez précis pour les textes à produire. Il importe de vérifier empiriquement cette hypothèse aussi bien pour les productions orales que pour les productions écrites attendues des élèves, qui sont peut-être plus conformes, pour certaines, aux discours scientifiques ou de divulgation de référence. En tout état de cause, il est

important que les apprenants soient amenés à distinguer les normes, les contraintes et les formes culturellement variables des discours issus de l'activité scientifique (et des communautés de communication scientifique) de ceux qui sont employés pour permettre sa transmission en classe ;

- de la sorte, est mise en évidence la pertinence de la notion de genre de discours, peu familière aux enseignants de disciplines, qui peuvent intervenir efficacement pour ce qui est des compétences linguistiques (au sens du CECR, 5.2) et de la terminologie scientifique, mais qui ne sont pas nécessairement préparés à accompagner l'apprentissage de formes discursives.

La réflexion ainsi engagée témoigne, en général, du fait que la question des finalités et des formes pratiques de l'enseignement de la langue au sein des enseignements de disciplines demeure une préoccupation qui n'a pas complètement trouvé ses modes opératoires et pour lesquels la coopération entre les Etats membres est indispensable. Mais on a pu repérer des pistes, sous forme de recherches et d'expériences menées dans ce domaine, qui sont susceptibles de conduire à la mise au point d'instruments d'ingénierie et de méthodologies d'enseignement efficaces.

Christine Barré-de Miniac : Compétences en communication et en langues à l'issue du primaire

Il s'agissait pour ce groupe de travail sur l'école primaire de vérifier si, dans les programmes d'enseignement, sont exprimées des attentes en terme de compétences : compétences de communication dans les différentes disciplines enseignées à ce niveau de la scolarité, à savoir la langue de scolarisation comme discipline ainsi que comme véhicule d'enseignement des autres disciplines des programmes de l'école primaire.

Pour ce travail le groupe a pris les options suivantes :

Les analyses ont porté sur le développement des compétences entre la 2^{ème} année et la fin de l'enseignement primaire, soit la 4^{ème} ou la 5^{ème} selon les pays dont les programmes ont été étudiés. Dans la présentation à cette conférence il sera question seulement des attentes relatives à la fin de l'école primaire. Sachant que la notion de *fin d'école primaire* n'a pas la même importance selon les pays. Par contre, ce qui est commun aux pays et qui caractérise l'enseignement primaire est le fait que les élèves, à ce niveau d'enseignement, ont un même enseignant pour toutes les disciplines. La notion de matières distinctes peut donc ne pas être présente dans l'esprit de l'enseignant ou des élèves. En tout cas ceci constitue une caractéristique distinctive de l'enseignement primaire par rapport aux autres niveaux d'enseignement. Caractéristique commune aux différents pays.

Autre option prise par le groupe au vu des programmes étudiés : faire porter l'analyse sur toutes les compétences sémiotiques et pas seulement linguistiques. Parler, lire, écrire, mais aussi : établir des tableaux, des graphiques, ordonner des données, etc.

Enfin, l'étude a porté sur les programmes de trois systèmes éducatifs : celui de la France, celui de la Saxe-Anhalt (Allemagne) et celui de la Norvège. Ce sont là les pays des auteurs du groupe de travail.

La question est donc de savoir si les programmes de ces trois pays énoncent des attentes en matière de compétences de communication (sémiotiques/linguistiques) dans les

différentes disciplines, au terme de la scolarité primaire (4^{ème}/5^{ème} année primaire). Quelles grandes lignes se dégagent ? Quelles similitudes ? Quelles différences ?

Après un bref aperçu des résultats d'analyse des trois programmes d'enseignement, on s'attachera à dégager les grandes lignes ainsi que les questions posées au terme de cette première étape de travail.

Le cas de la France

Pour les 4^{ème} et 5^{ème} années d'enseignement primaire les programmes définissent des domaines transversaux. La maîtrise du langage et de la langue française constitue l'un de ces domaines. Il est précisé qu'elle se construit dans la transversalité des apprentissages et que le travail doit s'organiser autour des compétences visées en fin d'école primaire. Ces compétences sont de deux types : compétences générales et compétences spécifiques.

Les compétences générales concernent toutes les activités intellectuelles mises en jeu par l'élève et toutes les formes de communication qui s'établissent dans la classe. Exemple : prendre la parole devant la classe pour expliquer ce que l'on a fait. Cette compétence est à travailler dans plusieurs domaines disciplinaires.

Les compétences spécifiques visent à construire les connaissances et les savoir-faire propres à chaque discipline. Exemples : dire à haute voix un texte poétique ; écrire la légende d'un document de géographie. Ces compétences relèvent d'une programmation propre aux champs disciplinaires.

Une obligation horaire est définie pour le travail de ces compétences transversales, signe de l'importance qui leur est accordée.

Le cas de la Saxe-Anhalt (Allemagne)

L'importance des compétences linguistiques et sémiotiques comme préalables à la poursuite des apprentissages fait partie des principes directeurs de l'enseignement primaire.

Cet aspect fait aussi l'objet d'une partie spécifique dans les programmes par disciplines : le programme d'allemand, celui de mathématiques et celui de culture générale. Ce qui est précisé, c'est la contribution des différentes disciplines à certaines compétences fondamentales, notamment à la lecture et à l'écriture. Par exemple le programme d'allemand énonce la nécessité d'acquérir des méthodes et techniques de compréhension de textes pour réussir les apprentissages dans toutes les autres disciplines.

Quant aux compétences sémiotiques ou linguistiques dans chacune des disciplines, elles sont moins explicites mais existent. En mathématiques comme en sciences, décrire, expliquer et argumenter sont énoncées comme des compétences exigées à la fin du cycle primaire. Ainsi un élève de 4^{ème} année doit être capable non seulement d'additionner et de soustraire, mais il doit aussi être capable d'expliquer comment il procède.

Le cas de la Norvège

L'importance des compétences linguistiques et sémiotiques comme préalables à la poursuite des apprentissages est également présente dans les textes. Il n'existe pas de seuils à franchir ou d'examen à réussir pour passer d'un niveau à l'autre. Mais il existe des normes de compétences après notamment la 4^{ème} année. Et ces normes donnent priorité aux compétences linguistiques et sémiotiques.

Durant les cinq ou six années de l'école primaire les disciplines sont dans une grande mesure intégrées dans des thèmes transversaux. Il y a cependant des programmes distincts pour chaque discipline. Et ces programmes renferment tous des indications sur ce que l'on peut appeler un *discours spécifique à la discipline*. Des compétences sont ainsi définies pour chacune des disciplines en terme de «*être capable de s'exprimer à l'oral et à l'écrit*». Exemple : *être capable de s'exprimer en mathématiques signifie décrire un raisonnement et expliquer des découvertes ... à l'aide de schémas, tableaux, etc.*

Conclusion

De cette première étape du travail il ressort que s'il existe des points communs entre les programmes des trois pays étudiés il existe aussi des différences qui ne doivent pas être négligées et qui nécessitent une étude plus approfondie.

Les points communs

Dans les trois programmes étudiés, la question des langues et des compétences linguistiques comme partie intégrante de tout apprentissage est une question posée comme centrale ;

Dans les trois programmes également apparaît (un peu moins nettement) la conscience de l'importance des compétences dans d'autres systèmes sémiotiques que la langue ;

Dans les trois cas également ces préoccupations sont récentes (elles datent des trois ou quatre dernières années) ;

On voit aussi apparaître ces préoccupations dans les divers champs disciplinaires, de manière accentuée en fin d'enseignement primaire, lorsque ces disciplines deviennent plus visibles.

Enfin, apparaît une prise de conscience de la nécessité de développer et prendre en compte des compétences transversales aux différentes disciplines.

Les différences

En première analyse, il semble que des différences existent au niveau des théories de la langue et de la communication dans les différents programmes. Différences réelles ou différences de niveau d'explicitation des théories linguistiques sous-jacentes aux programmes ? L'étude a été menée trop brièvement à ce stade pour en décider de manière définitive. Mais les premières analyses montrent la nécessité d'examiner les théories de la langue et de la communication – ainsi que les théories sémiotiques en général – qui sous-tendent les systèmes éducatifs européens. La définition d'un cadre européen commun de référence pour les langues d'enseignement des autres disciplines et les langues comme disciplines est à ce prix.

Première session de travail en groupes

Dans la première discussion de groupe, la perspective comparative est appliquée aux pays représentés à la conférence. Les participants sont invités à indiquer dans quelle mesure, en fin d'enseignement primaire et d'enseignement obligatoire dans leurs contextes respectifs, les attentes sont semblables ou différentes en termes de portée et de contenu à celles présentées. Il leur est aussi demandé d'indiquer s'il serait faisable/souhaitable qu'un Cadre européen fournisse une description des attentes.

Ce résumé ne prétend pas restituer les différences et similitudes entre tel ou tel pays, mais plutôt rendre compte de conclusions plus générales dans le but de fournir des points

de départ pour l'analyse d'autres programmes et d'identifier des pistes pour l'élaboration d'un cadre.

Ces dernières années, bon nombre de pays ont connu de considérables changements dans leurs politiques éducatives. Parce que nous vivons dans un monde éducatif très fluctuant, la structure et le contenu du cadre doivent scrupuleusement prendre en compte cette réalité. Étant donné qu'il existe dans les différents pays un matériel très intéressant, il serait sans doute peu judicieux de tenter de se cantonner à une seule et unique liste statique d'attentes, de portée nécessairement limitée. Mieux vaut jouer la carte de la diversité en proposant une variété de supports pédagogiques, y compris des liens vers d'autres sources d'information. La plupart des programmes font état d'attentes (en termes de réussite) pour la langue comme discipline — et, plus rarement, pour la langue d'enseignement — à différents niveaux d'enseignement.

Il est rappelé, cependant, qu'une liste d'attentes risque de ne pas correspondre à ce qui se passe dans la pratique ; ce point est à prendre en compte dans un document-cadre, lequel doit chercher des manières de développer les pratiques. Toutefois, dans l'ensemble, il reste convenu que différents pays partagent les mêmes valeurs et philosophies quant à l'enseignement des langues. Si autant de pays s'engagent sur une même voie, il est suggéré en discussion plénière que les nombreux échanges de connaissances et d'idées intervenus à l'échelon international ces dix dernières années, y sont pour quelque chose. Certes, il existe des différences manifestes au niveau des approches utilisées pour définir les programmes — lesquels peuvent varier, par exemple, des plus ouverts et aux plus détaillés. Les contextes peuvent, eux aussi, varier considérablement : une langue officielle, deux langues officielles et, dans certains cas, une ou plusieurs langues de minorités ethniques. À noter, par ailleurs, que certains pays faisant une grande place au concept de « littératie », un cadre pourrait s'avérer utile pour faire le point sur les différents types de littératie.

Pour ou contre l'élaboration d'un ensemble commun d'attentes au sein d'un cadre européen ? Les avis sont partagés. D'un côté, il contribuerait à améliorer la communication entre les pays et inciterait les décideurs à réfléchir à différentes approches et possibilités. Si, comme la discussion en groupes l'a montré, les objectifs généraux sont semblables d'un pays à l'autre, un ensemble commun d'attentes n'en est alors que plus désirable. D'un autre côté, étant donné la diversité des contextes d'enseignement de la langue comme discipline — différents bagages culturels, différentes manières d'appréhender identité et diversité, différentes politiques à l'égard des minorités ethniques et des migrants —, la formulation d'un ensemble commun d'attentes précises n'est pas chose facile. Certes, il serait possible de formuler un ensemble commun d'attentes, mais elles risquent de se situer à un niveau de généralité trop éloigné de la pratique.

Session II. Langues de scolarisation, apprenants de classes sociales défavorisées et égalité des chances

Un groupe de six orateurs de plusieurs pays (Norvège, Lituanie, Allemagne, Suisse, République tchèque et Irlande) présente de brèves études de cas sur la manière dont des questions liées aux apprenants défavorisés sont vécues dans différents contextes. Le terme général « apprenants défavorisés » (ou « groupes vulnérables ») couvre plusieurs

catégories : les locuteurs natifs de la langue de scolarisation qui peuvent avoir des besoins d'apprentissage spécifiques liés à la compétence langagière ; des minorités autochtones souhaitant développer bilinguisme et bi-littératie ; des enfants de migrants. Même si, comme l'indique clairement l'étude menée dans le cadre du PISA, beaucoup d'enfants de migrants réussissent, il n'en reste pas moins vrai que, bien souvent, ils obtiennent des résultats bien inférieurs à la normale et que les performances sont liées aux compétences dans la langue de scolarisation.

Le texte de trois des présentations figurent intégralement à l'annexe 4. La session a fait apparaître un certain nombre de points d'ordre général. Plusieurs intervenants soulignent l'importance du développement professionnel pour les enseignants ; l'élaboration de stratégies d'enseignement spécifiques est tout aussi cruciale que l'élaboration de politiques et de structures. Certains pays s'inquiètent des performances réalisées par les garçons ; ce problème devra faire l'objet d'un examen spécifique. Souvent, des problèmes de langue se posent en raison d'une compétence insuffisante dans la langue académique — ce que Mme Ingrid Gogolin appelle « bildungssprache ». Dans la pratique, des mesures consisteront, par exemple, à individualiser et à différencier l'enseignement, à fournir aux enseignants des informations détaillées sur les apprenants et, surtout, l'on veillera à ce que l'enseignant ne présuppose pas un répertoire linguistique commun. Enfin, plusieurs orateurs rappellent l'importance d'un dépistage précoce, ainsi que la nécessité d'apporter une aide à l'ensemble des apprenants (adultes ou jeunes).

Session III. Aspects de la langue comme discipline

Dans cette section, les présentations donnent un nouvel aperçu des travaux entrepris au cours de l'année depuis la dernière conférence. Le groupe de travail en charge de la langue comme discipline présente des perspectives sur le canon littéraire et sur les genres de production écrite dans ce domaine.

Mike Fleming estime que les arguments sur le canon tendent à une polarisation inutile. Même si le canon est souvent associé à la tradition et à l'imposition de textes arbitraires, il n'en demeure pas moins que la prescription de textes fondamentaux fait partie des droits de l'apprenant. En conclusion, la présentation dresse la liste de questions précises à prendre en compte par les responsables de politiques concernant le canon : Le canon spécifié offre-t-il suffisamment de souplesse pour laisser une certaine liberté de choix aux enseignants et aux apprenants ? Existe-t-il des mécanismes permettant d'évaluer régulièrement le curriculum littéraire ? Les enseignants participent-ils aux discussions sur les choix pertinents de textes et d'auteurs ? L'équilibre entre les textes nationaux et les textes appartenant à d'autres cultures est-il suffisant ? Le curriculum spécifié tient-il suffisamment compte du processus et du contenu ? Le curriculum prend-il en compte la nécessité d'éveiller l'intérêt des apprenants pour la lecture en général ? La définition du terme « texte » est-elle suffisamment large pour représenter entièrement la culture contemporaine ? Ce type de questions illustre comment un document-cadre peut encourager réflexion et remise en cause sans, pour autant, avoir caractère prescriptif.

Après avoir montré des différences entre langue comme discipline et langue d'enseignement, Laila Aase illustre divers genres de production écrite à l'aide d'exemples d'examens formels pris dans plusieurs pays. Ainsi voit-on que, dans le vaste éventail des genres et des finalités de communication, la production écrite diffère en langue comme

discipline et en langue d'enseignement. Alors que la langue d'enseignement met l'accent sur des formes textuelles spécifiques à telle ou telle discipline, la langue comme discipline se doit avant tout de développer la compétence textuelle dans une variété de genres utilisés et valorisés par la société. Cette vaste portée, la langue comme discipline l'applique aussi à des variations de style permettant d'exprimer des nuances de sens. Elle suppose également une conscience aiguë du contexte de communication : finalité, implication personnelle, discours, etc. Ainsi, à partir de l'idiome de la vie courante, la langue comme discipline prétend élargir la portée du texte dans deux directions : vers une langue analytique précise et vers une langue expérimentale poétique. Selon les pays, ces compétences d'écriture peuvent s'exprimer de multiples manières dans les programmes et dans les tâches d'examen : en tant que genres (rédiger une histoire, un article, un rapport, une lettre...) ou en tant que modes d'expression (discuter, présenter, informer, analyser, argumenter, réfléchir...). Les exemples tirés de différents examens nationaux illustrent comment la langue, dans ses multiples finalités (par exemple, informer, expliquer, décrire) et genres, est abordée dans la pratique. En discussion plénière, sont rappelés les dangers qu'il y a à promouvoir par mégarde une approche mécanique de l'enseignement si, dans un curriculum, la réalisation d'exigences externes est mise en avant sous forme de listes de questions et de genres à traiter.

Session IV. Aspects de la langue d'enseignement (des autres disciplines)

La langue d'enseignement *constitue un point central du projet* : l'accès à l'intégralité du curriculum exige une compétence linguistique qui ne peut s'acquérir dans le seul cadre de la langue comme discipline. À l'inverse, l'apprentissage d'une discipline scolaire contribue largement au processus d'acquisition linguistique. Les exemples tirés de disciplines telles que sciences, mathématiques et histoire mettent en lumière quelques-unes des principales réflexions.

Quel est le lien entre langue d'enseignement des autres disciplines et langue comme discipline ? Selon le public ciblé, comment l'aborder ? L'éducation langagière se poursuit en biologie, histoire, mathématiques et autres disciplines. Certes, ce processus est souvent plus masqué, n'est pas toujours apparent aux enseignants et aux apprenants. L'apprentissage de la langue fait toujours partie de l'apprentissage d'une discipline ou, en termes plus radicaux, l'apprentissage d'une discipline se double toujours de l'apprentissage de la langue.

Dans sa présentation d'ouverture (voir ci-dessous), M. Helmut Vollmer nous donne une vue d'ensemble de la langue d'enseignement, en insistant plus particulièrement sur les caractéristiques associées à l'usage de la langue dans des contextes propres à une discipline. Les présentations concernant mathématiques, histoire et sciences s'appuient sur les analyses détaillées et les études de cas publiées avant la conférence :

- M. Sigmund Ongstad insiste sur la forte priorité du « contenu de la discipline » (*disciplinarity*) dans la tradition des mathématiques (qui privilégie une approche linéaire de l'acquisition des savoirs) au détriment de la « discoursivité » (en privilégiant des éléments de langue et de communication).

- M. Jean-Claude Beacco souligne l'intérêt d'une exploration systématique de la nature du discours historique en classe, afin de mettre en évidence les différents aspects spécifiques à la connaissance de l'histoire et à son enseignement.
- M. Helmut Vollmer attire l'attention sur la prise de conscience grandissante de l'importance de l'apprentissage et de l'utilisation d'une langue dans le cadre de l'enseignement scientifique, et il montre comment il faut étendre et consolider cette prise de conscience.

En conclusion de cette session, Mme Irene Pieper et M. Jean-Claude font de brèves présentations sur les liens entre langue comme discipline et langue d'enseignement. Essentiellement portées sur la lecture, ces présentations font ressortir les points communs entre ces domaines, mais aussi combien il est important de développer des perspectives communes pour faire de la lecture une compétence clé (voir le texte d'Irene Pieper sur le site Web du Conseil de l'Europe (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Conference_EN.asp#TopOfPage)).

Helmut J. Vollmer : Présentation de la session sur la langue d'enseignement et sur ses liens avec la langue comme discipline

1. Ce matin, nous avons entendu parler de l'éducation langagière dans la langue comme discipline et de tout ce qu'elle véhicule, de tout ce qu'elle est censée faire — par exemple, développer des compétences de base en écriture et lecture dans un certain nombre de genres, se familiariser avec la ou les cultures dominantes et favoriser la construction identitaire des jeunes par la lecture de textes littéraires et autres, utiliser des personnages de fiction comme sources d'inspiration ou modèles et, enfin, maîtriser différents genres de production écrite. Tout cela est largement transmis via la langue comme moyen de communication et, nous le savons, ces processus d'apprentissage débouchent sur certains éléments et types de compétences et de connaissances culturelles, d'attitudes, de valeurs ou de compétences méthodologiques (dans le traitement des textes/sources d'information) et, bien entendu, de compétences de communication.

2. Mais l'apprentissage de la langue ne s'arrête pas là ; il est intervenu aussi dans toutes les autres disciplines, considérées comme disciplines autres que langagières : l'éducation langagière se poursuit en biologie, en histoire, en mathématiques, en sports, etc. Ce processus est souvent plus masqué, moins évident aussi bien pour les enseignants que pour les apprenants, mais il a bel et bien lieu : l'apprentissage de la langue fait toujours partie de l'apprentissage d'une discipline ou, en termes plus radicaux, l'apprentissage d'une discipline se double toujours de l'apprentissage de la langue.

3. L'apprentissage d'une discipline — ou l'acquisition de connaissances propres à une discipline (par exemple, en physique, en géographie ou en mathématiques) — ne peut se faire sans la base communicative, sans aide et médiation langagières : cet apprentissage n'est possible que par le biais d'une compréhension et d'une utilisation adéquates de la langue, toutes compétences qui doivent s'acquérir en même temps. *Par conséquent, la compétence linguistique fait partie intégrante de la compétence liée à la discipline* : il ne s'agit ni d'un ajout extérieur ni d'un luxe ; elle est une composante nécessaire à la compétence liée à la discipline et, à ce titre, doit être explicitement développée en même temps qu'elle. Cela vaut pour toutes les disciplines et dans l'ensemble du programme ; c'est pourquoi nous parlons de langue d'enseignement.

4. Dans des contextes spécifiques à une discipline, la composante langagière est toujours présente ; elle est forte ; plus forte que ce que l'on croit généralement — de fait, sans les compétences langagières adéquates, un apprenant ne peut pas vraiment suivre ce qui est enseigné, ne peut pas vraiment acquérir les connaissances liées à la discipline ni s'entretenir à son sujet. Au mieux, il devient un « perroquet » et finit par échouer.

5. Dans le contexte spécifique à une discipline, la langue ne se limite pas à l'apprentissage de nouveaux concepts au moyen de nouveaux signes/mots ou d'un système terminologique entièrement nouveau qui reflète les structures de savoir de telle ou telle discipline. Elle va bien au-delà ; elle exige de nouveaux modes de pensée dans le cadre d'une discipline donnée ou d'un groupe de disciplines (domaine) et de leurs approches de la réalité ou de leurs visions du monde. D'autre part, elle requiert de nouveaux moyens de communiquer, de comprendre et de produire une variété de types de textes ou de genres, d'adopter de nouvelles formes de discours spécialisés conformes à certaines traditions, conventions et attentes.

6. En un sens, apprendre une nouvelle discipline, c'est presque apprendre une « nouvelle » langue ; à la différence que nous utilisons le même code et exploitons l'expérience et les compétences déjà développées via la langue comme discipline, parallèlement ou au cours des années d'éducation antérieures (petite enfance, niveau préscolaire et primaire). Ce socle de compétences de communication déjà existantes est à présent étendu, révisé et réorganisé pour servir dans des contextes d'apprentissage plus complexes, pour des objectifs potentiellement plus « scientifiques », pour des tâches plus abstraites et des fins « académiques ». D'une certaine manière, l'on peut parler d'une forme de plurilinguisme qui se déploie, qui vient enrichir les variétés et les répertoires de discours d'une seule et même langue (langue maternelle/langue de scolarisation). Dans un autre contexte (Vollmer, 2006), j'ai parlé de ce cheminement comme d'un premier type de plurilinguisme ou *plurilinguisme intérieur* — par opposition à l'acquisition d'une langue étrangère qui conduit à un autre *type de plurilinguisme (extérieur)*. Bien entendu, les deux sont liés et interagissent !

7. Quant à l'utilisation du discours scientifique (ou « académique ») de la classe dans des contextes propres à une discipline, bon nombre de ses caractéristiques ont été identifiées et sont déjà connues. Comparativement à la langue courante et aux échanges sur des sujets moins complexes et spécialisés à caractère plus interpersonnel, les structures rhétoriques, les « métaphores grammaticales » (Halliday) et les modes d'expression exigés dans le contexte formel de l'école et au-delà — en fait, tout au long de la vie — se caractérisent comme suit (voir diapo) :

- La langue est plus spécifique ; elle s'intègre à des champs sémantiques et à des réseaux de concepts.
- La langue utilise un registre et un style plus formels (par exemple, « réduire » au lieu de « devenir moins »).
- La langue est plus abstraite ou générique dans le choix des mots : collocations de verbes et adverbes (une « courbe s'élève brusquement » au lieu de « monter fortement »).
- La langue est plus précise et succincte (par exemple, « précipitations » au lieu de « pluie »).
- La langue est plus explicite et détaillée (« de janvier à mars, le montant des ventes augmente, alors que d'avril à septembre, il reste stable — à un niveau élevé »).
- La langue est plus articulée (idées et phrases sont explicitement liées).

- La langue est structurée de manière plus rationnelle (logique d'argumentation)
- La langue est plus cohérente ou orientée vers un objectif (structuration globale d'un discours ou d'un texte).
- La langue requiert davantage d'anticipation et de contrôle (feedback interne, par exemple).
- La langue conduit en classe à des formes minimales de discours scientifique auxquelles tous les apprenants peuvent prétendre et qui sont des pré-requis fondamentaux pour apprendre efficacement, pour s'en sortir à l'école, pour devenir un acteur social et pour participer dans et hors l'école à la vie démocratique en tant que citoyen.

8. Dans les disciplines scolaires et dans la langue comme discipline, tous les discours ne sont pas de type scientifique et basés sur une maîtrise de la langue cognitive et scolaire – ce que Jim Cummins (1978) a nommé CALP, *Cognitive Academic Language Proficiency*. Pour une bonne part, ce discours relève toujours de la langue courante, nécessaire pour gérer les transactions de l'apprentissage et les interactions entre enseignant et apprenants. Par conséquent, à côté d'une utilisation de formes linguistiques académiques, nous rencontrons aussi en classe de nombreux éléments de communication interpersonnelle pour lesquels les compétences de communication à l'oral — BICS, *Basic Interpersonal Communication Skills* — suffisent.

9. Dans l'apprentissage d'une discipline scolaire, les activités langagières consistent à traiter un grand nombre de textes oraux, mais aussi de nombreuses représentations et sources d'information non verbales et, souvent, des textes mêlant ces modes. En outre, il est nécessaire de constamment passer d'un système symbolique à l'autre, ainsi que de la langue courante à la langue « préscolaire » et vice versa. En conséquence, nous devrions parler d'exigences communicatives — ou, mieux encore, sémiotiques — plutôt que de simples exigences linguistiques. Cela se vérifie, par exemple, en histoire (notamment dans les discours sur des monuments historiques ou sur des caricatures politiques), en sciences (notamment dans l'utilisation de graphiques, de schémas intersectoriels ou d'imagerie/modélisation électronique) et en mathématiques (avec leur système de symboles abstraits et leur interaction dynamique avec des situations et des significations courantes).

10. Par nature, la communication est utilisée pour « quelque chose », pour servir une fin, pour transmettre un contenu ou une idée, pour transporter un sens ou un message. La communication est un outil permettant de saisir et d'exprimer ce sens, lequel est construit pas les apprenants eux-mêmes. C'est aussi un outil permettant d'interagir avec les autres, de transmettre nos propres perceptions ou conclusions à d'autres, d'influencer ou de convaincre les autres (au moyen de l'argumentation, par exemple), etc. En règle générale, au sein d'une discipline, la communication est guidée par le contenu, par des objectifs, par une volonté d'atteindre un interlocuteur ou un public spécifique et, enfin, par les règles et les conventions du type de « discours », de texte ou de genre produit. Le terme « genre » ne se limite pas aux textes écrits, mais englobe tous les types de communication orale dans des contextes propres à une discipline, ainsi que tous les types de discours interactif et réflexif (y compris la métacommunication).

11. Par conséquent, dans l'enseignement d'une discipline, la dimension communicative est absolument cruciale pour acquérir les structures de savoir, les concepts et leur mode d'interaction, leurs modèles sous-jacents et les manières dont, au fil du temps, ils se sont mus en un processus dynamique, parfois controversé. Elle est également cruciale pour

comprendre une discipline ou un domaine dans ses grandes lignes, ainsi que leur incidence sur notre vie personnelle et sur la société dans son ensemble. La langue qui accompagne ces processus cognitifs et « réalise » ces activités mentales, parfois même physiques (par exemple, mettre en place une expérience ou la reconstruire), nous permet de les nommer, de les comprendre, de les relier entre elles, de les commenter. La communication est tout aussi importante pour *réfléchir* sur une discipline, sur ses approches et ses limites, sur ses zones d'ombre, sur sa pertinence et sur ses applications (en termes d'utilisation et de mauvaise utilisation) dans divers contextes techniques, sociaux ou politiques.

12. Les compétences discursives en langue d'enseignement ne se développent pas toutes seules. Elles doivent être spécifiquement et consciemment identifiées, nommées et circonscrites par des moyens didactiques et des mesures de soutien – mais en lien étroit avec l'enseignement de la discipline ! Les apprenants doivent être initiés à l'utilisation d'une langue académique et aux nouveaux types de discours, et avoir souvent l'occasion de les pratiquer — avec toutes sortes d'exercices d'auto-remédiation et de réécriture, et possibilité de modifier leurs énoncés. Une fois armés d'une bonne base de connaissances sur ces attentes, des compétences rhétoriques de base et des formes d'expression qui les accompagnent, les apprenants pourront suivre l'enseignement propre à la discipline avec plus d'efficacité. Ce type de sécurité, tout apprenant a le droit d'en bénéficier ! Sinon, bon nombre des lacunes communicatives identifiées dans notre étude ne seront pas comblées (Vollmer, 2007, 2008).

13. C'est là qu'intervient le LIEN avec les compétences de communication déjà acquises au moyen de la langue comme discipline. La relation entre compétences discursives dans la langue comme discipline et compétences discursives dans la langue d'enseignement consiste peut-être à étendre l'orientation du message de l'apprentissage, ou à étendre les modèles thématiques ; mais, avant tout, il consiste à étendre l'ensemble des compétences et des structures rhétoriques nécessaires à un discours pertinent et authentique dans la discipline enseignée. Par ailleurs, à mesure qu'elle progresse, la langue comme discipline couvre des formes d'analyse et d'appréciation littéraire pouvant être considérées tout aussi « spécifiques à une discipline » que n'importe quel sujet d'une discipline non linguistique. Dans ce sens, les frontières entre les demandes communicatives en langue comme discipline et en langue d'enseignement peuvent se réduire et, finalement, ne se révéler fondées qu'à l'analyse. En tous cas, dans l'esprit des apprenants, ces demandes constituent certainement un tout indivisible !

14. En résumé, l'on peut dire que les principales utilisations didactiques de la communication en langue d'enseignement se comptent au nombre de quatre : nous en avons besoin pour « parler dans la discipline », pour « apprendre et (re)construire la discipline », pour « parler de la discipline » et pour « des usages sociaux/participer à une discipline » ; autrement dit, pour appliquer ce que nous avons appris dans ou d'une discipline — par exemple, pouvoir suivre et maîtriser des questions socio-scientifiques telles que manipulations génétiques ou radiations dans notre vie, notre profession et dans la société en général. Comme il est dit plus haut, la langue d'enseignement signifie l'acquisition de nouvelles variétés de discours dans chaque discipline ou chaque domaine — du moment que plusieurs disciplines sont identiques sur le plan structurel et social (ou cognitif) ; comme, en sciences naturelles, la recherche d'une « littérature scientifique » —, mais aussi dans toutes les disciplines et domaines d'enseignement. Afin de pouvoir décrire ces possibles liens et afin qu'ils se réalisent pour l'apprenant, nous avons besoin

d'un cadre plus large et d'une approche systématique pour classer la communication par catégories. Cette démarche est bien engagée.

15. S'il ne réussit pas à apprendre les jeux linguistiques académiques pratiqués en classe, l'apprenant ne parviendra pas à développer un savoir adéquat, à devenir un utilisateur compétent de la communication spécifique à une discipline, à participer à la société de la connaissance et à devenir un citoyen qui engage activement ses connaissances dans des contextes privés, professionnels et sociaux. Certains apprenants (en particulier ceux bénéficiant d'un soutien familial) arrivent, de toute façon, à acquérir les compétences de communication les plus importantes — même si elles ne leur ont pas été enseignées —, d'autres NON. Or, sans compétences de communication suffisantes en langue d'enseignement, l'apprenant est défavorisé, laissé à la traîne voire, à long terme, exclus.

Par la suite, nous allons examiner de plus près quelques aspects de la langue d'enseignement en présentant des exemples et, aussi, en soulevant quelques questions que vous pouvez contester ou approuver, sur le champ ou ultérieurement, au cours de cette conférence. Nous allons montrer comment les nécessaires compétences communicatives ou discursives pourraient être décrites — de fait, comme elles le sont déjà partiellement dans certains curriculums. Nous essaierons d'illustrer comment langue et communication font partie de l'apprentissage d'une discipline ou, même, sont véritablement centrales aux compétences liées à la discipline.

Nous présenterons d'abord des remarques et des exemples empruntés aux mathématiques, puis à l'histoire et aux sciences. Nous nous interrogerons : Que voulons-nous au juste que nos apprenants soient capables de FAIRE d'un point de vue communicatif dans l'enseignement des sciences, de l'histoire et des mathématiques en fin de scolarité obligatoire ? D'autre part, comment juger au mieux la réussite de notre enseignement ?

Dans un deuxième temps, nous parlerons du LIEN entre, d'une part, activités linguistiques et compétences de communication nécessaires et acquises en langue comme discipline et, d'autre part, celles requises pour la langue d'enseignement. S'agit-il des mêmes ? Si non, en quoi diffèrent-elles ? Est-il possible de transférer certaines ou beaucoup d'entre elles d'un domaine à l'autre, tout au moins partiellement ? Cela arrive-t-il ou pourrait-on faire en sorte que cela arrive (par exemple, à l'aide d'un cadre de référence commun) ? Enfin, quelle base solide apporte la langue comme discipline et, du point de vue de l'éducation langagière en général, comment les disciplines contribuent-elles à faire avancer ces processus et ces résultats ?

Session V. Quelle évaluation ?

Deuxième session de travail en groupes

Le thème de l'évaluation fait d'abord l'objet d'un travail de groupe, puis de présentations plénières. Les groupes doivent analyser cinq tâches d'évaluation conçues pour des apprenants à l'issue du cycle primaire et de la scolarisation obligatoire ; parmi ces tâches, trois sont empruntées à des examens nationaux de langue comme discipline, deux à la géographie. Dans l'ensemble, les tâches sont jugées mal conçues. Étant donné qu'il s'agit

de tâches authentiques issues d'examens nationaux, les conclusions des discussions en groupe et les critiques de certaines des tâches (en particulier, celles destinées à la langue comme discipline) montrent combien il est difficile d'élaborer des évaluations à la fois claires et univoques, mais également attrayantes pour les apprenants.

Les critiques (essentiellement formulées à l'encontre des tâches de la langue comme discipline) sont présentées ici en résumé : la langue des tâches est relativement abstraite, présentant de possibles difficultés de lecture pour certains apprenants ; les tâches sont vagues, accompagnées d'explications insuffisantes quant à ce qui est attendu des apprenants ; la production écrite demandée est artificielle et peu propre à susciter un réel intérêt chez l'apprenant ; le manque de critères d'évaluation accompagnant les tâches équivaut à un manque de transparence ; les évaluations sont centrées sur les résultats, aucune information n'étant recueillie quant au processus, à la réflexion, à l'approche, à la préparation nécessaires ; les attentes quant au genre ne sont pas formulées explicitement (dans une tâche, un rapport est demandé, mais aucune autre information n'est fournie) ; les attentes linguistiques ne sont pas formulées explicitement.

Les groupes mettent aussi en commun des informations sur les approches adoptées dans différents pays en matière d'examens nationaux. Ces informations sont fournies pays par pays, ce qui sera utile au groupe de travail pour l'étape suivante du projet. En voici un résumé général. Dans la plupart des pays sont proposés des examens nationaux, mais ceux-ci varient en termes de fréquence et de groupes d'âge ciblés. De plus en plus, l'on constate une tendance à l'adoption d'examens nationaux et, dans certains pays, un recours aux examens à un âge précoce. Dans bon nombre de pays, les compétences orales ne donnent pas lieu à examen et les exigences à l'écrit ne sont pas toujours adéquates. Dans certains contextes, les capacités de lecture sont évaluées au moyen de questionnaires à choix multiple. Par ailleurs, étant donné l'influence des examens sur les programmes et les dangers de l'enseignement axé sur l'examen, est soulignée la nécessité de proposer des formes d'évaluation de grande qualité. Une discussion s'engage sur l'utilisation qui est faite des examens et sur la prise en compte de certains de ces dangers. En l'espèce, un document-cadre européen apporterait une aide précieuse en fournissant des exemples spécifiques d'approches des examens.

Il est admis que l'évaluation est un sujet délicat. Toutefois, vu son importance, l'on estime qu'un document-cadre européen doit jouer un rôle pour, tout au moins, inciter les pays à s'interroger sur leurs politiques et pratiques. A cette fin, des exemples de descripteurs pourraient constituer un outil précieux ; par exemple, en aidant les membres à contrôler leurs propres pratiques d'évaluation pour vérifier qu'elles sont pleinement justifiées et pertinentes. Un document-cadre pourrait fournir des conseils pour la conception de tâches d'évaluation de qualité, avec explication des types de connaissances impliquées, des types de genres demandés — assortis de leurs fonctions discursives.

Waldemar Martyniuk présente une vue d'ensemble des travaux réalisés par le groupe d'évaluation, ainsi que détaillé dans l'étude préliminaire. Il fait ressortir des problèmes communs en matière d'évaluation et les raisons qui en sont à l'origine, tout en livrant un aperçu sur les finalités de l'évaluation, extrêmement variées voire contradictoires. Pour le système national d'évaluation, la difficulté est d'intégrer ces différentes finalités. Dans l'idéal, un système d'évaluation refléterait toute la complexité de la langue comme discipline et motiverait les apprenants en suscitant un feedback utile, tout en fournissant

aux autres parties prenantes (décideurs, employeurs, etc.) les informations dont elles ont besoin.

Dans sa présentation « *Évaluation par le Portfolio – un moyen d'apprentissage* », Ellen Krogh décrit différentes approches possibles pour construire un portfolio de la langue comme discipline. Étant donné le sérieux de l'étude sur lequel il s'appuie, le point de vue selon lequel une évaluation formative améliore l'apprentissage mérite d'être envisagé. Elle souligne le rôle d'un portfolio pour promouvoir l'autoévaluation, la conversation ainsi que la pensée et les pratiques réflexives.

Clôture

En conclusion, la conférence offre une perspective sur une vision des langues de l'éducation et rappelle l'importance des valeurs. Daniel Coste fournit une vue d'ensemble sur quelques-unes des perspectives clés à prendre en compte pour élaborer un cadre. À nouveau, il souligne l'importance d'un concept de plurilinguisme non comme simple adjuvant mais comme moyen d'ouvrir la réflexion sur la langue comme discipline. Le texte intégral de l'intervention est distribué à l'issue de cette session de clôture.

La discussion plénière reconnaît le rôle fondamental que pourrait jouer un document-cadre pour aider les pays à soutenir tous les groupes défavorisés de la société. Au lieu de limiter les efforts à une analyse des curriculums, il convient de prendre en compte les points de vue des jeunes eux-mêmes. À nouveau est soulignée la nécessité d'un document-cadre à la fois souple et dynamique. Pour en décrire le contenu, la métaphore d'une mosaïque est jugée plus adéquate qu'un texte linéaire conventionnel. Le processus doit viser non seulement à la production d'un simple texte, mais aussi au développement d'une communauté de pratiques.

Pour conclure, Mme Johanna Panthier remercie le ministère de l'Éducation, de la jeunesse et des sports de la République tchèque pour son hospitalité et, en particulier, Mme Irena Masková et son équipe qui ont tant œuvré pour assurer l'organisation efficace de la conférence. Elle remercie également le groupe de travail et les délégués pour avoir su assurer le succès de la conférence, ainsi que les nombreuses personnes qui ont contribué à l'organisation de cette manifestation.

Langues de l'éducation et langues de scolarisation : perspectives pour un cadre de référence

Daniel Coste

Cette présentation est directement liée au travail d'un petit groupe composé de Marisa Cavalli, Alexandru Crisan et Piet-Hein van de Ven. Elle intègre des éléments apparus au cours des échanges qui ont eu lieu à l'occasion de la rencontre organisée à Prague en novembre 2007 et tient compte des études préparatoires à cette rencontre.

0. Remarques liminaires

0. 1. Rappels terminologiques

Le projet qui nous réunit a porté avant tout, au cours de cette rencontre, sur la ou les **langues de scolarisation**, comme disciplines autonomes et comme vecteurs de travail scolaire des autres disciplines. Mais nous savons, ainsi que Piet-Hein van de Ven et d'autres nous l'ont rappelé au long de ces journées, que cette composante centrale du fonctionnement langagier de l'école est à resituer dans la perspective plus générale des **langues de l'éducation** et dans un ensemble de finalités où, tout particulièrement pour le Conseil de l'Europe, la reconnaissance, le respect, la valorisation et le développement du plurilinguisme individuel occupent désormais une place importante.

L'option fondamentale est que, dans nos sociétés multilingues et multiculturelles, ouvertes à la mondialisation et souvent tentées par le repli nationaliste, quand ce n'est pas la fermeture communautariste, **l'éducation plurilingue** n'est en aucune manière un gadget pour institutions internationales, mais **un des droits de l'homme, une ressource pour l'avenir**, voire **une condition parmi d'autres de la survie collective**. C'est sous cet angle qu'il convient d'accorder une attention particulière aux langues de l'éducation, dans leur rapport à la langue (ou aux langues) majeure(s) de scolarisation.

Il faut rappeler d'abord que l'éducation est plurielle, ne se réduit pas au rôle de l'école, bien que celle-ci ait une place déterminante et une responsabilité institutionnelle dans ce domaine, noter aussi que cette pluralité se manifeste notamment dans les pratiques langagières. Le jeune enfant, et pas seulement s'il est issu de la migration ou d'un milieu défavorisé, est au contact de diverses instances de socialisation et d'éducation (dont les influences respectives ne sont pas toujours convergentes), mais aussi, ce faisant, au contact de la diversité langagière : langues ou variétés de langues, situations de communication, types de discours et genres textuels. On pourrait dire, sans exagération, que tout enfant qui arrive à l'école a une expérience du multilinguisme, de la variation constitutive des pratiques langagières, de l'existence de normes sociales qui régulent cette variation. Il a aussi, à bien des égards, déjà développé une compétence langagière elle-même plurielle, mais qui le plus souvent s'ignore comme telle et est loin d'être toujours reconnue par les systèmes éducatifs.

C'est pourquoi il importe, s'agissant de l'école, de bien **définir les langues de l'éducation scolaire comme toutes les langues et variétés linguistiques présentes dans l'école, soit parce qu'elles font partie du programme officiel de l'institution** (langue de scolarisation, langues étrangères, dans certains cas, langues de minorités ou langues régionales) **soit parce qu'elles appartiennent au répertoire des enfants scolarisés**, étant entendu que toute langue ou variété du répertoire d'un enfant peut, à un moment ou à un autre, recevoir droit de cité dans la classe et devenir une ressource parmi d'autres dans la démarche pédagogique de l'enseignant ou dans le travail d'un groupe d'élèves.

0.2. Plan

Trois visées vont retenir notre attention pour cet exposé :

1. Souligner que, au regard des valeurs et finalités dont l'école est garante, des tensions peuvent exister entre ces valeurs et finalités elles-mêmes, mais aussi, et c'est ce qui nous concerne ici, entre langues de scolarisation et autres langues de l'éducation.

2. Examiner quels rapports posent entre langues de scolarisation, langues de l'éducation et disciplines scolaires, dans la dynamique d'un curriculum et dans la perspective de l'élaboration éventuelle d'un *Cadre de référence européen pour les langues de l'éducation*.
3. Suggérer, par rapport à notre thématique de réflexion, quelques distinctions entre différents niveaux d'initiative et de responsabilité à l'intérieur de l'espace européen.

1. Finalités scolaires, langue de scolarisation et plurilinguisme

1.1. Cinq ordres de finalités

On peut poser que tout système éducatif a en charge, pour ce qui lui revient, cinq ordres de finalités :

- assurer le succès scolaire des enfants, garantir à tous un certain niveau de réussite, porteur d'avenir ;
- participer à la construction identitaire de chaque enfant comme à la transmission et à l'évolution d'un ensemble de références collectives.
- contribuer au développement d'une société de la connaissance et de l'innovation ;
- préparer les populations qu'il reçoit à l'exercice de la citoyenneté démocratique ;
- œuvrer à l'inclusion et à la cohésion sociales ;

Ces finalités, même érigées en valeurs et bien que pour partie interdépendantes, ne se trouvent pas nécessairement en convergence et en harmonie entre elles, dans quelque contexte que ce soit. Définir une politique éducative revient, de manière plus ou moins explicite, à doser des priorités et à attribuer un poids relatif à chacune par rapport aux autres. Ces choix déterminent des contenus et objectifs curriculaires, qui s'ordonnent en connaissances et capacités où savoirs, savoir faire, dispositions et attitudes ont à être plus ou moins précisément spécifiés.

1.2. Langue de scolarisation et finalités éducatives

Le langage constitue une dimension fondamentale de toute éducation scolaire, tant comme objet que comme outil d'apprentissage. **Et l'école est aussi un lieu et un agent majeur d'organisation, de sélection, de hiérarchisation des langues et variétés langagières qui s'y trouvent présentes et, indirectement, de celles qui n'y sont pas admises.**

A la fois matière au programme et instrument transversal du curriculum, la langue de scolarisation se caractérise par trois traits particulièrement déterminants :

- C'est la langue dans laquelle, pour la plupart des enfants, **l'entrée formelle dans l'écrit** s'opère (au-delà de ce que peut être la première littératie en contexte familial ou dans d'autres environnements). Graphie, écriture, lecture sont des objectifs forts de la scolarisation première et l'école primaire apparaît d'abord comme quasi identifiée à cet accès à une forme seconde de symbolisme langagier. Cette focalisation sur l'écrit renforce le rôle central de la langue majeure dans le dispositif éducatif. Et c'est aussi par ce quasi monopole de l'écrit que la langue de scolarisation opère généralement comme vecteur privilégié et quasi unique de la construction des savoirs disciplinaires.

- C'est la langue qui, en raison notamment de la normalisation et de la standardisation formelles qui sont associées à l'écrit commun, est non seulement posée comme **langue commune**, celle de la communauté scolaire dans son fonctionnement ordinaire, mais aussi (re)présentée comme **une et unifiée**, quelles que soient par ailleurs les variétés que, de fait, elle comporte, y compris dans ses usages dans l'école. Grâce fortement à l'école et à l'écrit, elle se trouve « objectivée » et parfois sanctuarisée en un système réputé homogène et unifiant, facteur et marqueur d'une appartenance collective.
- La combinaison des deux traits précédents - la place de l'écrit et la présentation de la langue commune comme une et unifiée - a souvent pour effet une vision et des pratiques normatives de la langue de scolarisation, susceptibles d'entraîner, notamment chez les apprenants issus de milieux défavorisés ou de l'immigration, des formes, paralysantes (ou –parfois, encore que plus rarement– dynamisantes) d'insécurité linguistique. Vecteur de l'intégration, la langue réputée commune peut aussi opérer comme facteur d'exclusion de ceux qui n'en possèdent pas la maîtrise.

En principe, les cinq ordres de finalités distingués ci-dessus ont toujours fait partie du contrat de l'école dans les Etats-nations démocratiques modernes. Et, dans la plupart d'entre eux, le postulat a aussi été que la poursuite de ces visées dépendait largement de la bonne maîtrise d'une langue commune, unificatrice, condition de la réussite individuelle, de la formation et du développement des identités personnelles et collectives, de la transmission/construction des connaissances, de la participation à la gestion de la cité, de l'inclusion sociale et du vivre ensemble.

Complémentairement, la pluralité des langues et la multiplicité de leurs variétés ont été souvent et jusqu'à aujourd'hui considérées comme de nature à compromettre l'atteinte des objectifs assignés à l'école, tout particulièrement pendant les premières années de la scolarisation.

Mais la situation est désormais plus complexe, du fait de plusieurs tendances fortes :

- la prise en compte de la diversité des origines des enfants scolarisés ;
- la reconnaissance des droits linguistiques des locuteurs de langues minoritaires, régionales ou de migration ;
- la promotion du plurilinguisme individuel et la valorisation de l'éducation plurilingue et pluri-/interculturelle comme préparant les populations scolaires à un monde de la circulation des informations, des personnes et des biens, tant matériels que culturels et comme nécessaire au bon fonctionnement et au développement de nos sociétés de plus en plus multiculturelles.

D'où les argumentaires nouveaux (tels ceux des instruments de politique linguistique produits par le Conseil de l'Europe et en particulier du *Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives en Europe*, dû à J.-Cl. Beacco et M. Byram) tendant à articuler les finalités scolaires et une éducation langagière plus ouverte à la pluralité des langues :

- à s'opérer dans plusieurs langues, l'accès aux sources de connaissances et l'appropriation des connaissances gagnent en complexité, en solidité, voire en créativité ;
- la cohésion sociale suppose une sensibilisation à et une valorisation de la diversité des langues présentes dans la collectivité ;

- l'exercice de la citoyenneté dans les sociétés multiculturelles, et compte tenu des circulations individuelles et des mouvements de populations, ne peut que bénéficier des capacités plurilingues des acteurs sociaux ;
- la construction et l'affirmation des identités individuelles et collectives passent par la reconnaissance des autres et l'interaction avec eux ; les identités contemporaines sont plurielles et se posent dans leurs rapports à l'altérité ; à ce niveau aussi le plurilinguisme importe.

Ces arguments s'adossent à une définition réaliste de la notion de compétence plurilingue : le plurilinguisme visé n'est pas celui d'un polyglotte virtuose, mais bien celui d'un locuteur ordinaire au capital langagier diversifié, où les compétences partielles ont leur place. Pas de maximalisme, mais bien un profil différencié de capacités plurielles en langues et d'ouverture à la diversité culturelle.

Demeure toutefois, au-delà de ce qui peut faire consensus, une conviction largement répandue quant à la première finalité rappelée, celle du droit de chacun à la réussite scolaire et, en corollaire, du devoir pour tout système éducatif de garantir cette réussite (ou, à tout le moins, de procurer à tous les conditions les plus favorables à ce qu'elle advienne). Cette conviction est que ce qui importe d'abord et avant tout, c'est une bonne maîtrise fonctionnelle (et réflexive) de la langue majeure de scolarisation. Et ceci tout particulièrement pour les enfants de milieux défavorisés et les enfants de l'immigration. Conviction que partagent non seulement la très grande majorité des enseignants, mais aussi la plupart des parents concernés.

Rien d'étonnant dès lors, si, lorsque les enfants et adolescents se trouvent en situation d'échec ou de retard scolaire, c'est leur maîtrise insuffisante de la langue de scolarisation qui est incriminée et si, du même coup, c'est l'école qui se trouve taxée d'insuffisance et quasiment de rupture de contrat ; et cela surtout parce qu'elle aurait laissé s'installer ou n'aurait que mal rectifié des déficiences linguistiques imputées à l'incidence de pratiques langagières qui lui sont extérieures, parce que relâchées ou incorrectes... ou étrangères.

La réponse généralement proposée dans ces circonstances consiste en un renforcement des « fondations », un *return to basics* : graphie et orthographe, vocabulaire et grammaire de base, entraînement systématique à la lecture, focalisation sur le niveau de la phrase ; avec une approche centrée sur le fonctionnement du système et la dimension normative de la langue, au détriment de l'expression personnelle spontanée et en limitant autant que possible l'ouverture à d'autres variétés et d'autres langues.

D'où une scène éducative qui, dans nombre de contextes, est marquée par des tensions et des ambiguïtés et où le traitement de la langue de scolarisation, surtout comme matière autonome, se trouve au centre de débats souvent vifs.

1.3. Une option fondamentale

Les tensions et polémiques rappelées ici ne sauraient donner lieu à caractérisation hâtive en termes de querelle des anciens et des modernes, des conservateurs et des progressistes. La situation, variable selon les contextes, relève partout d'enjeux fondamentaux et complexes. On posera donc les affirmations suivantes :

- Dans la mesure où elle joue un rôle central dans la réussite scolaire et dans l'environnement social, la maîtrise de la langue de scolarisation importe au premier chef parmi les objectifs de tout projet éducatif. Il s'agit là d'une donnée incontournable.

- Tout aussi clairement, l'école doit aujourd'hui ouvrir et s'ouvrir à la pluralité des langues et des cultures et ceci peut-être moins pour des raisons de fonctionnalité pratique que pour des finalités plus globales touchant au futur de nos sociétés.
- Prendre en compte ces deux exigences ne saurait relever d'un compromis ni d'une forme de partage territorial. **Le défi est de faire en sorte que ce qui, dans l'école, se pratique en dehors et à côté de la langue de scolarisation bénéficie à cette dernière et, inversement, que la manière dont celle-ci est travaillée et développée permette aussi l'ouverture sur la pluralité.** Approche intégratrice donc, mais sans perte des repères et des spécificités de chaque matière ou composante du programme scolaire.

Selon les contextes, cette intégration peut prendre différentes formes, répondre à des scénarios diversifiés, s'opérer à des degrés variables. On se gardera là aussi de tout maximalisme. Une petite déviation de trajectoire suffit souvent à provoquer au bout du compte des transformations bien plus considérables.

Dans la perspective des langues de l'éducation, c'est évidemment le pourquoi et le comment de ce projet d'intégration sans fusion ni confusion qui peut nous réunir. Et cela sur une position que cette rencontre aura, tout au long, permis de renforcer et que je résumerai de façon trop carrée en disant : **toute langue de scolarisation est plurielle, la langue commune n'est pas une.** Ou encore, formulé autrement et de manière plus provocatrice : **on peut être plurilingue à l'intérieur et à partir d'une seule langue.**

Penser la langue de scolarisation dans un cadre européen pour les langues de l'éducation consiste donc peut-être d'abord à « décanoniser » les représentations de cette composante centrale de l'école, à les défiger, tout en faisant apparaître clairement les régulations et règles qui en structurent la diversité des usages, et d'abord en contexte scolaire.

Cette diversité et ces régulations ne sont pas nouvelles et cumulatives pour chacune des disciplines. La discipline histoire comporte à l'évidence des apports lexicaux, des genres textuels et des fonctionnements langagiers autres que ceux de la discipline sciences naturelles, mais elle comporte aussi des dimensions similaires, ne serait-ce que du fait de son inscription dans un dispositif scolaire commun avec ses formes de communication pour partie communes. Diversité et régulations sont, pour une bonne part, transversales au curriculum et transversales aux usages des langues de scolarisation dans l'évolution actuelle des systèmes éducatifs européens ; c'est sur ce constat que je reviendrai plus en détail dans une seconde partie de cette présentation.

Mais il est permis, à ce point, d'avancer une proposition qui, probablement, n'avait rien d'évident avant la mise en œuvre de ce projet sur les langues de l'éducation : **l'éducation plurilingue dépend largement, quant à son succès et quant à sa mise en œuvre dans l'économie curriculaire, de la manière dont on présente, représente, utilise, enseigne, travaille, réfléchit la langue de scolarisation.** Dès lors qu'il y a école, la langue de scolarisation constitue en quelque sorte le centre de gravité et la composante clé d'une éducation plurilingue.

D'où le dépassement possible des tensions évoquées plus haut, s'agissant des finalités, entre langue majeure de l'école et éducation plurilingue. **Sous réserve de la « décanoniser » et de la décloisonner, la langue de scolarisation devient la clé de voute de l'éducation plurilingue. Mais complémentirement, cette éducation plurilingue n'a de chance de se développer dans les systèmes éducatifs que si elle s'y installe aussi au bénéfice de la langue de scolarisation.**

A bien des égards, cette relecture possible des relations entre langue de scolarisation et éducation plurilingue tient à la prise en considération attentive de la langue comme vecteur d'enseignement d'autres disciplines et à une mise en perspective renouvelée de la langue comme discipline, comme matière scolaire. C'est ce qu'il convient de mieux marquer maintenant.

2. Quels rapports entre langue de scolarisation et autres disciplines dans la perspective des langues de l'éducation ?

S'interroger sur un cadre de référence pour les langues de l'éducation pose des questions qu'on peut caractériser comme de l'ordre des rapports entre pluralité et transversalité.

2.1. L'apport de l'observation des discours et genres des disciplines scolaires

Si la langue de scolarisation est souvent représentée et reconstruite par l'école comme langue une, homogène et unifiée, l'observation des pratiques effectives et notamment celles des disciplines enseignées dans cette langue de scolarisation révèle, on l'a bien vu au cours de ces journées, un paysage nettement plus complexe. Diversité réglée : l'enseignement de chaque discipline vient ajouter des composantes nouvelles au répertoire des apprenants, pas seulement des éléments de lexique liés à l'introduction de concepts nouveaux, mais des genres et des types textuels plus ou moins spécifiques au domaine disciplinaire considéré. Et cette pluralité obéit à des régulations langagières fortes qu'il faut percevoir et acquérir pour progresser dans la connaissance disciplinaire. Construire des connaissances dans une discipline, c'est, *mutatis mutandis*, ainsi que Helmut Vollmer l'a fortement suggéré, comme apprendre une nouvelle langue en développant de nouvelles formes de discours, de nouveaux modes de formulation.

Travailler une discipline scolaire, c'est donc enrichir le répertoire langagier dans le mouvement même de la mise en place de savoirs et de savoir faire. Et si le répertoire langagier ne s'enrichit pas, la connaissance ne se développe pas. D'où l'importance d'accorder plus d'attention qu'on ne le fait généralement aux usages de la langue de scolarisation dans les supports et les pratiques d'enseignement des disciplines faussement dites « non linguistiques ». Eveil et attention d'autant plus nécessaires que pour la majorité des enseignants et des élèves, la focalisation sur la langue commune induit un postulat de transparence présumée des discours d'enseignement, au lexique spécialisé près. Cette transparence trompeuse compromet souvent, on le sait, l'acquisition des connaissances scientifiques disciplinaires.

Dès lors qu'on pose que découvrir un nouveau domaine de connaissance, c'est nécessairement mettre en place, non seulement de nouveaux concepts, de nouvelles relations entre concepts, mais aussi se familiariser avec de nouvelles organisations et régularités discursives, trois conséquences et une question se présentent.

Quant aux conséquences d'abord :

- ces nouvelles organisations et régularités doivent donner lieu à repérage et à apprentissage, en relation étroite avec l'appropriation des connaissances considérées, par observation, pratique effective et démarche réflexive ;

- mais ce travail langagier se fait au double bénéfice de la discipline considérée et du progrès dans la diversité des moyens d'expression de la langue de scolarisation, illustrée en la circonstance comme espace de variation ;
- le jeu cumulé des disciplines démultiplie les genres et fonctionnements textuels auxquels les apprenants sont confrontés ; en cela, il n'est pas abusif de considérer que l'apprentissage des disciplines, s'il comprend cette attention active aux dimensions langagières associées et impliquées, participe d'une éducation plurilingue.

La question, inévitable, est bien entendu celle des coûts additionnés (en termes de temps scolaire et de répartition de ces coûts) de ce que serait, en rapport à chaque discipline, un travail linguistique plus systématique et plus explicite que ce n'est le cas en général dans les curriculums scolaires.

C'est ici qu'il faut considérer non seulement la pluralité, mais les facteurs de transversalité, indispensables à l'économie d'un curriculum plurilingue tout comme aux rapports entre langue de scolarisation, langues autres et disciplines scolaires.

2.2. Diversité et transversalité

Dans la perspective de l'élaboration d'un cadre européen commun pour les langues de l'éducation, où la langue majeure de scolarisation occupe une position centrale, si l'on part d'un constat de diversité, de multiplicité régulée des formes langagières, l'interrogation sur les facteurs de transversalité prend une importance cruciale. Et cela à trois niveaux :

- celui d'une entité particulière, établissement scolaire, école, disposant d'une marge plus ou moins grande d'autonomie ;
- celui d'une instance centrale coordinatrice ou décisionnelle pour ce qui est d'un système éducatif régional ou national ;
- celui d'une coopération, d'une mise en réseau, à un niveau international, et par exemple au niveau européen.

En rapport aux cinq ordres de finalités rappelées plus haut, on peut de manière aussi concrète que possible se demander comment mettre en évidence des secteurs d'articulation entre activité langagière, curriculum et apprentissage qui soient plus ou moins transversaux.

L'inventaire ci-dessous suggère une gradation, du plus général au plus spécifique, en commençant, non certes par le plus important, mais par le plus flagrant, celui dont on a relevé au cours de ces journées qu'il est aussi le plus souvent passé sous silence :

- ***Transversalité des représentations sémiotiques.***

Les modes de représentation autres que strictement linguistiques prennent en effet une portée sémiotique transversale : un tableau à double entrée de chiffres, un « camembert » donnant des pourcentages, un organigramme ou un praxéogramme, une carte sont autant d'outils de présentation et de représentation qu'on peut trouver dans des disciplines différentes et qui ont, quelle que soit cette discipline, des normes de lecture similaires. Ces modes de représentation sont loin d'être posés comme objets d'apprentissage en tant que tels, alors qu'ils sont d'usage ordinaire, quotidien, dans la transmission et la construction des connaissances disciplinaires, mais aussi dans les journaux et autres supports écrits auxquels le citoyen est confronté et qu'il utilise lui-même à l'occasion. Beaucoup d'adultes sont en difficulté face à ces formes

sémiotiques, parce qu'ils n'en maîtrisent pas le fonctionnement. En bref, ces outils transversaux entre disciplines et entre langues ont à voir, selon la maîtrise qu'on en a, avec la société de la connaissance, avec la participation citoyenne, avec la cohésion ou la fracture sociale. Leur lecture doit être prise en charge par l'école et cela concerne les disciplines scientifiques et les autres.

- ***Transversalité des verbalisations à partir de représentations sémiotiques.***

Mais ces modes de représentation intéressent directement et comme en retour les langues et leur maîtrise, dans la mesure où ils donnent lieu pour leur interprétation et leur commentaire à des mises en mots largement contraintes et largement communes dans leur structuration et leur déroulement discursif. Autre niveau donc de transversalité. Il y a là une zone du fonctionnement langagier qui relève de la langue de scolarisation, comme langue d'enseignement et comme matière autonome. Sous l'angle de l'intégration curriculaire et du rapport entre disciplines, on peut se demander si la langue comme matière doit accorder une place particulière au travail de ces modes sémiotiques, le rapport entre investissement et profit étant ici particulièrement favorable, et pour la langue comme matière et pour la langue comme vecteur d'enseignement d'autres disciplines. De plus, ces outils de représentation ne sont pas neutres : tel instrument sémiotique ne produit pas les mêmes effets de lecture que tel autre. Tout un travail de développement du sens critique, du questionnement quant à l'objectivité ou aux intentions qui président à tel ou tel choix sémiotique peut se greffer sur ces instruments et relève d'un des aspects de toute formation, renvoie à certaines composantes du *Bildung*.

- ***Transversalité des organisations conceptuelles des disciplines.***

A s'interroger sur le transversal au niveau des disciplines et des langues, on envisage un autre type (ou plusieurs autres types) de transversalité. D'une langue à l'autre, une même discipline présente des organisations et des réseaux de concepts largement similaires ou identiques, des démarches d'analyse, de démonstration, de raisonnement, des genres textuels oraux ou écrits qui ne dépendent pas de la langue comme telle, mais du domaine de connaissance : ceci vaut particulièrement pour les mathématiques et les sciences de la nature. Mais l'enseignement des sciences humaines et sociales (économie, géographie et même histoire, comme on l'a vu ici même) tend aussi, au niveau européen, à la différence de ce qui a pu être le cas naguère, à mobiliser des modèles et des cadres d'analyse semblables quant à l'appareillage de concepts mis en œuvre. Certes, des notions comme celles de « libéralisme » ou de « nation » ne comportent pas les mêmes connotations d'un programme à un autre, n'entrent pas dans les mêmes types de collocations linguistiques selon les langues, mais la structuration conceptuelle du domaine où elles s'inscrivent ne varie guère entre les différents systèmes.

- ***Incidences des options éthiques, des conceptions de l'apprentissage, des choix didactiques.***

Il est loisible de s'interroger sur les incidences langagières des options éthiques, des conceptions de l'apprentissage et/ou des démarches propres à une discipline ou inspirant des choix éducatifs à un moment donné. Quelques constats ou exemples à ce propos :

- pour ce qui est des valeurs et des choix idéologique ou éthiques, l'insistance sur une participation citoyenne démocratique s'accommodera mieux de pratiques pédagogiques donnant la parole aux apprenants, encourageant les initiatives,

les travaux de groupes, la négociation, le débat, l'écoute, la recherche d'un consensus. Et cela passe par des activités langagières qui, notamment à l'oral, présentent, quelles que soient la discipline et la langue, certaines caractéristiques transversales quant aux genres textuels convoqués, au répertoire discursif sollicité ;

- pour ce qui est des conceptions de l'apprentissage, il va de soi que, s'il ne s'agit pas seulement d'affichages à la mode mais de modèles dont on tire des conséquences, une référence strictement behavioriste n'induit pas les mêmes modalités d'enseignement qu'une perspective socio-constructiviste, qui elle-même se distinguera d'une orientation résolument cognitiviste quant aux activités proposées aux apprenants ; or il n'est pas rare que, dans une période considérée, une conception dominante de l'apprentissage s'installe dans un système éducatif, voire dans un espace international plus large, et serve d'inspiration à la plupart des disciplines ;
- quant aux démarches caractéristiques de l'enseignement de telle ou telle discipline, tenant à son objet, à son modèle théorique, voire – on vient de le mentionner – à une vision de l'apprentissage, et dans la mesure où ces démarches sont à distinguer de l'organisation conceptuelle de la connaissance considérée, elles sont là aussi susceptibles de traverser langues et frontières, reposant par exemple sur des expériences de laboratoire ou bien sur des problèmes appelant analyse et solution rigoureusement réglées ; sous cet angle encore, genres textuels et opérations discursives peuvent être de même ordre, par-delà la différence des réalisations linguistiques distinctes des langues particulières.

- **Le fonctionnement scolaire ordinaire.**

Il resterait à s'interroger sur d'autres dimensions de cette transversalité recherchée. Elles tiennent aux supports, aux ressources et aux fonctionnements pédagogiques eux-mêmes : les discours des enseignants, les caractéristiques des différents modes d'interaction en classe, les manuels, les ressources disponibles en ligne sur Internet. Des constats de transversalité seraient aussi patents dans ces différents aspects du fonctionnement scolaire ordinaire. Certes, ils n'entrent généralement pas en ligne de compte dans les indications que proposent les curriculums, mais les travaux de recherche portant sur les interactions, sur le discours des enseignants, sur les travaux en petits groupes ne manquent pas et mettent bien en évidence des transversalités à différents niveaux.

Pour résumer ce bref parcours : transversalité forte (entre disciplines et entre systèmes éducatifs) des instruments de représentation sémiotique non strictement linguistiques, transversalité relative (entre langues et entre systèmes éducatifs) des appareils conceptuels et des démarches propres à telle ou telle discipline d'enseignement, transversalité possible des effets langagiers de choix éthiques ou de conceptions de l'apprentissage, transversalité de nombre de fonctionnements ordinaires de l'école... On vient de rappeler que, sous ces différents points de vue, des économies curriculaires sont pensables aux trois niveaux pris en considération : celui de l'établissement scolaire, celui du curriculum national, celui de la recherche d'un cadre de référence européen où les langues de scolarisation ne se trouvent pas en rivalité avec les autres langues de l'éducation mais en tirent parti à leur propre profit. L'approche d'ensemble pouvant, comme on l'a illustré sur quelques exemples, concourir aux finalités générales des

systèmes éducatifs contemporains : de construction des connaissances, de préparation à la citoyenneté, de cohésion sociale, de développement et d'affirmation des identités.

L'essentiel est de relever les deux phénomènes complémentaires : d'un côté la pluralité langagière de chaque discipline quant aux usages de la langue de scolarisation ; de l'autre, des transversalités qui, dans la description des fonctionnements langagiers des matières scolaires, structurent et ordonnent les ressources linguistiques et sémiotiques de manière sensiblement similaire. Le qualificatif « sensiblement similaire » ayant ici, bien entendu, toute son importance.

3. Economie curriculaire et langues de l'éducation plurilingue

3.1. Premiers constats

Insister sur la pluralité et essayer de mettre en évidence des transversalités, même partielles, c'est considérer

- a) que les difficultés rencontrées par nombre d'élèves tiennent au fait que cette pluralité est comme oubliée pour la langue de scolarisation et qu'il importe de la rappeler, de la décrire et de la travailler comme objet d'apprentissage ;
- b) que la prise en considération de cette pluralité est en cohérence avec les perspectives d'une éducation plurilingue, incluant la langue de scolarisation et les autres langues et variétés présentes dans l'école ;
- c) que l'économie générale d'un curriculum repose aussi sur l'exploitation didactique des transversalités et un certain partage des tâches entre les différentes disciplines, linguistiques et « non linguistiques », du curriculum.

Il est clair que c'est dans cette voie que sont engagées les analyses réalisées par différents groupes à partir des curriculums de divers pays pour les sciences, les mathématiques, l'histoire, ainsi que pour l'enseignement primaire. Analyses dont on peut dégager quelques premiers constats :

- les indications de savoir faire que donnent les curriculums des disciplines autres que linguistiques sont rarement formulées quant à leurs implications langagières, mais peuvent souvent donner lieu à réécriture en ces termes ;
- les descripteurs utilisés pour les capacités à développer dans le domaine de la discipline considérée oscillent souvent entre le trop général (« analyser », « classer », « observer ») et le trop atomisé ; « trop », s'il s'agit de dégager concrètement des transversalités possibles ;
- mais il est apparu aussi que, pour caractériser les « être capable de » disciplinaires, il est souvent possible de recourir aux descripteurs d'activités de communication utilisés pour le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR), ce qui permet de retrouver, s'agissant des langues de l'éducation dans leur ensemble, d'utiles éléments de transversalité et donc de s'interroger sur la définition de standards relevant des mêmes types de référence ;
- et, plus encore que pour le CECR, c'est l'importance des genres discursifs et textuels qui ressort des différentes études réalisées ; donnant à penser que c'est là un des niveaux où la transversalité peut être recherchée et positionnée de la manière la plus féconde quant à ses implications langagières et à l'économie générale de l'apprentissage.

3.2. Fonctions complexes de la langue de scolarisation comme matière scolaire

C'est la langue de scolarisation comme discipline qui apparaît souvent comme la plus rebelle à la transversalité, même si elle a aussi un rôle d'appui aux autres disciplines. Tout en portant nombre des grandes finalités rappelées plus haut, elle répond, dans la plupart des systèmes éducatifs, à une triple fonction : développer les capacités communicationnelles, contribuer à la transmission culturelle et à la formation identitaire, donner des outils de réflexion et d'analyse de la langue et du langage. Cette troisième fonction n'étant pas d'ailleurs également affichée selon les différentes traditions nationales et n'étant pas toujours articulée au développement des capacités communicationnelles.

La fonction la plus transversale est bien celle de maîtrise de la communication et c'est en effet celle qui se trouve la plus sollicitée dans le rapport avec les autres disciplines. Celle où les osmose potentiels sont à la fois les plus plausibles et les moins directement attestés.

A cet égard, dans la suite des remarques qui précèdent et aussi de ce que nous a montré Laila Aase, une des interrogations principales à propos de la langue comme discipline est de savoir :

- jusqu'à quel point il s'y trouve une diversification des genres pratiqués,
- dans quelle mesure ces genres ont à voir avec des genres sociaux extérieurs à l'école mais à la maîtrise desquels l'école devrait préparer,
- jusqu'à quel point les genres travaillés sont similaires à ceux mobilisés dans l'apprentissage d'autres disciplines scolaires,
- jusqu'à quel point ils restent spécifiques de la langue comme discipline.

Se greffe sur ces interrogations celle portant sur le choix entre deux conceptions souvent opposées dans les débats à propos de la langue comme discipline :

- rechercher une proximité fonctionnelle avec les besoins de communication sociale (préparer un Curriculum Vitae aussi bien qu'apprendre à déchiffrer de manière critique un journal télévisé ou une campagne de publicité) ;
- établir à l'inverse une distance avec les usages sociaux ordinaires de la langue et poser que le rôle de l'école est de mettre les élèves à distance du quotidien de la communication et au contact d'autres textes, d'autres usages et d'autres approches de la langue que ceux qui ont cours dans leur expérience extrascolaire.

On ne saurait, bien entendu, polariser à l'excès et par exclusion réciproque ces deux orientations. Il y a des dosages entre elles, une distribution selon les moments du cursus ou suivant les filières scolaires, mais demeurent des tensions, notamment quand sont prises en considération les origines sociales et culturelles des élèves. La relation à la littérature, l'importance plus ou moins grande qui lui est donnée, les formes littéraires étudiées en réception et parfois en production sont révélatrices de ces pondérations et de ces tensions variables. Le paysage se présente ainsi comme fortement diversifié, non seulement d'un pays à l'autre, mais suivant les filières scolaires considérées.

La fonction de réflexion sur la langue, outre qu'elle est inégalement représentée selon les contextes, donne lieu elle aussi à positionnements variés et parfois polémiques : grammaire de phrase, grammaire de texte, analyse de discours, focalisation sur une norme unique de correction ou mise en évidence de l'arbitraire autant que de la nécessité de normes distinctes... Ces différents positionnements peuvent s'avérer plus ou moins favorables aux mises en circulation entre langue comme discipline et langue comme

médium des autres disciplines. Ils affectent aussi les rapports entre langue de scolarisation, langues étrangères enseignées et répertoire des apprenants : la manière dont la réflexion sur la langue et le langage est conduite, les catégories et modèles d'analyse auxquels elle se réfère facilitent ou non, selon les cas, pour les apprenants (comme pour les enseignants) la prise de conscience des similarités ou des différences entre les fonctionnements langagiers.

Même si ce point demanderait des développements qui déborderaient largement la visée et la durée de la présente intervention, il faut rappeler que l'une des questions curriculaires fondamentales quant à la langue de scolarisation comme discipline touche à la distribution entre les différentes fonctions distinguées et à leurs déclinaison et pondération variables au long du cursus d'études. A cet égard, les options prises au niveau de l'enseignement primaire pour l'introduction de l'écrit, le développement des capacités de lecture et de relation aux textes, les approches proposées de la variation et des normes langagières s'avèrent souvent décisives pour la suite des apprentissages.

3.3. Remarques sur l'articulation majeure entre langues comme discipline et langue d'enseignement d'autres matières

Les présentations faites au cours des travaux de notre rencontre, à partir des analyses comparatives de curriculums nationaux engagées dans le prolongement de la réunion d'Oslo, ont montré la fécondité de la démarche retenue. C'est évidemment grâce à la mise en relation de la langue comme discipline et de la langue d'enseignement d'autres disciplines que la langue de scolarisation apparaît dans toute sa diversité, voire dans son hétérogénéité, comme plurielle et comme composite et non plus comme une et homogène.

A ce propos toutefois, deux remarques d'importance différente :

- Il convient de prendre garde aux risques de surinterprétation de la terminologie au demeurant utile que nous utilisons : langue d'enseignement, *language across the curriculum* ne doivent pas être des désignations figées à nouveau comme des entités essentielles. Il s'agit bien, comme pour *Bildung Sprache* ou *Academic Language* d'appellations recouvrant des formes et des pratiques langagières extrêmement diverses. On aurait tort de leur donner une portée trop générique. De même d'ailleurs qu'à la distinction, elle aussi par ailleurs féconde, entre BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) et CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) de Cummins, qui rappelle un peu trop les codes restreint et élaboré de Bernstein. Dans bien des cas, le travail concret des disciplines scolaires se présente comme relevant d'un va et vient entre la pluralité des *Communicative Skills* et les formes diverse du *Cognitive Academic Language*.
- Il y a sans doute aussi à veiller à ce que, à l'inverse, l'insistance sur la pluralité qui caractérise la langue de scolarisation dans ses divers usages scolaires n'entraîne pas, du fait de la richesse des caractérisations et des descripteurs possibles (dès lors qu'on s'engage dans une analyse un peu fine des dimensions langagières des divers curriculums), une surenchère quant aux attentes de savoir faire langagiers et une définition de standards ou de seuils qui, dans leurs richesses de spécification, deviendraient plus contraignants et plus dévastateurs pour les apprenants et pour les enseignants que les globalisations ou les silences à propos de cette pluralité.

Se renforce ainsi, de fait, le constat que, pour dégager des unités d'analyse transversales propres à faciliter, pour ce qui relève des dimensions langagières, une économie d'ensemble des curriculums, il y a lieu de se situer dans un premier temps à un niveau intermédiaire, tel que ceux des genres textuels ou des formats communicationnels.

3.4. Cinq composantes à prendre en compte pour un modèle dynamique ?

Paradoxalement, c'est en complexifiant encore les analyses en vue de l'élaboration d'un cadre de référence que l'on peut sortir du piège que constitue ce balancement entre une approche trop homogénéisante et une description trop atomisée de la langue de scolarisation. Et cela, de nouveau, en relation d'abord à la langue comme matière d'enseignement.

C'est, on l'a clairement relevé dans les exposés présentés au cours de cette rencontre, pour la mise en rapport entre langue comme discipline et langue des autres disciplines que des questions de circulation se posent pour l'économie d'une construction curriculaire. Mais, il ne s'agit évidemment pas, on l'a aussi noté à plusieurs reprises, d'un jeu simplement binaire : entrent aussi en ligne de compte trois autres espaces de pratiques langagières.

- Le premier de ces espaces c'est celui que constituent les répertoires langagiers des apprenants, des élèves. C'est ce répertoire discursif déjà pluriel, voire plurilingue, qui, tout au long de la scolarité, va se trouver au contact des variétés de la langue de scolarisation et va – du moins on l'espère - s'en enrichir, s'en restructurer, s'en complexifier.
- Le second espace, c'est celui des genres sociaux, des pratiques discursives, des modes textuels présents dans l'environnement, dans le contexte social (médias, vie civile, etc.) et à la fréquentation active et responsable desquels l'école prépare, tant par la langue de scolarisation que par les compétences et cultures disciplinaires qu'elle apporte. On l'a vu à propos des sciences, de l'histoire et des mathématiques.
- Le troisième espace, c'est celui de la ou des langues étrangères que l'école enseigne et qui peuvent aussi (et de plus en plus) avoir une présence et être accessibles dans l'environnement. L'accent majeur de notre réunion ne portait pas sur cette composante des programmes, mais on peut rappeler, d'une part, que c'est pour ces langues que des instruments transversaux et des modèles généraux ont été élaborés, tels le *Cadre européen commun de référence pour les langues* et le *Portfolio européen des langues* ; et, d'autre part, que c'est à propos et à partir des langues étrangères que des convergences didactiques ont pu être recherchées, soit entre ces langues et la langue de scolarisation comme matière (didactique intégrée des langues), soit entre langues voisines (intercompréhension), soit entre langues et disciplines dites (à tort) non linguistiques (enseignement bi-plurilingue).

Toute la question de l'économie d'ensemble d'une éducation plurilingue est de déterminer comment et jusqu'à quel point ces cinq espaces entrent en contact et en recouvrement partiel les uns avec les autres dans le cadre scolaire. Il y a évidemment, dans l'enseignement, des intersections et des circulations possibles et souhaitables :

entre langue comme matière et langue comme vecteur d'enseignement et inversement ;

entre ces deux espaces et les usages sociaux, d'un sens et de l'autre ;

entre langues étrangères, autres disciplines et usages sociaux.

Mais, dans la perspective des langues de l'éducation, c'est le premier mentionné de ces espaces, le répertoire langagier de l'apprenant, qui importe avant tout. La visée langagière majeure est, surtout si l'on définit aussi le curriculum comme le parcours expérientiel d'apprentissage qu'un sujet effectue, de faire en sorte que le répertoire de l'apprenant s'étende, en relation aux finalités éducatives générales, à une maîtrise croissante des discours, genres et textes qui ont cours dans les autres espaces distingués. Selon les cas, le recouvrement « au départ » est plus ou moins important. Le répertoire de l'écolier peut par exemple comporter des compétences dans une ou plusieurs autres langues que celles de scolarisation, il inclut une familiarisation avec certains genres et usages sociaux extérieurs au milieu scolaire, ainsi qu'avec telle ou telle variété des discours de l'école, etc. Mais la mission de l'école et le métier de l'élève consistent en un travail d'extension progressive de ce répertoire initial à l'intérieur des différents espaces ici distingués. Et ce travail ne peut être que facilité dès lors que des sortes de ponts sont établis entre le répertoire premier et les autres espaces à conquérir et que, d'autre part, les transversalités sont mises en évidence entre ces derniers.

4. Remarques conclusives

- Dans la dynamique juste esquissée et pour la plupart des systèmes éducatifs, c'est la langue de scolarisation comme matière qui se trouve dans une position centrale et, comme telle, sans doute décisive. On a déjà souligné le rôle majeur qu'elle a joué et joue encore au regard des divers ordres de finalités des systèmes éducatifs. C'est elle qui façonne, en contexte scolaire, les modèles, normes et représentations de la langue commune. C'est elle qui, de facto, commande l'essentiel des circulations entre les différents espaces langagiers distingués : elle ouvre ou non sur les variétés de la langue comme vecteur d'autres disciplines, elle donne ou non droit de cité à des pratiques langagières « extrascolaires », etc. Certes, les autres disciplines ont aussi leur place à tenir dans la mise en évidence et le travail des dimensions langagières de leur propre fonctionnement, mais, en dernier ressort, dans la plupart des systèmes éducatifs et parce qu'elle y occupe une position clé et a son propre agenda à respecter (notamment pour la transmission d'un capital culturel littéraire, « canon » ou pas), c'est elle qui, selon les options prises, détermine le centre de gravité et l'équilibre de l'ensemble et, si l'on peut dire, est la plus exposée aux tensions et aux crises que peuvent connaître les systèmes scolaires dans les périodes de nécessaire évolution comme celle que l'Europe traverse de nos jours.
- Il n'y a pas à s'étonner que, dans ces circonstances, les options curriculaires, les démarches d'enseignement, les modalités d'évaluation retenues au niveau de la scolarisation primaire s'avèrent le plus souvent déterminants pour l'avenir scolaire des enfants accueillis, en particulier pour ceux -qu'il convient de ne pas confondre- appartenant à des milieux socio-économiques défavorisés ou issus d'une migration récente.

ANNEXES

Annexe 1: Programme de la Conférence

Mercredi 7 novembre 2007	
14.00	<i>Réunion de planification (équipe de coordination)</i>
17.00	<i>Réunion de mise au point : présidents/rapporteurs des sessions des groupes de travail</i>
18.00	<i>Réunion de mise au point : participants au panel</i>
18.00 - 19.00	Enregistrement des participants : Hôtel ILF
19.00 -21.00	Dîner-buffet (à l'hôtel)
Jeudi 8 novembre	
8.00 - 8.45	Enregistrement des participants : Hôtel ILF
9.00 <i>Président: J. Fryc</i> <i>Président: M. Fleming</i>	<u>PLÉNIÈRE</u> - <i>Ouverture officielle</i> : Ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports - Représentant du Conseil de l'Europe - J. Sheils - Vue d'ensemble de la Conférence - M. Fleming (Rapporteur général) - La perspective des langues de l'éducation : Complexité et orientations - P-H. van de Ven Langues comme discipline et langues(s) d'enseignement (des autres disciplines) illustrées par la lecture - I. Pieper et H. Vollmer
10.45	Pause
11.15 <i>Président: M. Byram</i>	<u>PLÉNIÈRE</u> <i>Compétences en communication et en langues dans curriculum:</i> - Au sein des disciplines - J-C. Beacco - A l'issue de l'enseignement primaire - Ch. Barré de Miniac - A l'issue de l'enseignement obligatoire - L. Aase Introduction au travail en groupes
12.30	Déjeuner-buffet (à l'hôtel)
14.30	<u>TRAVAIL EN GROUPES</u> : <i>Spécifications dans les curricula / dénominateurs communs</i>
16.00	Pause

16.30-18.00 <i>Président:</i> J. Sheils	<u>PLÉNIÈRE</u> <u>Panel</u> : <i>Langues de scolarisation, apprenants de classes sociales défavorisées et égalité des chances</i> E. Ryen (Norvège) - D. Dullaghan (Irlande) - P. Sieber (Suisse) - I. Gogolin (Allemagne) - A. Rasmantienė (Lituanie) - J. Bischofová (République tchèque) Synthèse de la première journée - M. Fleming
18.30-20.00	Dîner-Bufferet (à l'hôtel)
Vendredi 9 novembre	
9.00 <i>Président:</i> M. Fleming	<u>PLÉNIÈRE</u> : Rapports des groupes de travail
09.30 - 10.30 <i>Président:</i> M. Fleming	Aspects de la langue comme discipline Introduction (I. Pieper) - Le canon littéraire - M. Fleming - Les différents genres de production écrite - L. Aase Discussion
10.30-11.00	Pause
11.00-12.30 <i>Président:</i> H. Vollmer	<i>Aspects de la langue d'enseignement (des autres disciplines) : points communs, spécificités and implications possibles pour la langue en tant que discipline et pour les politiques linguistiques éducatives</i> - Introduction - H. Vollmer ● Sciences - H. Vollmer ● Mathématiques - S. Ongstad ● Histoire - J-C Beacco - Relier les langues comme discipline et les langues d'enseignement (des autres disciplines) - I. Pieper et J-C. Beacco Discussion générale
12.30-14.30	Déjeuner-bufferet (à l'hôtel)
14.30 - 17.30 <i>(incluant la pause café / thé)</i>	<u>PLÉNIÈRE</u> : Introduction au travail en groupe - M. Byram <u>TRAVAIL EN GROUPES</u> : <i>Le défi de l'évaluation</i>
18.30	Départ pour le dîner
19.00	Dîner au Monastère Strahov

Samedi 10 novembre	
9.00 - 9.30 <i>Président: M. Byram</i>	<u>PLÉNIÈRE</u> : Rapports des groupes
9.30 - 10.15 <i>Président: M. Byram</i>	- Tirer le meilleur parti de l'évaluation - W. Martyniuk - Evaluation par le Portfolio - un moyen d'apprentissage- E. Krogh Discussion
10.15 - 10.45	<i>Langues de l'éducation et langues de scolarisation : perspectives pour un cadre</i> - D. Coste
10.45 - 11.15	Pause
11.15 - 12.30	Discussion plénière - Synthèse - M. Fleming - <i>Clôture officielle</i> : J. Fryc et J. Panthier

Annexe 2: Liste des études préliminaires

Auteurs	Titres Etudes
Langue comme discipline	Texte, littérature et “Bildung”
Laila Aase, Mike Fleming, Irène Pieper, Florentina Simihaian	Texte, littérature et “Bildung” – perspectives comparées
Mike Fleming	Canons littéraires : implications pour l’enseignement des langues comme matière
Laila Aase, Mike Fleming, Irène Pieper, Florentina Simihaian	Le portfolio dans l’enseignement et l’apprentissage des langues comme matière?
Langue d’enseignement (des autres disciplines) Enseignement primaire	Langue d’Enseignement dans l’Education primaire - Trois études de cas: incidence pour un « Cadre » européen
Mike Byram	Introduction et conclusion
Christine Barré de Miniac	Etude de cas : France
Jon Schmidt	Etude de cas : Norvège
Markus Hammann	Etude de cas : Saxe-Anhalt, Allemagne
Langue d’enseignement (des autres disciplines) Enseignement secondaire	
	Histoire
Jean-Claude Beacco, Martin Sachse, Arild Thornbjorsen	Un cadre descriptif de référence pour les compétences communicationnelles/langagières impliquées dans l’enseignement/apprentissage de l’histoire
Arild Thornbjorsen	Etude de cas : Norvège - History in lower secondary education - the example of Norway
Jean-Claude Beacco	Etude de cas : France - Les compétences langagières/communicationnelles dans les programmes d’histoire de l’Education nationale française – Brèves remarques
Martin Sachse	Etude de cas : Bavière (Allemagne) - History curricula in Bavaria
Werner Wiater	Study : Empirical monitoring/evaluation Disponible en anglais seulement
	Mathématiques
	La langue dans les mathématiques ? Etude comparative de quatre curriculums nationaux
Sigmund Ongstad	La langue dans les mathématiques ? Etude comparative de quatre curriculums nationaux
Birgit Pepin	La langue dans le programme de mathématiques en Angleterre
Brian Hudson	La langue dans le programme de mathématiques en Suède

Florence Mihaela Singer	La langue dans le programme de mathématiques en Roumanie
Sigmund Ongstad	La langue et la communication dans le programme de mathématiques en Norvège
Birgit Pepin	Culture, language and mathematics education: aspects of language in English, French and German mathematics education. Etude publiée séparément et en anglais seulement
Florence Mihaela Singer	Language across the mathematics curriculum: some aspects related to cognition. Etude publiée séparément et en anglais seulement
	Sciences
Helmut Vollmer	Langue et communication dans le domaine des sciences à la fin de l'enseignement secondaire (obligatoire) : synthèse et conclusions
Jenny Lewis	Le curriculum scientifique national en Angleterre de 14 à 16 ans
Stein Dankert Kolsto	Le rôle du langage et de la citoyenneté dans le curriculum scientifique norvégien
Helmut Vollmer	Langue et communication propres à des disciplines spécifiques - Etude de cas : l'Allemagne
Tat'ána Holasová	Education Framework and an Integrated Science Module in the Czech Republic Disponible en anglais seulement
Stein Dankert Kolsto	Science education for citizenship – through language competence Disponible en anglais seulement
Jenny Lewis	Language for Learning Science: A Social Constructivist Perspective Disponible en anglais seulement
Evaluation	Evaluation et contrôle dans le domaine des langues de l'éducation
Waldemar Martyniuk	Introduction
José Noijons	L'intérêt de l'évaluation internationale pour l'élaboration du cadre pour les langues de l'éducation
Mike Fleming	Quelle évaluation pour les langues de l'éducation ?
Waldemar Martyniuk	L'évaluation des compétences en fin de scolarité obligatoire – l'exemple de la Pologne
Terminologie et concepts transversaux	
Alexandru Crişan, Daniel Coste, Marisa Cavalli, Piet-Hein Van de Ven	Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation ?

Annexe 3: Liste des participants

REPRESENTANTS NATIONAUX

ALBANIE

Ms Adriatike LAMI, Ministry of Education and Science, Rruga e Durrësit No. 23, TIRANA / ALBANIA
e-mail: adriatikelami@gmail.com
WL/LT: E

ANDORRE

Mme Francesca JUNYENT MONTAGNE, Directrice du Département de l'Enseignement scolaire et des relations internationales, Ministeri d'Educació, Formació Professional, Joventut i Esports, Av. Rocafort, 21-23 - AD 600 SANT JULIÀ DE LÒRIA - PRINCIPAT D'ANDORRA
Tel: + 376 74 33 00 / + 376 74 33 25 / + 376 32 22 42 (portable) / Fax: + 376 74 33 11 /
e-mail: fjunyent.gov@andorra.ad
WL/LT: F

ARMENIE

Ms Narine HEKEYAN, Assistant Professor, Chair of Armenology, Yerevan State Linguistic University, #80, 40 Pushkin str., YEREVAN 0002
Tel: +374 91 41 21 45 / e-mail: narhek@yahoo.co.uk
WL/LT: E

AUTRICHE

Mr Gunther ABUJA, Director, Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, Hans-Sachs-Gasse 3, A-8010 GRAZ
Tel: +43/316 /824150-18 / e-mail: abuja@sprachen.ac.at
WL/LT: E

Ms Anna LASSELSBERGER (teacher, teacher trainer), undesrealgymnasium 15 (European High School), Henriettenplatz 6, A - 1150 WIEN
Tel: +43 1 8936743 / Fax: +43 1 8936743 22 / e-mail: anna.lasselsberger@gmx.at
WL/LT: E

BELGIQUE

Communauté française

Mme Anne-Marie BECKERS, Inspectrice de français, 36 rue de Perck, B - 1630 LINKEBEEK
Tel: +32 2 380 80 56 / e-mail: anne-marie.beckers@cfwb.be
WL/LT: F

Communauté flamande

Ms Hilde VANDERHEYDEN, Advisor, Curriculum Department / Departement Onderwijs en Vorming, Hendrik Consciencegebouw, Koning Albert II laan 15 (2 B 05), B-1210 BRUSSELS
Tel: +32 2 553 88 30 / Fax: +32 2 553 88 35 / e-mail: hilde.vanderheyden@ond.vlaanderen.be
WL: E

CROATIE

Mr Srećko LISTEŠ, Education and Teacher Training Agency, Tolstojeva 32, 21 000 SPLIT
Tel: +385 21 340 995 / e-mail: srecko.listes@azoo.hr
WL/LT: E

CHYPRE

Mr Nikos PENTARAS, Inspector of Elementary Education, Department of Elementary Education, Ministry of Education and Culture, Kimon and Thucydides Streets, 1434 NICOSIA
Tel: +357 22800929 (office) / +357 99609491 (mobile) / +357 22424169 (home) / Fax: +357 22305126
e-mail: npentaras@cytanet.com.cy
WL/LT: E

REPUBLIQUE TCHEQUE

Mr Karel ŠEBESTA, The Institute of the Czech Language and Theory of Communication, Charles University, Prague, nám. Jana Palacha 2, 116 38 PRAHA 1
Tel: 420 221619215 / e-mail: karel.sebesta@ff.cuni.cz
WL/LT: E

Ms Marie HÁDKOVÁ, Head of the Department of the Czech Studies, Faculty of Education, J.E Purkyne University, Usti nad Labem, České mládeže 8, 100 96 ÚSTÍ NAD LABEM
Tel: 420 723 852 508/ e-mail: hadkova@pf.ujep.cz
WL/LT: E

Ms Gabriela BALADOVÁ, Research Institute of Pedagogy, Prague, Novodvorská 1010/14, 142 01 PRAHA 4
Tel: 420 261341462 / e-mail: baladova@vuppraha.cz
WL/LT: E

Ms Kamila SLADKOVSKÁ, Research Institute of Pedagogy, Prague, Novodvorská 1010/14, 142 01 PRAHA 4
Tel: 420 261341461 / e-mail: sladkovska@vuppraha.cz
WL/LT: E

Ms Jana BISCHOFOVÁ, Institute of Czech Studies Charles University, Prague, nám. Jana Palacha 2, 116 38 PRAHA 1
Tel: 420 607845639 / e-mail: jana.bischofova@ff.cuni.cz
WL/LT: E

Ms Markéta MICHÁLKOVÁ, The Czech Technical University, Technická 2, 160 000 PRAHA 6
Tel: 420 608 331182 / e-mail: marketa.michalkova@gmail.com
WL/LT: E

Ms Vera SCHMIDTOVÁ, The Institute of the Czech National Corpus, Faculty of Arts Charles University, Prague, nám. J. Palacha 2, 116 38 PRAHA 1,
Tel: 420 224 242 613 / e-mail: vera.schmiedtova@ff.cuni.cz
WL/LT: E

Ms Katerina HLINOVA, The Institute for Language and Preparatory Studies, Charles University, 290 36 PODEBRADY-ZAMEK
Tel.: 00420 325 615 291 / e-mail: katerina.hlinova@ujop.cuni.cz
WL/LT: E

ESTONIE

Mr Jaak VILLER, Head of Language Policy Department of Ministry of Education and Research, Munga 18, 50088 TARTU
Tel: +372 7350221 / mob: +372 53306610 / e-mail: jaak.viller@hm.ee
WL/LT: E

FINLANDE

Ms Pirjo SINKO, Counsellor of Education, National Board of Education, P.O. Box 380, FI - 00531 HELSINKI
Tel: 358 9 7747 7281 / Fax: 358 9 7747 7823 / e-mail: pirjo.sinko@oph.fi
WL/LT: E

FRANCE

Mme Viviane BOUYASSE, Inspectrice générale de l'éducation nationale, Ministère de l'éducation nationale,
Inspection générale, Groupe enseignement primaire, 107, rue de Grenelle, 75007 PARIS
Tel: 01 55 55 34 23 / Fax: 01 55 55 13 73 / e-mail: viviane.bouyasse@education.gouv.fr
WL/LT: F

ALLEMAGNE

Mr Christof K. ARNOLD, Landesinstitut für Schule und Ausbildung (L.I.S.A), Mecklenburg-Vorpommern,
Ellerried 5, 19061 SCHWERIN
Tel: +385/760-1719 / Fax: +385/711188 / e-mail: c.arnold@lisa-mv.de
WL/LT: E

GEORGIE

Ms Tamara JAKELI, Coordinator of Humanitarian Subjects Group, National Curriculum and Assessment
Center, The Ministry of Education and Science of Georgia, 52 Dimitri Uznadze str., 0102 TBILISI
Tel: +995 99 15 49 85 / Mob.: +99 577-454985 / e-mail: tjakeli@ganatleba.org
WL/LT: F

GRECE

Mr Joseph CHRYSOCHOOS, Educational Consultant at the Pedagogic Institute, Athens, 94 Pindou Street,
MOSCHATO 18345, PIRAEUS
Tel: +30 210 48 35 821 / Fax: +30 210 48 35 821 / e-mail: jchrys@mail.kapatel.gr
WL/LT: E

SAINT-SIEGE

Apologised for absence / Excusé

HONGRIE

Mme Zsuzsa HORVÁTH, Institut National de l'Enseignement Public, OKI, Dorottya utca 8., H - 1051
BUDAPEST
Tel: +36 1 235 7279 / e-mail: horvathzs@oki.hu
WL/LT: F

ISLANDE

Apologised for absence / Excusé

IRLANDE

Mr Diarmuid DULLAGHAN, Primary District Inspector, Department of Education and Science, Regional
Development Centre, Dundalk Institute of Technology, Dublin Road, DUNDALK, CO. LOUTH
Tel: + 42 9381791 (office) / 087 6501014 (mobile) / e-mail: diarmuidodeall@eircom.net
WL/LT: E

ITALIE

Ms Anna PIPERNO, Dirigente Tecnico - Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici, Ministero Pubblica Istruzione, Viale Trastevere 76/A, I - 00153 ROMA
Fax: 06 58493381 / e-mail: anna.piperno@istruzione.it
WL/LT: E

Ms Giulia DI NICUOLO, Dirigente Tecnico - Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici, Ministero Pubblica Istruzione, Viale Trastevere 76/A, I - 00153 ROMA
Fax: 06 58493381 / e-mail: giulia.dinicuolo@istruzione.it
WL/LT: E

LETTONIE

Ms Olita ARKLE, Ministry of Education and Science, Centre for Curriculum Development and Examinations, Valnu Street 2, LV- 1050 RIGA
Tel: +371 7216500 / Fax: +371 7223801 / E-mail: olita.arkle@isec.gov.lv
WL/LT: E

LIECHTENSTEIN

Apologised for absence / Excusé

LITUANIE

Ms Audronė Albina RAZMANTIENĖ, Chief Officer of Basic and Secondary Education Division of the Ministry of Education and Science of the Republic of Lithuania, A. Volano str. 2/7, LT-01516 VILNIUS
Tel: +370 5 2191149 / Fax: +370 5 261 20 77 / e-mail: audrone.razmantiene@smm.lt
WL/LT: E

Ms Raimonda JARIENĖ, Senior Specialist of Linguistic and Artistic education, Division of Educational Development Center (under the Ministry of Education), M. Katkaus str. 44, LT-09217 VILNIUS
Tel: +370 5 2109827 / e-mail: raimonda.jariene@smm.spc.lt
WL/LT: E

LUXEMBOURG

Mme Edmée BESCH, Responsable de l'enseignement des langues au secondaire, Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle, 29, rue Aldringen, L-2926 LUXEMBOURG
Tel: +352 478-5107 / e-mail: besch@men.lu
WL/LT: F / E

MALTE

Ms Mary Anne SPITERI, Assistant Director, Curriculum Management, The Curriculum Centre, The Mall, FLORIANA CMR02
Tel: +356 2558 7107 or (+356) 2124 8693 / Fax: +356 2124 8693
e-mail: mary.a.spiteri@gov.mt
WL/LT: E

MOLDOVA

Ms Elena CARTALEANU, str. Independentei, 16, ap. 103, CHISINAU MD-2043
Tel/Fax: 373 22 768649 / e-mail: lenuta@seznam.cz
WL/LT: E

MONTENEGRO

Ms Danijela DJILAS, Advisor for general education and international cooperation, Department for introduction of curriculum and standards in education system - Bureau for Educational Services, Marka Miljanova St. 17, 81000 PODGORICA / MONTENEGRO

Tel: +382 81 408 999 / Fax: +381 81 408 927 / e-mail: djilasd@mn.yu / danijela.djilas@gmail.com

WL/LT: E

PAYS-BAS

Mr Helge BONSET, SLO, P.O. Box 2041, NL 7500 CA ENSCHEDE

Tel: +31 (0) 53 48 40 296 / e-mail: H.Bonset@slo.nl

WL/LT: E / F

Mr Teun MEESTRINGA, SLO, P.O. Box 2041, NL 7500 CA ENSCHEDE

e-mail: T.Meestringa@slo.nl

WL/LT: E

NORVEGE

Ms Jorunn BERNTZEN, Senior adviser, Ministry of Education and Research, PO Box 81119 Dep, N-0032 OSLO 1

Tel: 47 22 24 73 95 / Fax 47 22 24 27 31 / e-mail: jbe@kd.dep.no

WL/LT: E

POLOGNE

Mrs Barbara CZARNECKA-CICHY, Chief of Baccalaurate Division, Central Board of Examinations, ul. Łucka 11, 00-842 WARSAW

Tel: +48 22 656 37 18 / Fax +48 22 656 37 57 / e-mail: egzamin4@cke.edu.pl

WL/LT: E

Ms Barbara SKACZKOWSKA, advisor to the Minister, Ministry of National Education, al. Szucha 25, 00-918 WARSAW

Tel: +48 22 34.74.629 / Fax: +48 22 34.74 253 / e-mail barbara.skaczkowska@men.gov.pl

WL/LT: F

PORTUGAL

Mme Regina DUARTE, Ministère de l'Éducation du Portugal, Responsable pédagogique pour le curriculum de la langue portugaise, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Av. 24 de Julho, nº140, P - 1399-025 LISBOA

Tel: +213934598 / Fax: +213934685 / e-mail: regina.duarte@dgidc.min-edu.pt

WL/LT: F / E

Mme Lina VARELA. Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (ME), Av. 24 de Julho, 140, P - 1399-025 LISBOA

Tel: +21 393 45 83 / Fax: +21 393 46 85 / e-mail: lina.varela@dgidc.min-edu.pt

WL/LT: F

FEDERATION DE RUSSIE

Ms Irina KHALEEVA, Rector, Moscow State Linguistic University, stozhenka 38, 119034 MOSCOW

Tel/Fax: +7 (495) 246 28 07 / e-mail: shleg@linguanet.ru

WL/LT: E

SAINT-MARIN

Mrs Laura GOBBI, Professor of the Department of Education, University of San Marino, Via Napoleone Bonaparte 3, 47890 SAN MARINO
Tel. 378 549882546 / Fax 378 549882554 / e-mail: laura.gobbi@unirmsm.sm
WL/LT: E

REPUBLIQUE SLOVAQUE

Mme Darina De JAEGER, Statny pedagogicky ustav, Pluhova 8, P.O.Box 26, SK - 830 00 BRATISLAVA
Tel.: +421 2 49276 308 / Fax.: +421 2 49276 195 / e-mail: Jaegher@statpedu.sk
WL/LT: F

Mr Július HAUSER, Director, Statny pedagogicky ustav, Pluhova 8, P.O.Box 26, SK - 830 00 BRATISLAVA
e-mail: julius.hauser@statpedu.sk
WL/LT: E

SLOVENIE

Ms Ljudmila IVSEK, Counselor for Slovene language at the National Institute of Education, Zavod RS za solstvo, Poljanska c. 28, 1000 LJUBLJANA
Tel: +386 1 300 51 37 / Fax: +386 1 300 51 99 / e-mail: Ljudmila.lvsek@zrss.si
WL/LT: E

Ms Marija ŽVEGLIČ, senior advisor, National Board of Education, Cankarjeva 1, 3000 CELJE
Tel: 386 3 490 79 38; 386 31 515 179 / Fax: 386 3 490 79 40 / e-mail: marica.zveglic@zrss.si
Adresse privée
Podgorje ob Sevnični 4, 8292 ZABUKOVJE
Tel: +386 7 818 80 88 / e-mail: marica.zveglic@guest.arnes.si
WL/LT: E

ESPAGNE

Ms Pilar PÉREZ ESTEVE, Directora de Programa, Dirección General de Cooperación Territorial y Alta Inspección, Ministerio de Educación y Ciencia, Los Madrazo 15-17, 28071 MADRID
Tel: +34 630452019 / e-mail: pilar.pereze@mec.es
WL/LT: E

SUEDE

Mrs Karin HECTOR-STAHRE, Director of Education, Swedish National Agency for Education, S-106 20 STOCKHOLM
Tel: +46 8 52 73 32 76 / Mobile: +46 733 77 32 76 / Fax: +46 8 24 44 20 /
e-mail: karin.hector-stahre@skolverket.se
WL/LT: E

SUISSE

M. Olivier MARADAN, Secrétaire général adjoint, Responsable de l'unité de coordination "scolarité obligatoire", CDIP/EDK, Zähringerstrasse 25, Case postale 5975, CH- 3001 BERNE
Tel: +41 31 309 51 11 / Fax: +41 31 309 51 50 / e-mail: maradan@edk.ch / <http://www.cdip.ch>
WL/LT: F

M. Peter SIEBER, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Fachbereiche, Hirschengraben 28, CH - 8090 ZÜRICH
Tel: +41 43 305 51 46 / Fax: +41 (0)43 305 54 55 / e-mail: peter.sieber@phzh.ch
WL/LT: F

TURQUIE

Mr Huseyin ALP BOYDAK, Talim ve Terbiye Kurulu Baskanligi, Teknik Okullar, Besevler/ANKARA TURKEY
Tel: +90 312 2152056 / Mobile: +90 532 4864054
WL/ LT: E

UKRAINE

Ms Oksana KARPYUK, Vidavnitstvo "Libra Terra", 10 Lypova St., TERNOPIL 46025
Tel: 380352231039 / mob: 80979006523 / e-mail: karpiuk@i.ua
WL/LT: E

ROYAUME-UNI

Mr Paul WRIGHT, English Adviser, Qualifications and Curriculum Authority, 83 Piccadilly, LONDON, W1J 8QA
Tel: +44 (0)20 7509 5853 / e-mail: wrightp@qca.org.uk
WL/LT: E

ORGANISATEURS

Mr Jindrich FRYC, Department for International Relations, Ministry of Education, Youth and Sports, 7, Karmelitska, 118 12 PRAHA 1
WL/LT: E

Ms Irena MASKOVÁ, Department for International Relations, Ministry of Education, Youth and Sports, 7, Karmelitska, 118 12 Praha 1
tel.: +420 257 193 611 / fax: +420257 193 397 / e-mail: maskova@msmt.cz
WL/LT: E

Groupe de coordination

Mr Mike FLEMING
General Rapporteur, School of Education, University of Durham, Leazes Road, UK - DURHAM DH1 1TA, UNITED KINGDOM
e-mail: m.p.fleming@durham.ac.uk
WL/LT: E

Ms Laila AASE
Nordisk institutt, Universitetet i Bergen, Sydneplassen 7, N - 5007 BERGEN, NORWAY
Tel: 47 55 58 24 39 / e-mail: laila.aase@nor.uib.no / laila.aase@lle.uib.no
WL/LT: E

M. Jean-Claude BEACCO
Université de la Sorbonne nouvelle-Paris III, 46 rue Saint Jacques, 75230 PARIS Cedex, FRANCE
Tel: 33 (0)1 40 46 29 25/29 28/29 29 / Fax: 33 (0)1 40 46 29 30 /
e-mail: Jean-Claude.Beacco@univ-paris3.fr / jean-claude.beacco@wanadoo.fr
WL/LT: F / E

Mr Michael BYRAM
University of Durham, School of Education, Leazes Road, UK - DURHAM DH1 1TA, UNITED KINGDOM
Tel: 44 191 374 35 30/35 05 / Fax: 44 191 374 35 06 / e-mail: m.s.byram@durham.ac.uk
WL/LT: E / F

Mme Marisa CAVALLI

IRRE - VDA, Institut Régional de Recherche Educative pour le Val d'Aoste, Département de la Recherche Educative, 24, Avenue du Bataillon "Aosta", I - 11100 AOSTE - ITALIE

e-mail:

WL/LT: F

M. Daniel COSTE

Professeur émérite, Ecole normale supérieure Lettres et Sciences humaines, 17, rue Plumet, 75015 PARIS - FRANCE

Tel/Fax: (01) 56 58 18 60 /e-mail: dlcoste2@wanadoo.fr

WL/LT: F / E

Mr Alexandru **CRİȘAN**

Executive President, Center Education 2000+, Assoc. Professor - Faculty of Letters, University of Bucharest, Str. Caderea Bastiliei, Nr. 33, SECTOR 1, BUCURESTI / ROUMANIE / cod 010613

e-mail: acrisan@cedu.ro

WL/LT: E

Mr Waldemar MARTYNIUK

Jagiellonian University, Center for Polish Language and Culture, ul. Grodzka 64, PL-31-044 KRAKOW / POLAND

Tel: +48-12-2620163 / Fax:+48-12-6631815 / e-mail: wmartyniuk@hotmail.com

WL/LT: E

Sigmund ONGSTAD

Faculty of Education, Oslo University, Pb 4, st. Olavs plass, N-0130 OSLO / NORWAY

e-mail: Sigmund.Ongstad@lu.hio.no

WL/LT: E

Ms Irene PIEPER

Institut für deutsche Sprache und Literatur, Universität Hildesheim, Marienburger Platz 22, D - 31141 HILDESHEIM

e-mail: i.pieper@em.uni-frankfurt.de

WL/LT: E

Ms Florentina SAMIHAIAN

National Board for Curriculum, str. Carei nr. 1, bl. A11, sc. A, et. 6, ap. 38, sector 2, 022201 - BUCURESTI, ROMANIA

Tel: +40 255 4799 / Fax: 40 210 8692 / e-mail: tinasamihaian@gmail.com

WL/LT: E

Mr Piet-Hein VAN DE VEN

ILS, Graduate School of Education, Radboud University, NIJMEGEN / PAYS-BAS

Adresse pour correspondance:

Erasmusplein 1, E.20.29, NL - 6525 HT NIJMEGEN / PAYS-BAS

e-mail: P.vandeven@ils.ru.nl

WL/LT: E

Mr Helmut VOLLMER

Universität Osnabrück, FB 7: Sprach-u.Lit.wiss, Leiter der Forschungsstelle, Bilingualismus und Mehrsprachigkeit, Neuer Graben 40, D-49069 OSNABRÜCK, GERMANY

Tel: +49 541 9694260 / Fax: +49 541 969 4886 / e-mail: hvollmer@uni-osnabrueck.de

WL/LT: E

Experts invités

Mme Christine BARRÉ DE MINIAC

IUFM Académie de Grenoble, Professeur des Universités, Présidente du Conseil Scientifique et Pédagogique, Laboratoire LIDILEM, 30, avenue Marcelin Berthelot, 38100 GRENOBLE

e-mail: cbarre@grenoble.iufm.fr

WL/LT: F / E

Mr Klaus-Börge BOECKMANN

Institut für Germanistik der Universität Wien, (Deutsch als Fremd- und Zweitsprache), Dr.-Karl-Lueger-Ring 1, A - 1010 WIEN

Tel: +43-599664-42173 / od. +43-1-4277-42173/ Fax: +43-1-4277-42180 /

e-mail: boeckmk2@univie.ac.at

WL/LT: E

Ms Ingrid GOGOLIN

Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, der Universität Hamburg Fachbereich 06, Von-Melle-Park 8, D - 20146 HAMBURG / GERMANY

e-mail: gogolin@erzwiss.uni-hamburg.de

WL/LT: E

Mr Marcus HAMMANN

Uni Münster / Abt. Biologiedidaktik, Z. 2109, Fliednerstraße 21, D-48149 MÜNSTER / GERMANY

e-mail: hammann.m@uni-muenster.de

WL/LT: E

Ms **Tat'ána** HOLASOVÁ

Research Institute of Pedagogy, Prague, Novodvorská 1010/14, 142 01 PRAHA 4

Tel: 420 261341463 / e-mail: holasova@vuppraha.cz

WL/LT: E

Ms Ellen KROGH

Associate professor Ph.D., Institute of Philosophy, Education and the study of Religions, University of Southern Denmark, DK Campusvej 55, 5620 ODENSE M / DENMARK

Tel: +45 65503625 / e-mail: ellen.krogh@ifpr.sdu.dk

WL/LT: E

Ms Jenny LEWIS

University of Leeds, School of Education, UK - LEEDS LS2 9JT / UNITED KINGDOM

e-mail: J.M.Lewis@education.leeds.ac.uk

WL/LT: E

Ms Else RYEN

University of Oslo, Department of Linguistics and Scandinavian Studies, P.O.Box 1102 Blindern, N-0317 OSLO

e-mail: else.ryen@iln.uio.no

WL/LT: E

Ms Florence Mihaela SINGER

Ph.D., Head of Curriculum Department, Institute for Educational Sciences, 37 Stirbei Voda, 70733 BUCHAREST / ROMANIA

e-mail: mikisinger@gmail.com

WL/LT: E / F

Mr Jon SMIDT

Sör-Trøndelag University College, Faculty of Teacher and Interpreter Education, HiST ALT, Rotvoll, No-7004 TRONDHEIM / NORWAY

e-mail: jon.smidt@hist.no

WL/LT: E

Mr Arild THORNBJORSEN
Deputy Director General, Ministry of Education, Research and Church Affairs, Box 8119 Dep., N - 0032
OSLO / NORWAY
e-mail: art@kd.dep.no
WL/LT: E

Mr Eike THÜRMAN
Wiedbach 68, D-45357 ESSEN / GERMANY
e-mail: thuermanneike@googlemail.com
WL/LT: E

CONSEIL DE L'EUROPE - www.coe.int

SERVICE DES POLITIQUES LINGUISTIQUES ET DE LA FORMATION EN LANGUES

Division des politiques linguistiques - www.coe.int/lang/fr

Mr Joseph SHEILS
Head of the Language Policy Division / Chef de la Division des Politiques linguistiques
Tel: + 33 (0)3 88 41 20 79 / e-mail: joseph.sheils@coe.int

Mme Johanna Panthier
Administratrice / Administrator
Tel: + 33 (0)3 88 41 23 84 / e-mail: johanna.panthier@coe.int

Mlle Corinne COLIN
Secrétariat / Secretariat
Tel: 33 (0)3 88 41 35 33 / e-mail: corinne.colin@coe.int

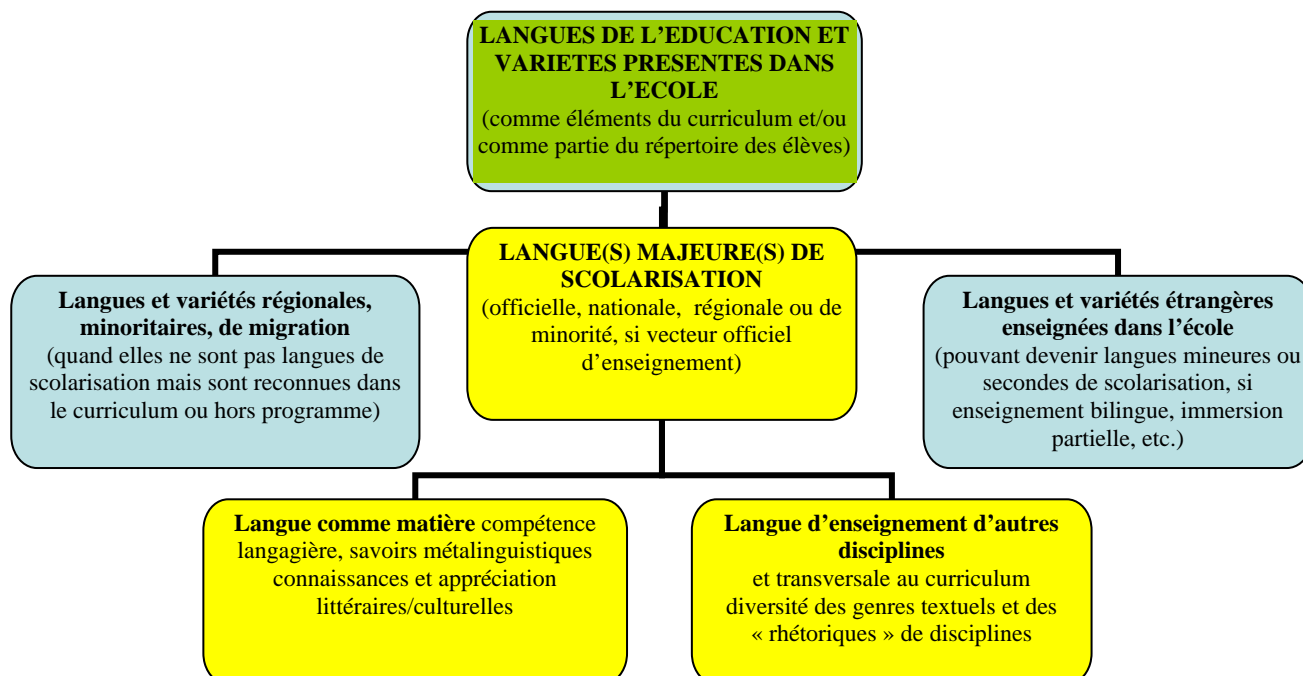
INTERPRÈTES

Mme Claude JEAN-ALEXIS
46 rue de dunkerque 75009 PARIS
e-mail: cjean-alexis@wanadoo.fr

M. Olivier PÉAN
52 rue Colbert, 92700 COLOMBES
Tel: 01 42 70 69 50 / 06 14 91 09 97
e-mail: olivier.pean@free.fr

Annexe 4: Diagramme Langues de l'Éducation

Langues dans l'école et langues de l'école



Annexe 5: Etudes de cas concernant des apprenants défavorisés

(disponibles uniquement dans la langue de présentation)

Else Ryen (Norway): Special Arrangements for Disadvantaged Pupils

I would like to focus on some challenges connected to pupils from language minorities in upper secondary school. In Norway more than 95 percent of all the pupils go directly on to upper secondary education and training after leaving lower secondary school – at the age of 16. There are differences among the majority and the minority group, but also among the linguistic minority pupils, the vast majority, about 90 percent, attend upper secondary school.

But there is a high drop-out rate, which is a common problem in many of our countries, and the rate is higher among minority pupils than among the majority group – although the differences between the groups have become smaller in recent years. The greatest challenges currently lie among linguistic minority pupils taking vocational studies. Especially boys who have both minority and low socio-economic backgrounds are at risk.

Another challenge in upper secondary education concerns ethnic minority pupils who are late-comers into Norwegian schools, and especially pupils over the age of 16, who have not completed primary and lower secondary education, give rise to concern.

So how to solve the problem – there are of course no simple solutions. But there are measures that can be taken to meet some of the challenges.

In ensuring adequate education and inclusion of all pupils regardless of their linguistic or socio-economic background it is of great importance to have targeted action programs. To meet this requirement there has in Norway been launched different strategy plans by the Ministry of Education and Research, one of which should be mentioned here: Strategic plan Equal Education in practice! Strategy for better learning and greater participation by language minorities in day-care centres, schools and education.

(http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2666)

The plan embodies 33 different measures which contribute to meeting the challenges in a multilingual and multicultural school. Three of the measures are dealing with minority pupils in upper secondary education, of which one has been initiated in order to develop more flexible and goal-oriented teaching for students with insufficient education and with brief residency in Norway. Through collaboration between selected municipalities, county authorities and schools there has been implemented a pilot project.

As part of the project The National Centre for Multicultural Education (<http://www.hio.no/content/view/full/456>) is in the process of developing tools for deciding competence, and a preliminary version has been tried out in some selected schools.

In order to give adapted teaching it is of vital importance that the schools have sufficient information about the pupils' backgrounds, both academic and non academic. It is well known, however, that many schools are badly informed about pupils with minority and migration backgrounds.

To help school leaders and teachers to be better informed about their pupils with migrant background, the tools mentioned entail a language biography. It is also important that the schools get better information about the pupils' previous schooling and / or other

experiences of learning. How literate are the pupils? This question applies not only to language as such, but also to math literacy, digital literacy, visual literacy, i.e. understanding of signs in a wider context. It is also important to find out what kinds of non formal competence the pupils have – a pupil might for example be good in calculation without formal training. Also vocational practice might be of relevance.

It is also of great importance for the schools to have information about the pupils' motivation and about goals they have set for education and further work. Identifying the pupils' competence is therefore much more than identifying their school background and language experiences. Evidently, in understanding the students' backgrounds it is of invaluable importance to have teachers with good competence and linguistic and cultural awareness.

Research has, however, shown that only a few teachers have special competence in dealing with multilingual and multicultural matters and the lack of competent teachers seems to be higher in upper secondary school than in compulsory school. There are also a very small number of teachers with a migration background in Norwegian schools – teachers who could have had a significant role to play, not at least in assessing late-comers' previous knowledge and experiences and acting as mediators between school and home.

Dermot Dullaghan (Ireland): Provision for Disadvantaged Pupils

1. Context:

Ireland has changed from a country with a tradition of emigration to a country of immigration:

- Since 2002 the Irish population has grown by 8.2% to 4.24 million in April 2006, our highest population on record since 1861. Within the EU, only Cyprus has a faster population growth.
- Over 610,000 usual residents (14.7%) were born outside the State, compared with 10% in 2002, with EU status (excluding Ireland) accounting for nearly 440,000 (10.5%) of the total. The largest category are those who were born in Britain (5.3%), followed by Poland at 63,100 (1.5%), Lithuania at 24,800 (0.6%) and other EU countries at 78,800 (1.9%). Just under 50,000 were classified as African.
- More than 25% of the population of large areas of Dublin, including most of the city centre and a number of outlying urban areas, are newcomers.
- Similar patterns have emerged in the city centres of two other major cities in south and south-western Ireland - Cork and Limerick. It is becoming clear that there is a high concentration of newcomers in certain urban areas while at the same time small towns and rural areas across the country also have substantial numbers of newcomers. There is a general awareness of a need not to saturate specific areas when allocating housing. Monitoring is ongoing.
- In 2006/07 school year, 31,000 (approx) newcomers enrolled in primary schools; 17,000 in post primary schools. 60% are estimated to come from non-English speaking background.
- At very least some 12,000 primary pupils and 8,000 post-primary students almost certainly have a first language that is neither English nor Gaeilge/Irish. If present patterns of immigration continue, primary and post-primary figures of newcomer

students are expected to increase annually for the foreseeable future. Many of these students will come to Ireland with little or no English.

- The main measures taken by the Department for Education and Science up to 2007 to address the educational needs of newcomers was the allocation of Language Support Teachers to primary and post-primary schools. Allocation was capped at 2 teachers for a period of 2 years. Allocation of the posts was based on a ratio of 14:1. Inspectors examined and made recommendations on individual cases where primary schools sought more than 2 posts. (Start up grants paid to primary schools. Post-primary schools not qualifying for a full post were provided with grant aid to employ a teacher for the approved number of hours.)

Disadvantage

- Low levels of literacy in schools serving poorer communities and families continue to cause concern. The National Anti-Poverty Strategy (NAPS) published 1997 and revised 2002 identifies educational disadvantage as a key focus of the five areas identified. NAPS targets include that the proportion of students with serious literacy difficulties should be halved by 2006; that participation rates to completion of upper second-level education, or equivalent should increase to 90% by 2006 [we are well on our way to the second target]
- Challenges experienced leading to this reform include the lack of a standardized system for identifying levels of disadvantage in schools; limited early childhood education supports, insufficient focus on target setting, measurement of progress and outcomes (schools); insufficient steering and evaluation of some measures; insufficient coordination across schemes and cross-sectorally, limited attention to educational inclusion issues in pre-service and in-service teacher education.
- Three reports are influential in this regard: [i] Reading Literacy in Disadvantaged Primary Schools – Eivers, Shiel and Shortt 2005, ERC www.erc.ie [ii] Literacy and Numeracy in Disadvantaged Schools: Challenges for Teachers and Learners – 2005, Inspectorate, DES, [iii] Survey of Traveller Education Provision (STEP) report - 2005, Inspectorate, DES, www.education.ie
- This is a time of reflection, challenge and call to vigorous action for Irish educationalists, policy makers and teachers. It could be argued that assessment as a tool for education reform is now coming very much more strongly to the fore in this debate – assessment-led reform.

Schooling in Ireland:

1. The school system in the Republic of Ireland is small by European standards – just 770 or so post-primary schools and 3400 primary schools. Many of the latter are small, with half having four teachers or less (2006 figures). Administration of the education system (both primary and post-primary education) is centralized, with vocational schools and community colleges having some regional governance through Vocational Education Committees (VECs). At primary there are 8 class levels (2 infant classes followed by 1st to 6th). Enrolment in post-primary schools takes place upon transfer from 6th class. While post-primary schools may differ in respect of patronage/governance or management structure, they generally offer similar curricula. Students take state examinations at post-primary level: the Junior Certificate at end of 3 years junior cycle and Leaving Certificate at end of (minimum two year) senior-cycle. The Leaving Certificate is a high stakes

examination upon which entry to university/ third-level education or the world of work depends. Both examinations are administered by the State Examinations Commission (SEC). The examinations are similar in style and content being largely written tests.

2. Ireland should not be viewed as inexperienced in language education. All primary schools teach two languages – English and Irish. All students (barring case by case exemptions) study Irish and English throughout compulsory schooling. Modern languages have enjoyed a strong position in the post-primary curriculum. The majority of Irish students take at least one European language to Leaving Certificate level.
3. Significant developments at national level are the Post-Primary Languages Initiative and Modern Languages in Primary Schools Initiative (MLPSI 1999) – new languages in primary schools. www.mlpsi.ie Guidelines from NCCA regarding teaching modern languages in primary schools were published in 2001. Anecdotal evidence showing that newcomers are achieving well in Gaeilge and newcomers and pupils in disadvantaged schools achieving well in language acquisition through the initiative. The evidence is still anecdotal at this stage, however.
4. All children residing in Republic of Ireland, including the children of refugees and migrant workers, are entitled to avail of primary and post-primary education up to the age of 18 regardless of legal status.
5. School attendance is compulsory for children aged from 6 – 16 under Education Welfare Act 2000, although almost all five year olds and half of all four year olds are in primary school.
6. Schools are obliged to enrol any child in respect of whom an application for admission has been made, under almost all circumstances – only exception is where there is no physical capacity for further children to be enrolled.
7. The admissions policy of a school cannot discriminate on grounds of nationality or legal status.

Of course there is always the possibility that enrolment of newcomers may become polarized in certain schools within communities. To ensure that schools reflect appropriately the communities they serve, an Audit of School Enrolment Policies is taking place under the Directorate of Regional Services (Regional Offices Service) of the Department of Education and Science.

The audit covers schools at both primary and post-primary levels and all governance sectors. Aim - to examine the degree to which disparities exist between schools in terms of the enrolment of newcomer pupils and to achieve a full picture of school enrolment, (audit expanded to include pupils from the Traveller community and those with special education needs). Areas covered - Cork, Dublin, Galway, Kildare, Limerick, Longford, Louth, Sligo, Waterford and Wicklow.

- First step - examination of the enrolments to determine if disparities exist between schools in terms of the enrolments of newcomers.
- Similar exercise in relation to enrolments of Travellers and pupils with special education needs to be undertaken at a later stage.
- Outcome of audit will determine measures to be taken by Department to ensure schools are representative of the community.

Issues and challenges regarding provision for newcomers – these challenges may resonate with other members states' experiences:

- Resourcing: There developed in Ireland the understanding that the limit of 2 Language Support Teachers per school and the 2 year limit on language supports for student were inadequate. The Department of Education and Science immediately revised these levels of provision.
- There is lower than warranted enrolment of newcomers in certain schools/areas and higher concentration in other schools. This parallels in some ways existing situation regarding education disadvantage.
- Additional supports are required even if language is not an issue. International students may have other issues pertinent to the area of integration. The Home School Community Liaison service has a role to play here.
- Mid-year entry to schools and issue of age-appropriate placement of children who might not previously have attended school.
- Lack of information for parents in their native languages: There remain general on-going communications difficulties with parents due to language and/or cultural barriers. Need to explain policies and operations taken for granted with Irish parents. Difficulty accessing information about students' prior educational levels and experiences is a challenge. Child may be only English speaker in household.
- Some difficulties experienced by newcomer students between previous and present education (usually stop learning their mother tongue, but also different mathematics, history, etc. and the manner in which these subjects are learned through language); Difficulties in explaining concepts (mathematical concepts) to children with limited English - teaching time erosion
- Poor language skills of students mask special education needs that would more easily be picked up in the general population.
- Discipline issues with some newcomer students – cultural differences and frustration regarding pace of learning
- Lack of finance for extra-curricular activities

Action: Newcomers

Political response: Office of Integration

The educational needs of newcomer/ migrant children has been emphasised by the establishment of the Office for Integration and the appointment by the Taoiseach of Conor Lenihan TD (Minister of Parliament) as the Minister for Integration. Minister Lenihan is also a Minister of State in the Department of Education and Science and his Office will greatly help the development of a coordinated and cohesive response to the integration of newcomers to Ireland. In particular, it will focus upon the work undertaken by three Government Departments: Education and Science; Justice, Equality and Law Reform; and Community, Rural and Gaeltacht Affairs.

Overall aim includes efficient and effective delivery of services to assist the integration across a number of inter-related areas and to avoid duplication and gaps in provision. Education is identified as critical in schools and workplace and community. The office has shared responsibility of collection of information on newcomers and best-practice.

With regard to the overall aims, the following innovations have been secured:

[i] Department of Education Steering Committee on the educational needs of newcomers:

- Co-ordinates Department response to the education of newcomers
- Identifies emerging issues relating to the education of newcomers
- Proposes solutions to the issues identified
 - in dealing with above identification of emerging issues and identification of solutions the committee consults with groups such as school management and unions, Vocational Education Committee, the Reception and Integration Agency. It also provides for visiting Direct Provision Centres for asylum seekers, visits to schools and welcomes written submissions. It has membership of the Inter-Departmental Committee. on Immigration
- Arranges for the implementation of agreed solutions/policies
- Reports to the senior management of the Department and the Minister for Education on major issues in respect of above.

A Department circular (which is a statement of requirement) to all schools number 53/2007 issued May 2007.

It addresses:

- Creating an inclusive school environment
- Role of the language support teacher
- Assessment of pupils' levels of language proficiency
- Additional teacher support
- Useful materials and resources
- Availability of support

[ii] Language Support Teachers: There are currently some 1,450 language support teachers at primary and post-primary levels for newcomer pupils who do not have English as their first language. The capping of provision at two Language Support Teachers per school is now gone and provision of language support is now extended beyond two years. As a result, some schools with a large number of newcomer children without English as their first language have up to 6 Language Support Teachers. Primary and Post-primary schools with less than 14 students receive grants or part-time hours allocated per specific number of students. There has been enhanced financial support secured for these schools. The government plan Towards 2016 provides for the overall number of language support teachers to reach approximately 1,800 by 2009.

Brief of the language support teacher has been developed:

- Assist school in providing additional language support teaching for pupils. Use of allocation to be flexible and centred upon student need - school has flexibility in the deployment of support having regard to the proficiency levels of individual pupils and their evolving needs. It is recommended that students now receive additional language support teaching in the classroom or in small withdrawal groups in addition to the support they receive from the class teacher
- Identify pupils requiring additional support, in collaboration with parents and class teachers
- Administer the assessment materials developed by Integrate Ireland Language and Training
- Devise appropriate language programmes

- Deliver the programmes and record and monitor pupils' progress
- Share expertise
- Communicate and disseminate good practice within school community to optimise the opportunities of pupils to develop proficiency in English. – such good practice refers to having a defined whole-school policy :- that aids in identifying pupils requiring support; guides assessing levels of language proficiency; programme planning; recording and monitoring progress; communication with parents; where the roles of all school personnel clearly defined and understood by all.

[iii] IILT in-service and support for Language Support Teachers: Integrate Ireland Language and Training was established in 1999 by the Department of Education and Science. Its purposes are designing and delivering language and integration courses for adults with status to remain in Ireland and developing and producing materials and teachers' resources for second language learners of all ages (many available on IILT website – www.iilt.ie). The Department funds IILT training seminars for language support teachers to assist them in meeting the English language needs of their students. Funding to IILT to provide training and resources for teachers and language tuition for refugees is currently in the order of €1.4m. All language support teachers are qualified with training provided annually on the Primary Curriculum. Seminars are provided for all language support teachers, part-time or whole-time. Teachers are provided with classroom materials (incl. European Language Portfolio) to assist them in meeting the English language needs of their students. These materials are developed in partnership with practising classroom teachers.

A concrete example has been the recent distribution by the Department of a resource book for English Language Support Teachers (“Up and Away”) to all primary schools which will serve as the basis for induction seminars for newly appointed Language Support Teachers. This links in appropriately with the existing curriculum for English (1999). It includes:

- general information for schools
- information for language support teachers
- guidance on organising a language support programme - English Language Proficiency Benchmarks
- Ideas on how to use the European Language Portfolio
- Collection of varied classroom activities and resources

[iv] Language Assessment Materials: Language assessment kits, based on best international practice, have been developed with Integrate Ireland Language Training (IILT), an offshoot of Trinity College Dublin. They are designed to enable accurate initial and on-going assessment of language proficiency of newcomer children. They are nearing completion and they will be in primary schools before the end of this year. In the absence of a kit for post-primary students, which is in development, the kit can be used by post-primary schools.

The assessments focus upon the four skills of listening, speaking, reading and writing. In designing the tests every effort has been made to select tasks that pupils encounter regularly in their language support classes. (Feedback from the piloting phase has indicated ease in test administration and that the tests elicited an accurate representation of pupils' English language proficiency. At the end of the piloting process the tests were revised on the basis of pupil performance and detailed feedback from teachers.) The tests

are designed to assess a pupil's proficiency in English on entry to the school and subsequently determine progress across broad curriculum themes.

The design of IILT's English Language Proficiency Benchmarks mirror the 3 levels formerly required by DES in applications for language support. The levels which were formerly used were as follows:

Level 1 (now Level A1)

Student has very poor comprehension of English and very limited spoken English.

Level 2 (now level A2)

Understands some English and can speak English sufficiently well for basic communication.

Level 3 (now level B1)

Has competent communication skills in English.

The lowest level is A1 and, for newly arrived pupils with no existing English language proficiency, this level becomes the first teaching/learning target. A2 – 'middle level' denotes progress. The highest level used in the language support programme is B1 (also known as the threshold or target level). When pupils are capable of performing in the assessment tasks at this level, and of achieving the scores indicated in ALL four skills, they can have enough proficiency to engage in mainstream learning. The levels A1, A2 and B1 reflect the first three levels of the six point scale of the Common European Framework of Reference for Languages (© Council of Europe).

In order to achieve an accurate assessment of a pupil's ability, each level is subdivided into three sub levels. These three levels reflect the concept of the pupil's ability to 'do' a particular task – with a lot of help, with a little help, and with no help.

Three complete sets of tasks for English language assessment.

SET 1 Placement assessment

This set is intended for use with pupils who have arrived in the school recently as the content of the tests is not dependent on any curriculum learning.

SET 2 Progress and achievement assessment including the themes:

Myself, Our school, Colours, shapes and opposites

SET 3 Progress and achievement assessment including the themes:

People who help us, Myself, Our school, Colour, shapes and opposites,

Transport and travel, The local and wider community

Sets 2 and 3 are based on the Units of Work of the English Language Proficiency Benchmarks and include items related to thematic learning in language support class. These assessment tasks are suitable for use at any stage of language support, both to identify a pupil's progress and to identify when language support may be terminated.

From this (ongoing formative) assessment an individual pupil profile of proficiency in English is created. This is the map forward for the pupil/ student's learning. It is inevitable that progress will be made at different rates across the four skills. This sheet allows for successive assessments to be recorded and for progress and achievement relative to the different skills to be immediately apparent.

The assessment materials were, at the time of preparation of this presentation, being proof-read, the entire document can be viewed in Adobe at:

<http://www.metaphor.ie/PrimaryAssessmentKit/>

The proficiency benchmarks are the teacher's tool, based on the themes and contents of the curriculum, and in the form of positive statement for student- "I can" at each of the three levels.

The point of the English Language Proficiency Benchmarks is threefold:

1. map the ground to be covered by the language teacher
2. supporting planning and delivery of language support including resource selection
3. provide a basis for assessing proficiency of newly-admitted students, monitoring progress and identify the point when the student no longer needs language support.

There are activities for young learners and the ELP plays a very important role in the learning of pupils from 1st class onwards.

Summary of all above:

- The benchmarks map the territory
- The ELP provides the pupil with a log to support and record his/ her journey
- Resources and materials (IILT) support teacher in cycle of assess – teach – assess. The design of the approach very much encourages the cycle of assessment – teaching – assessment.

[v] Resource guidelines provided by National Council for Curriculum and assessment: Intercultural Education in the Primary School (2005) Post-Primary Guidelines (2006/7), English as An Additional Language in Irish Primary Schools (2005).

It is intended that these guidelines would be used by all schools irrespective of the composition of the school population. Aims of intercultural education are being concerned with enabling pupils to respect, celebrate and recognise the normality of diversity, promoting equality and challenging unfair discrimination.

Both sets of Intercultural Guidelines describe the context for intercultural education, the manner in which the curriculum supports the principles of intercultural education, approaches and methodologies, school planning, classroom planning, assessment and cultural diversity and language and interculturalism. Importance of adopting a whole-school approach where all members of the school community have a role and where interculturalism is incorporated into school planning e.g. enrolment and admissions policies, school code of behaviour and anti-bullying, school uniforms, religious education, involvement of parents in the school and community school links is being stressed. Teachers should become more culturally aware, start from where they feel comfortable, seek opportunities to use and extend activities in guidelines, include diverse cultural perspectives when planning, help pupils to develop skills of critical thinking, be aware of how we use language and increase an inclusive and culturally-diverse space for learning

- Each primary teacher has a copy in English or Irish. Guidelines have also been created for post-primary schools
- National Council for Curriculum and Assessment (NCCA) supports teachers and schools in developing a more inclusive learning environment and in providing students with knowledge and skills they need to participate in a multicultural world
- All primary teachers receive training on Interculturalism: making children aware of other cultures and how these can enrich our society.

[vi] Communication: Translations for parents and students. Information on the Irish Education system has been placed on the Department's Website (www.education.ie) in 6 languages including Polish, Latvian, Lithuanian, Russian, Spanish and German. Newcomers' area on the Department website will provide relevant educational material in different languages.

There has been the development of an information pack for non-Irish national parents on a shared North/South Ireland basis. The pack will include information on education services, adult and community education programmes along with information on the health services, welfare entitlements, housing allocations, etc. It is one of the next steps of overall provision and constitutes:

- Tailored family support information pack and resource tools for non-Irish parents and practitioners working with immigrant families in Ireland
- Information relating to local and national services, legislation and legal /administrative structures in Ireland including information on education services/structures, adult and community education programmes. It also covers health services, welfare entitlements, housing allocations, etc.
- Translated into 10 most relevant languages and will contain training modules to assist in the promotion of positive parenting;
- Irish Society for Prevention of Cruelty to Children has been appointed to manage the project;
- Programme available in Autumn 2008 with full roll out and dissemination post-Autumn 2008.

[vii] Department funded research and its outcomes:

Research by Dr. Dymphna Devine, School of Education and Lifelong Learning, UCD. (Devine, Kenny and MacNeela) funded by the Department of Education and Science in 2002, explored teaching and learning in newly multi-ethnic schools. The research had both a primary and a post-primary focus and 52 teachers were interviewed in addition to group interviews with 311 pupils. The researchers also attended group meetings of language support teachers.

The key issues emerging for teachers were the practical day to day challenges, the challenges to school ethos and sense of identity, relationships with parents and pupils and teaching and learning for diversity. The research concluded that teachers had contradictory perceptions in welcoming diversity and viewing it as a threat to the concept of 'our own'. The research articulated a need for a coherent National Policy, leadership and professional development, curricular policy and class-level policy. Conclusions and recommendations of the research have begun to be addressed in the areas of National Policy, Curricular Policy, School-Level Policy and Class-Level Policy. However the area of providing continuous development opportunities for teachers needs further attention.

[viii] Other supports for schools:

A toolkit for Primary School Teachers teaching in mainstream classes has been developed on a North/ South basis and will be distributed to all primary schools, both North and South, in the 2007/8 school year. This toolkit was developed through the collaboration of IILT, ScoTENS, and a steering group which included Department policy makers. The aim of the toolkit is to support the inclusion in primary schools of pupils for whom English is a second language through incorporating best practice and providing suggestions, concrete ideas, exemplars and materials for use by all school staff.

The themes of preparation of the school for newcomers, their induction, promoting and nourishing inclusion and driving learning forward in community are the themes that may be interpreted as underpinning much of the toolkit. The toolkit includes high quality resources that may be used immediately in schools. The ELP is a feature of the toolkit. It is envisaged that a version for post-primary schools will be prepared in time for the school year beginning September 2008.

It can facilitate capacity building on a whole-school basis, covering:

- Learning and teaching
- The role of parents and community
- Assessment and monitoring of students' progress
- Promoting the concept of inclusiveness through planning and policy development.

At post-primary level newcomer students engaged in studying for the leaving certificate can take an examination in their mother tongue and this counts as same as any other subject. Significant take up in Polish, Lithuanian, Latvian and Chinese. The exam counts for points and entry to college. Polish communities have begun to provide lessons in Polish language and culture.

The Trinity Immigration Initiative 2007-2010 was developed to identify effective and robust models at post-primary level that may be used in providing for pupils for whom English is an additional language. This is being conducted by the Centre for Language and Communication Studies and the Drumcondra and Blackrock Teacher Education Centres. Schools and teachers have also been invited to become involved in this project.

Possible next areas of focus

1. Training of teachers: The need for training for language support and class teachers at initial and in-service levels in primary and post-primary sectors.
2. Providing for pupils for whom English is an additional language is the responsibility of the whole-school and not the language support teacher. Pupils' first language should not be ignored in schools but rather affirmed. Literacy engagement is crucial for pupils.
3. Ensuring that 'multicultural' schools become 'intercultural' schools and that children learn in an environment characterised by mutual respect for each other. The communities from which pupils come need to be considered. Intercultural Guidelines are for all schools irrespective of the composition of the school population.

4. Whole-school policies should reflect a view of diversity as an opportunity and not as a problem. Irish experience could usefully benefit from avoiding the difficulties regarding achievement of the second generation worse than the achievement of the first generation, exclusionary residential patterns, school enrolment patterns and violations of social justice.
5. English language training policy for adult migrants
 - DES and Office of the Minister for Integration
 - Independent review with international consultants
 - Cohesive and co-ordinated
 - Development of a national English language training policy and framework for legally-resident adult immigrants
 - Based on extensive stakeholder consultation and international best-practice
 - The review involves extensive consultation with stakeholders who include providers of English language training (VECs, third level institutions, private companies and NGOs) in addition to the migrants themselves, as individuals and NGOs. Consultations will also cover employers and unions.
 - Due for completion from December 07 to early 08
 - Outcome: Partnership approach (Government, employers, newcomers) to service provision and increased resources
 - Schools: up-skill parents and highlight integration issues
 - There is concern about children over 16 and 18+ students without English

Issues and challenges

These will probably resonate with other members states' experiences:

Every four years the National Assessment of English Reading takes place. At each grade level, it has been found that pupils in disadvantaged schools perform less well than pupils in representative national sample by about two thirds of a standard deviation less at each grade level. They not only achieved lower mean scores but the percentage of those achieving lowest scores is substantially higher.

- Low parental literacy levels and low levels of parental support are also frequently reported by principal teachers as obstacles to the teaching of reading.

Action:

[i] Particularly since late 1980s significant emphasis has been put on addressing educational inclusion issues. The approach has focused on identifying schools serving disadvantaged communities and targeting range of additional supports, providing further supports for vulnerable groups, legislative measures. A description of existing measures is available under the social inclusion section at www.education.ie

[ii] In December 2003, the Educational Disadvantage Committee of the Department of Education and Science made a submission to the Minister entitled *A More Integrated and Effective Delivery of School-Based Educational Inclusion Measures*. This has led to an action plan called DEIS – Delivering Equality of Opportunity in Schools. The core elements of the action plan comprise a standardized system for identifying and regularly reviewing

levels of disadvantage and a new school support programme. The support programme will comprise 600 primary schools (300 urban/ 300 rural) and 150 post-primary schools. The plan is to be implemented on a phased basis over five years and will involve an annual investment of €40million on full implementation. It also involves the creation of about 300 additional posts in system.

[iii] Development of pupil database enabling tracking of need across the educational system.

Recommendations for action to be considered:

1. Redressing literacy difficulties in areas of educational disadvantage through implementing strategies that extend beyond schools and DES i.e. greater integration between schools and other services, intensive family support programmes for very vulnerable families, greater availability of adult and family literacy programmes.
2. Greater specificity in NAPS targets i.e. 10 year target should be to reduce to between 14 – 15% the proportion of pupils in designated schools who score at or below the 10th percentile on a specified standardized test.
3. 90+ minutes a day to be spent teaching English in schools with highest disadvantage and lowest achievement supported by school-wide focus on language and literacy.
4. Pre-service teacher education courses on teaching reading need great focus on needs of educationally disadvantaged pupils.
5. Teachers in designated schools to participate in intensive, ongoing, site-based professional development on the teaching of oral language, reading and writing. This should emphasise the processes underlying language and literacy.
6. Concerns about lack of connection between whole-school plans, teachers' planning and observed classroom practice in this area. Significant minority of teachers may not feel empowered to consider fully the stages of development of pupils they teach. There is a need to adapt literacy programmes to match pupils' needs and abilities to maximize children's potential.
7. Using assessment data and tools to inform the development of suitable teaching programmes. Inspectorate evaluation found that most schools do not do so. Effective assessment needs to be viewed as a key professional skill of teachers.

What are the next steps or challenges regarding the place of assessment for the Irish education system in respect of newcomers/ migrants?

At primary level the debate regarding assessment has flourished. In meeting obligations under Irish law; there has grown a consensus around the need for purposeful and meaningful assessment. This was brought to the fore by the introduction of the revised primary curriculum 1999, and structures have been advanced to ensure that all parties within the education continuum are contributing to

this debate. The key issue of providing parents and students with clear information about quality of learning in schools (incl. standardized testing results) has been addressed and has been formalized for primary schools. Issues remain about transfer of information from primary to post-primary. This question is not really to the fore and there is still no national system for transferral of information about students. But the acceptance of the importance of formative assessment in education and need for provision of clear assessment information to stakeholders are accepted and all are party to the discussion.

At post-primary level the question of review or reform of assessment policy is more challenging because of the dominance of the two formal examinations. A report by the National Council for Curriculum and Assessment (NCCA) in 2003 concluded that the 'high stakes' established leaving certificate examination had to change. Further to a consultation and review process, proposals have been made regarding the examination process in Ireland. These have focused stakeholders' eyes upon promoting great alignment between the aims and objectives of the curriculum, the learning needs and learning processes of students and the examinations process itself. Portfolio and project work and a greater spread and variety in the assessment process rather than the exclusive use of terminal examination papers have been suggested and have, in some subjects, been implemented. A second assessment component in addition to the terminal examination is now part of the revised syllabuses and required for assessment in e.g. history, geography, music and art, and technological subjects – construction studies and metalwork. The NCCA is currently reviewing senior cycle provision - in this review, core skills required across all subject areas have been identified already! This is a major step.

The Leaving Certificate Applied (LCA) offers an alternative assessment methodology to students – this examination is a vehicle whereby entry to world of work or further education courses (vocational) rather than higher education is achieved. [The option of moving from further education to higher education courses is still retained]. Assessment in this mode of the Leaving Certificate Examination includes portfolio development, projects and revised examination language. It would be regarded as more student friendly. The whole issue is somewhat up for grabs at moment and monitoring the needs of newcomer students will be regarded as a variable in this debate. The possible extension of such methodologies to complement the terminal exam paper is still under discussion. Causes of concern would include pressure on State Examinations Commission to deliver on an expanded examination remit and issues regarding plagiarism of course work experienced in other jurisdictions.

There is a need to further encourage debate regarding assessment on an overall basis, so that a greater understanding of the importance of assessment and its functions can be debated among all stakeholders. Different stakeholders in education view assessment differently – purposes of assessment are frequently interpreted according to the stakeholders' needs or wants. It could be argued that there is a need to view assessment as it is – as complex and multi-dimensional. Insufficient emphasis is placed on information for the learner, on communicating directly with the learner about what he/ she should do to improve. Such a priority is finding echo at political, school and inspectorate levels and it should infuse the desire to reform assessment modes at both primary and post-primary levels.

Peter Sieber (Suisse): Developments or Changes Happening in Switzerland that Impact on Disadvantaged Children

Trois points concrets sont à signaler dans la politique développée depuis 2003 par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) :

1. Les mesures prévues dans le plan d'action de la CDIP après les discussions des résultats de PISA en Suisse.
2. L'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HARMOS), qui prévoit notamment des mesures structurelles pour améliorer la situation des élèves à faibles performances scolaires.
3. Le projet "HarmoS-Standards nationaux de formation", qui élabore un modèle de compétences et des standards de base pour la langue de scolarisation (ainsi que pour d'autres disciplines scolaires).

1. Les mesures prévues dans le plan d'action de la CDIP après la discussion des résultats de PISA 2000

Les conclusions des discussions des résultats de PISA 2000 en Suisse ont donné lieu à un plan d'action (Mesures consécutives à PISA 2000 : plan d'action. Berne : CDIP 2003). L'argumentation introductive évoque 'deux faiblesses génétiques' du système scolaire helvétique :

« - les élèves de milieux socioculturels plus défavorisés rencontrent souvent plus de difficultés dans leur parcours scolaire et dans l'accès aux degrés subséquents;
- les élèves issus de cultures et de langues étrangères connaissent majoritairement davantage de difficultés dans l'acquisition des apprentissages de base à l'école.» (CDIP 2003, p. 2).

Dans le plan d'action de la CDIP, le champ d'action 2 est placé sous le titre: « Encouragement des compétences linguistiques chez les enfants et les jeunes connaissant des conditions d'apprentissage défavorables. » (p. 11-16). Les résultats de PISA en Suisse montrent très clairement les faits suivants : « Les élèves qui non seulement sont allophones, mais proviennent également de familles à faible niveau d'instruction ont donc des conditions d'apprentissage particulièrement défavorables. La situation la plus extrême est celle où les élèves connaissant des conditions d'apprentissage défavorables constituent une part relativement élevée de la classe. (...) Dans une classe constituée d'environ 50% d'élèves connaissant des conditions d'apprentissage défavorables, il convient d'agir de toute urgence. Que ce soit au niveau de la classe ou de son environnement, un soutien adapté aux spécificités locales et s'adressant également aux adultes s'est révélé particulièrement efficace dans d'autres pays. » (p. 11).

Les conclusions de la CDIP sont – entre autres – les suivantes :

« - Le plurilinguisme doit, d'une manière générale, être encouragé. La priorité, cependant, est donnée à la maîtrise de la langue d'enseignement [la langue de scolarisation, P.S.]. Les efforts d'intégration ne doivent pas se limiter au milieu scolaire, mais être soutenus par les politiques sociale et migratoire.

- Il faut assurer un dépistage précoce des enfants nécessitant un soutien particulier. La capacité des enseignantes et enseignants à poser un diagnostic en la matière doit expressément être développée, et ceux-ci doivent être soutenus dans l'application de mesures appropriées. Ce soutien peut ou doit être donné aux enseignantes et enseignants dans le cadre de leur formation initiale et continue, et dans celui de la consultation.

- L'encouragement ciblé des compétences linguistiques des enfants et des jeunes connaissant des conditions d'apprentissage défavorables est un des aspects fondamentaux de l'intégration.

- Dans les écoles à exigences élémentaires, il convient d'élever les exigences en matière de compétences linguistiques. Les plans d'études et les moyens d'enseignement doivent aussi être développés en conséquence. » (p. 12).

On peut désormais prendre appui sur HARMOS afin de réaliser ces buts.

2. Le concordat HARMOS du 14 juin 2007

Le concordat HARMOS (Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire, CDIP 2007) prévoit certaines mesures structurelles pour améliorer la situation des élèves à faibles performances scolaires. Plusieurs articles de cet accord d'harmonisation sont très importants en ce sens. Ils concernent la formation de base (art. 3), les standards de formation (art. 7) et l'aménagement de la journée scolaire (art. 11) :

« Art. 3 Formation de base

Durant la scolarité obligatoire, tous les élèves acquièrent et développent les connaissances et les compétences fondamentales ainsi que l'identité culturelle qui leur permettront de poursuivre leur formation tout au long de leur vie et de trouver leur place dans la vie sociale et professionnelle. (suit l'énumération des divers domaines de formation, dont la langue de scolarisation pour laquelle une maîtrise orale et écrite est attendue. P.S.)

Art. 7 Standards de formation

Aux fins d'harmoniser les objectifs de l'enseignement dans l'ensemble du pays sont établis des standards nationaux de formation.

Art. 11 Aménagement de la journée scolaire: Horaires blocs et structures de jour

Au degré primaire, la formule des horaires blocs est privilégiée dans l'organisation de l'enseignement.

Une offre appropriée de prise en charge des élèves est proposée en dehors du temps d'enseignements (structure de jour). L'usage de cette offre est facultatif et implique en principe une participation financière de la part des titulaires de l'autorité parentale. »

3. Le projet HarmoS – Langue de scolarisation

Un des projets dans le cadre du concordat HARMOS concerne le développement des standards de base. Le projet HarmoS - Langue de scolarisation développe des standards minimaux pour la langue de scolarisation. Des éléments de ce projet ont été présentés lors des précédentes conférences du Conseil de l'Europe sur les langues de scolarisation en 2006, à Cracovie et à Strasbourg, par des membres du consortium scientifique HarmoS :

Krakow 2006:

Anne-Marie Broi / Brigit Eriksson: HarmoS – language 1: The development of a model of competence for Language 1 (language of education) and the development of minimal standards for grades 2, 6 and 9 in Switzerland. In: Martyniuk, Waldemar (ed.) (2007): TOWARDS A COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES OF SCHOOL EDUCATION? - Proceedings of a conference. Krakow: Council of Europe. p. 169-176.

Strasbourg 2006:

Anne-Marie Broi: Projet HarmoS – Langue 1: Développement d'un modèle de compétence relatives aux langues de scolarisation – Progrès et perspectives. In : Conseil de l'Europe - Division des Politiques linguistiques : Langues de scolarisation : vers un cadre pour l'Europe : Conférence intergouvernementale, Strasbourg, 16.-18. octobre 2006. Rapport. p.32.

De mon point de vue, le développement des standards de base (standards minimaux, ciblés sur les compétences et connaissances fondamentales et les niveaux de base que tout élève doit au moins avoir atteints au terme d'un cycle scolaire) va se révéler comme un moyen très important et très efficace pour aider le système scolaire à garantir et élever les compétences des élèves, et ce pas seulement en matière de compétences linguistiques.

Les efforts en faveur des enfants et jeunes à faibles performances scolaires constituent un but clair : comme le dit un collègue Suisse (M. Gattiker) :

« Nous avons besoin de tout le monde, nous ne pouvons nous permettre des cas désespérés. »