



# Langues d'enseignement des disciplines scolaires

Helmut Johannes VOLLMER

*ETUDE PRELIMINAIRE*  
*Langues de scolarisation*

Division des Politiques linguistiques, Strasbourg  
[www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)



## Langues d'enseignement des disciplines scolaires

Helmut Johannes VOLLMER, *Universität Osnabrück, Allemagne*

Conférence intergouvernementale

*Langues de scolarisation: vers un Cadre pour l'Europe*

Strasbourg, 16-18 octobre 2006

Division des Politiques linguistiques, Strasbourg

Les vues exprimées dans la présente étude sont celles de l'auteur ; elles ne reflètent pas nécessairement celles du Conseil de l'Europe.

Toute correspondance relative à cette publication ainsi que toute demande de reproduction ou de traduction totale ou partielle du document doivent être adressées au Directeur de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur du Conseil de l'Europe (F-67075 Strasbourg Cedex) .

La reproduction d'extraits est autorisée, sauf à des fins commerciales, à condition que la source soit mentionnée.

*Division des Politiques linguistiques*

DG IV - Direction de l'éducation scolaire et extra-scolaire et de l'enseignement supérieur  
Conseil de l'Europe, F-67075 Strasbourg Cedex

## Sommaire

<u>Synthèse</u> .....	5
<u>1. Objectifs liés aux langues d'enseignement des autres matières</u> .....	6
<u>2. Relation positive entre la langue de scolarisation/L1 et les langues d'enseignement des autres matières</u> .....	8
<u>3. Composantes des compétences conceptuelle et discursive dans des contextes spécifiques à chaque matière</u> .....	10
<u>4. Perspectives : les langues d'enseignement des autres matières comme initiation et participation</u> .....	11

## Synthèse

Par le concept de langue d'enseignement des disciplines scolaires, ou « langue d'enseignement des autres matières », il est reconnu que l'enseignement/apprentissage des langues n'a pas seulement lieu dans des matières spécifiques explicitement définies et réservées à cette éducation, telles que *l'éducation à la langue maternelle, aux langues étrangères, aux langues secondes*, etc. Elle s'effectue également dans toutes les autres disciplines scolaires et activités scolaires/mentales, à travers tout le curriculum – que l'on ait conscience de ce processus ou non. C'est ce que révèlent les dernières études en matière de compréhension de l'écrit (sur laquelle reposent en très grande partie l'apprentissage et l'enseignement dans toutes les matières). Ces études laissent également apparaître que l'enseignement/apprentissage des langues ne passe pas exclusivement par la langue de scolarisation/L1 en tant que matière scolaire, et que l'acquisition de compétences en langues doit également faire partie de l'enseignement spécifique à chaque matière.

Par conséquent, il nous faut développer une perception globale de l'enseignement/apprentissage des langues à l'école, reflétant à la fois leur caractère *interdisciplinaire* et le rôle central de la langue comme matière et tout ce que cela implique (la construction de la personnalité intellectuelle et sociale, par exemple). La dimension linguistique des activités d'apprentissage est parfois cachée et partiellement implicite ; son importance est donc souvent sous-estimée. Toutefois, les politiques de langues d'enseignement des autres matières doivent être perçues comme une extension nécessaire et systématique de la variété de la langue de scolarisation standard vers des modes de pensée et de communication spécifiques à chaque matière. Ces derniers s'appuient sur des modèles thématiques et des structures rhétoriques qui diffèrent en partie de ceux de la langue ordinaire de l'école (et certainement de l'utilisation quotidienne de la langue). L'acquisition de compétences en *littératie* conceptuelle et de compétences discursives pour une utilisation de la langue spécifique aux matières, c'est-à-dire l'acquisition de nouvelles variétés d'utilisation d'une même langue, ne doit pas être considérée comme superflue, mais comme une forme *préliminaire et fondamentale de plurilinguisme*.

Une *deuxième forme de plurilinguisme* se développe au fur et à mesure que l'apprenant acquiert d'autres langues, enrichissant son répertoire personnel par le biais de *l'enseignement des langues étrangères*, qui viennent s'ajouter aux nouvelles variétés de la langue de scolarisation et de la langue de la maison, si celle-ci est différente. Les apprenants doivent obligatoirement posséder les deux types de plurilinguisme (le plurilinguisme *interne*, basé sur le discours, et le plurilinguisme *externe*, reposant sur l'ajout de nouveaux répertoires de langues) pour développer une sensibilité, des connaissances et des compétences dans les domaines intra et interculturels, et donc pour tendre vers la citoyenneté démocratique et la participation à la construction européenne. Dans ce contexte, il convient d'accorder une attention particulière à l'intégration du contenu et de l'apprentissage de la deuxième langue étrangère dans l'EMILE (ou éducation multilingue), ce qui permettrait, idéalement, de soutenir les deux types de plurilinguisme.

### 1. Objectifs liés aux langues d'enseignement des autres matières

Pour bien saisir l'importance de la/des langue(s) dans l'enseignement scolaire, pour toutes les matières et à travers tout le curriculum, il convient de citer et de définir brièvement les principes de base sur lesquels reposent les langues d'enseignement des autres matières (cf. Corson 1990, 74) :

- 1. La langue *évolue* principalement grâce à son utilisation fonctionnelle (domaines à élargir)
- 2. L'apprentissage *implique* (souvent) la production orale, la production écrite, la conceptualisation et l'évolution (généralement en réaction aux perceptions)
- 3. L'apprentissage *se fait* souvent par la production orale ou écrite, autant que par la conceptualisation et l'évolution
- 4. L'utilisation de la langue *contribue* / est une *condition préalable* au développement cognitif
- 5. La langue est un *instrument* aidant à mener une réflexion sur l'apprentissage, à améliorer cet apprentissage, et à devenir un apprenant (plus ou moins) autonome.

Ainsi, les objectifs en langues d'enseignement des autres matières sont, en termes simples, d'aider à l'acquisition de ces langues chez chacun des apprenants, dans tous les domaines d'utilisation de ces dernières et dans toutes les activités d'apprentissage à l'école, et de donner aux élèves un retour sur leurs progrès (à l'aide d'évaluations adaptées). Les langues d'enseignement des autres matières ne sont plus conçues de manière étroite, comme appartenant exclusivement au domaine de l'éducation à la L1/langue de scolarisation. Elles ne se limitent plus non plus aux quatre capacités langagières conventionnelles que sont la compréhension de l'écrit, la production écrite, la compréhension de l'oral et la production orale. En effet, tous les moyens de représentation et d'expression non-verbaux sont considérés, à juste titre, comme faisant partie des systèmes sémiotiques généraux dont nous disposons et que nous utilisons pour communiquer. C'est l'ensemble du champ couvert par la sémiotique qui entre en jeu, y compris les images, les tableaux, les gestes et, de manière générale, toutes les formes visuelles de représentation et d'expression (cf. Corson 1990 : 72). Ainsi, l'on distingue huit types d'activités humaines impliquant les langues, à savoir :

- La compréhension de l'oral: comprendre les productions orales
- La production orale : construire des phrases sensées
- La compréhension de l'écrit : comprendre des textes écrits

- La production écrite : élaborer des textes écrits/un discours cohérent
- La perception des signes visuels : être attentif aux informations/signes visuels
- L'expression visuelle : utiliser des moyens visuels d'expression
- La perception : être attentif aux gestes physiques
- Le langage gestuel : utiliser tout le corps, tout son être pour s'exprimer.

Le concept de langue d'enseignement des autres matières signifie également que la langue entretient des liens étroits à la fois avec l'apprentissage et avec la pensée. Ainsi, dans l'objectif de reconnaître et de développer davantage les capacités mentales et langagières/linguistiques existantes des élèves, les langues d'enseignement des autres matières mettent l'accent sur un apprentissage actif, constructif et potentiellement autonome (plus que sur l'enseignement) :

La langue joue un rôle fondamental dans l'apprentissage. Quelle que soit la discipline scolaire, les élèves assimilent les nouveaux concepts en grande partie à travers la langue, c'est-à-dire lorsqu'ils écoutent, parlent de, lisent et écrivent sur ce qu'ils sont en train d'apprendre, et qu'ils établissent des liens entre ces nouvelles connaissances et ce qu'ils savent déjà. La langue est liée au processus de réflexion par la parole et l'écriture ; c'est une manifestation de la pensée à un moment donné. Le fait d'exprimer et d'expliquer leurs interprétations personnelles de nouvelles connaissances dans les différentes matières permet donc aux apprenants de clarifier et d'approfondir leurs connaissances sur les concepts concernés dans ces matières, tout en les aidant à mieux comprendre les façons dont la langue est utilisée dans chacune d'entre elles. (Ministère de l'Education de l'Ontario, 1984, in Corson 1990, 75)

Par conséquent, tous les enseignants sont encouragés à participer à l'acquisition de capacités et compétences langagières dans leur discipline, et ainsi à contribuer à une politique globale d'apprentissage scolaire. Pour résumer, nous pourrions mettre en avant les idées suivantes :

- La langue ne se résume pas à des compétences en communication
- La langue est aussi liée au processus de réflexion
- La langue est un outil de conceptualisation, de pensée, de création de réseaux
- La langue soutient l'activité mentale et favorise la précision cognitive
- La langue utilisée à des fins académiques aide à exprimer la pensée plus clairement (ce qui se vérifie notamment pour la production écrite)
- La langue aide à structurer le discours et à mettre les fonctions discursives en pratique
- Par conséquent, l'objectif général va au-delà de l'acquisition de compétences langagières cognitives / académiques (*Cognitive/Academic Language Proficiency (CALP, Cummins 1979)*) ; il s'étend à la « littératie conceptuelle » et à la « compétence discursive ».

Au cours des dernières décennies, ces idées se sont imposées dans les domaines de la linguistique cognitive et de la pédagogie constructiviste (Bereiter/Scardamalia 1987, 1993, entre autres). Le concept suggère (voire demande) que les fonctions de base de la langue soient acquises en langue de scolarisation/L1 et qu'elles soient ensuite étendues et élargies par une utilisation continue et consciente de la langue, et par une réflexion sur la langue dans chacune des matières. Elles devraient aussi être

explicitement reliées aux objectifs de compétences fixés pour l'apprentissage des langues étrangères et de la langue seconde. Le rôle spécifique de l'éducation bilingue comme lien entre l'apprentissage spécifique à une matière et des approches d'apprentissage de langues élaborées pour la L2/L3 illustre bien cette théorie.

Pour résumer les principaux objectifs en matière de langues d'enseignement des autres matières, il ne s'agit pas seulement d'élargir les compétences en langues en tant que telles (dans leurs différents contextes et dimensions), mais plutôt d'acquérir une « littératie conceptuelle » et des « compétences discursives ». La « littératie conceptuelle » peut être définie comme la capacité à penser clairement à l'aide de la langue, tandis que les « compétences discursives » concernent l'application de capacités linguistiques acquises pour communiquer clairement sur des sujets pertinents et des structures thématiques. En d'autres termes, la langue est un instrument servant à la fois à conceptualiser le contenu et à s'exprimer en conséquence dans un style rationnel et « académique » selon les conventions et les registres spécifiques à chaque matière (Coetzee-Lachman 2006). L'intégration de ces deux concepts liés peut être appelée « *littératie académique* », à n'opposer, en aucun cas, à la « *littératie professionnelle* », comme il est parfois suggéré. L'auteur considère en effet que ces deux types de littératie impliquent les mêmes compétences langagières de base, les seules différences résidant dans le sujet, le contexte et le niveau d'application de ces compétences. Prenons un exemple : si l'on demande à un apprenant (ou à un stagiaire) d'écrire un compte-rendu quotidien ou hebdomadaire de son apprentissage professionnel et de ce qu'il a appris en entreprise (l'archivage, par exemple), la planification et la structuration de ce compte-rendu, tout comme son élaboration linguistique détaillée, sera similaire à la création d'autres types de textes sur d'autres sujets plus académiques. Néanmoins, la préparation de base et l'éducation langagière impliquée pour réaliser cette tâche demandent des méthodes de perception, d'observation, de conceptualisation et de communication (en l'occurrence, de production écrite) spécifiques à la matière, celles-ci reposant toutes sur les mêmes compétences en langues qui constituent et s'ajoutent à différents types de littératie fonctionnelle. Le recueil de données et les déclarations orales ou écrites sur les expériences d'apprentissage professionnel demandent l'emploi d'une langue appropriée et efficace sur le plan de la communication. C'est pourquoi cela *ne diffère pas, a priori*, de l'utilisation de la langue appropriée aux comptes-rendus sur des sujets académiques et à l'exercice de discours académiques.

En conclusion, les langues d'enseignement des autres matières, dans leur acception la plus large, visent à permettre aux apprenants de manier les diverses fonctions du discours impliquées dans les tâches académiques et/ou professionnelles, et donc d'acquérir des compétences dans la langue académique/professionnelle pour une participation satisfaisante aux discours pertinents. Ces fonctions discursives peuvent être grossièrement classées selon les macrostructures métalinguistiques suivantes : décrire/rapporter, nommer/définir, expliquer, illustrer, argumenter/étayer, évaluer. Ces dernières reflètent des formes fondamentales de l'utilisation de la langue de manière « pré-scientifique » ou scientifique (cf. Zydatiš, 2005 et l'étude critique de Coetzee, 2006).

## 2. Relation positive entre la langue de scolarisation/L1 et les langues d'enseignement des autres matières

Les enseignants de disciplines non-linguistiques s'attendent souvent à ce que certaines compétences aient déjà été transmises aux apprenants par le biais de l'enseignement de la langue de scolarisation/L1, et donc à ce que ces compétences soient déjà mobilisables dans des contextes d'apprentissage spécifiques à leur

discipline, sans autre exercice ou réflexion sur leur signification ou leur utilisation dans ces nouveaux contextes. D'une certaine manière, ces attentes sont justifiées. Elles doivent néanmoins être formulées explicitement sous la forme d'un « contrat » entre les enseignants en « langue comme matière » et leurs collègues enseignant des disciplines non-linguistiques. En outre, ces derniers doivent également établir une liste claire des objectifs langagiers minimaux qu'ils souhaitent faire atteindre à leurs élèves, ceux-ci étant reliés aux objectifs fixés pour leur discipline de spécialité. Pour ce faire, il est nécessaire d'établir une matrice inter-curriculaire des objectifs éducatifs en général, et des compétences en langues en particulier, auxquelles différentes matières et expériences d'apprentissage peuvent contribuer de manière différente. Cet accord, qui doit être passé au niveau institutionnel (voire à un niveau plus général : celui de la société), doit également porter sur le moment et le niveau auquel ces compétences doivent être acquises. Ainsi, parmi les compétences à acquérir par le biais de la langue de scolarisation/L1 et à restituer à un moment ultérieur de l'apprentissage, pour une utilisation plus complexe et une extension à de nouveaux contextes (spécifiques à une matière), figurent les connaissances de base pour la formation de phrases simples, mais aussi complexes, ces dernières étant composées de différents types d'idées super- ou subordonnées (propositions, phrases ou segments) et offrant diverses possibilités pour relier ces idées ou propositions cognitivement et linguistiquement, de manière appropriée. Ces compétences englobent également la connaissance de l'orthographe en général et la maîtrise des règles de phonologie et de prononciation. Pour parler en des termes plus abstraits, les compétences attendues par les enseignants peuvent être regroupées selon les dimensions / domaines classiques – mais étendus – de l'enseignement/apprentissage des langues, à savoir la compréhension de l'écrit, la compréhension de l'oral, la compétence en production orale et en production écrite, et toutes les formes non-verbales correspondantes (voir point 1 du présent document). En ce qui concerne la compétence en compréhension écrite, qui a fait l'objet de recherches et de débats internationaux depuis la première étude PISA, une grande variété de textes « continus » et « discontinus » (ces derniers étant par exemple constitués de graphiques, tableaux, diagrammes, images, caricatures) et l'interaction entre ces deux types de textes (compréhension de texte-image, par exemple, cf. Kress 2003, Schnotz 2005) devraient faire partie du type d'informations à comprendre ou à être au moins en partie déduites de différents matériaux source.

Ces dernières années, la définition des compétences de base a évolué de façon à inclure la *compétence médiatique*, ou, plus précisément, la *compétence en médiation*. Cette dernière englobe non seulement la capacité à transformer des informations provenant d'un certain type de source en un autre type de source (par exemple, passer d'un tableau de statistiques à un texte écrit) mais aussi la « traduction » de contenu ou de « sens construit » pour des membres appartenant à différents groupes (groupes d'âge, communautés de discours, représentants de différents styles et conventions de langue, ou groupes possédant différents niveaux d'expertise) ou des locuteurs de langues différentes. Etant donné qu'elle implique la capacité à adapter son message au public, à l'objectif, au registre de langue, au type/genre de texte et à d'autres paramètres variables, la compétence médiatique est un élément central de la compétence communicative.

Les résultats réels de l'enseignement/apprentissage des langues dans des classes, des écoles ou des contextes spécifiques doivent faire l'objet d'une analyse empirique. En général, ils dépendent en partie du contenu par lequel les compétences en langue sont acquises et mémorisées. L'une des critiques avancées est que ce contenu est souvent trop général et donc pas assez en prise avec les sujets et les questions

propres à chaque matière. En ce sens, la transférabilité des compétences langagières acquises semble moins évidente pour les apprenants, si toutefois elle a réellement lieu de manière plus ou moins consciente. D'un autre côté, l'enseignement/apprentissage général des langues, avant de devenir plus spécifique dans chacune des disciplines scolaires, doit couvrir tous les domaines et matières représentées à l'école et en dehors du cadre scolaire. Malheureusement, l'enseignement/apprentissage formel de la langue prend bien souvent fin après l'école primaire ou lors du premier cycle du secondaire. Il est considéré qu'à ce stade, les apprenants ont acquis un certain niveau de compétence, de sorte qu'il n'y a généralement plus de véritable suivi au cours des niveaux plus avancés de l'enseignement (cf. Rosebrock 2006). Il s'agit là d'un problème majeur, voire d'une erreur, du moins pour ce qui concerne les langues d'enseignement des autres matières. En effet, la littératie conceptuelle et la compétence discursive spécifique à chaque matière ne se développent pas d'elles-mêmes, comme il est clairement démontré dans l'une de mes études (Vollmer 2006a,c). Elles demandent au contraire une attention continue, un traitement systématique et une pratique tournée vers les objectifs, sans lesquelles la langue, tout comme le niveau de maîtrise des connaissances, reste basique, sous-développé, risquant même de régresser avec le temps.

### 3. Composantes des compétences conceptuelle et discursive dans des contextes spécifiques à chaque matière

Si l'on considère que l'extension des capacités langagières à la réflexion et à la communication spécifiques à chaque matière est un élément indispensable de l'éducation des apprenants (« *Bildung* »)<sup>1</sup>, et que par conséquent ces derniers doivent tous, autant qu'ils sont, passer par ce processus et le maîtriser, il est possible de définir plus précisément les éléments qui composent ces capacités cognitives et communicatives dans différentes matières scolaires, tout au long du curriculum. Elles consistent en au moins trois domaines distincts de compétences que tout apprenant doit acquérir :

- 3.1 Les compétences requises pour comprendre, identifier, sélectionner et assimiler des informations liées à certains textes, tâches et matériels.
- 3.2 Les compétences nécessaires pour désigner ces perceptions et nouveaux éléments d'information, pour exprimer ce qui a été compris ou non, et pour y répondre de manière pertinente, en établissant des liens avec des éléments de connaissance déjà acquis (mémorisés et réactivés).
- 3.3 Les compétences nécessaires pour débattre de perceptions et de considérations et présenter ses points de vue et ses arguments à d'autres, dans les salles de classes et en dehors. Ce domaine de compétence implique, pour un apprenant, de savoir adapter sa langue et sa communication de manière spécifique à certaines intentions, certains destinataires ou objectifs à atteindre.

---

<sup>1</sup> En allemand, le concept de « *Bildung* » recouvre le développement et la libération totale du potentiel d'un être humain, qui repose sur son héritage (nature) mais est 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 dernier, les capacités mentales et les compétences culturelles, pratiques, personnelles et sociales sont constamment développées et élargies, et ce, de manière holistique.

L'idée selon laquelle chaque jeune Européen devrait pouvoir utiliser la langue d'une manière si explicite et différentiée peut sembler très difficile à réaliser, voire utopique. Il y a en effet de nombreux obstacles à surmonter et des défis à relever (certains ayant été mentionnés dans d'autres documents. Cf Vollmer 2006b). Néanmoins, la conception d'un nouveau cadre de référence pour l'enseignement/l'apprentissage des langues en Europe doit nous amener à définir les *objectifs minimaux et éléments constitutifs* qui peuvent et devraient être acquis par tous les apprenants et qui conduisent au *plurilinguisme*, c'est-à-dire à un répertoire de langues et de variétés de langues dans lesquelles les apprenants possèdent différents types et niveaux de compétences. Dans cette optique, tout nouveau cadre élaboré par le Conseil de l'Europe devrait se pencher sur le concept de langue d'enseignement des autres matières. Les liens mentaux et structurels entre l'éducation à la langue de scolarisation/L1, aux langues étrangères ou aux langues secondes d'une part, et les langues d'enseignement des autres matières d'autre part, du point de vue de l'apprentissage (et, espérons-le, aussi du point de vue de l'enseignement) deviendront plus évidents si l'on s'efforce de les détailler et d'en faire une utilisation explicite. Ces liens sont en effet très étroits et se retrouvent, par exemple, dans des modèles globaux de compétence et des définitions très précises d'objectifs ou de standards. (cf. Vollmer/Beacco 2006).

Il nous faut non seulement spécifier des demandes et attentes réalistes, mais aussi évaluer les résultats réels dans les différents domaines de compétence langagière. Enfin, nous devons essayer de définir un curriculum commun pour l'apprentissage des langues. Celui-ci serait centré sur des compétences, des tâches et des résultats attendus spécifiques, fixés pour des matières spécifiques, des niveaux d'enseignement spécifiques ou pour l'ensemble des résultats de l'établissement scolaire. Ceux-ci devront être établis dans l'intérêt de l'apprenant et être compréhensibles pour lui. Ils devront en outre avoir une fonction évaluative et être valides. Plusieurs pays européens ont déjà commencé à œuvrer dans ce sens. Il s'agit toutefois d'un long processus pour lequel plusieurs facteurs devront être pris en compte et qui pourra être influencé par plusieurs variables et rencontrer plusieurs obstacles (tels que le manque d'expertise, l'attitude des enseignants de disciplines non-linguistiques, le défaut de coordinateur ou de personne responsable de l'éducation inter-curriculaire en langues, l'inadéquation de la formation des enseignants, etc.).

#### 4. Perspectives : les langues d'enseignement des autres matières comme initiation et participation

En tant que composantes d'une politique linguistique globale pour les écoles, les langues d'enseignement des autres matières peuvent être considérées comme une forme d'initiation à de nouveaux comportements discursifs et communautés de discours puisqu'elles favorisent le développement et l'utilisation de nouvelles variétés de langues, tout en élargissant les compétences de chacun et en enrichissant ses identités et sa personnalité. Cette idée n'est pas utopique ; elle sert de base au développement de l'une des formes de plurilinguisme. En fin de compte, l'intégration des langues d'enseignement des autres matières demande un changement radical d'attitude et de mentalité de la part des enseignants impliqués, qu'il s'agisse des enseignants déjà en exercice ou des futurs enseignants. Chacun d'entre eux doit être confronté aux questions concernant l'usage académique de la langue, orale et écrite, et formé à l'enseignement de cette langue dans le cadre de sa discipline de spécialité à l'école. Tous les futurs enseignants doivent apprendre à fixer des objectifs minimaux ; ils doivent également savoir comment réagir par rapport à ceux qui ont été

fixés pour leur école, leur province ou le curriculum national : lesquels d'entre eux souhaitent-ils inclure dans l'enseignement de leur matière, et lesquels ne peuvent-ils se permettre d'inclure ? Lesquels seront nécessaires aux apprenants pour leur futur développement et leur participation à la société ? Toutes ces décisions demandent un très haut niveau d'information et de compétences professionnelles en ce qui concerne la théorie, les questions liées au curriculum et la méthodologie de l'enseignement. Toutefois, il semblerait que ce type de qualification en compétence langagièrre spécifique aux matières, conceptualisation globale de l'apprentissage de la langue, coordination et suivi du développement d'une politique globale d'éducation aux langues pour les écoles ne fasse actuellement l'objet d'aucune supervision, que ce soit au niveau scolaire ou universitaire. Voilà quelques-unes des questions qui devront être étudiées et résolues rapidement au niveau local, national et européen.

## Références

Bereiter, Carl & Scardamalia, Marlene (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bereiter, Carl & Scardamalia, Marlene (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court Press.

Coetzee-Lachmann, Debbie (2006): „Eine Definition fachspezifischer Diskurskompetenz“. In: Johannes-Peter Timm (ed.), *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation. Festschrift für Helmut Johannes Vollmer*. Tübingen: Narr, 249-265.

Coetzee, Debbie (2006). „Methodological considerations in assessing task-based subject-specific writing: The case of bilingually trained geography learners of grade 10 in Germany“. In: Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.) . *Empirische Zugänge in der Fremdsprachenforschung. Herausforderungen und Perspektiven*. Frankfurt am Main: Lang, 65-88 (à paraître).

Corson, David (1990). “Language across the curriculum (LAC)”. In: Corson, David (ed.), *Language Policy Across the Curriculum*. Clevedon: Multilingual Matters, 72-140.

Cummins, James (1979). "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children." *Review of Educational Research*, 49, 222-251.

Kress, Gunther R. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.

Rosebrock, Cornelia (2006). “Language and learning disadvantages of learners from lower socio-economic backgrounds in the German “Hauptschule”: Reading attitudes, literary education, reading fluency – possible measures to counteract this situation”. Expertise pour le Conseil de l’Europe, Division des politiques linguistiques : Conseil de l’Europe. (Manuscrit inédit).

Schnotz, Wolfgang (2005). “An Integrated Model of Text and Picture Comprehension”. In: Mayer, Richard E. (ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 49-70.

Vollmer, Helmut J. (2006a). „Fachlernen und Sprachlichkeit: Aufgabenbasierte Kognition, Kooperation und Kommunikation bei bilingualen und monolingualen Lernern“. In: Hahn, Angela & Klipfel, Friederike (Hrsg.), *Sprachen schaffen Chancen*. München: Oldenbourg, 121-135 (disponible).

Vollmer, Helmut Johannes (2006b). „Language Across the Curriculum – Ways Towards Plurilingualism“. In: Martinyuk, Waldemar (ed.), *Towards a Common European Framework of Reference for Language(s) of School Education*. (Document présenté lors d'une conférence tenue à Cracovie, du 27 au 29 avril 2006. Cracovie : Jagellonian University. (à paraître).

Vollmer, Helmut J. (2006c). Subject-Specific competence and language use of CLIL learners: Grade 10 geography in Germany. In: Nikula, Tarja/Dalton Christiane (eds.), *English as the medium of instruction in European schools: analyzing classroom discourse*. Vienna: University of Vienna (Edition spéciale de Vienna English Working Papers (VIEWZ). (Document présenté lors de la 8<sup>ème</sup> Conférence de l'European Society for the Study of English (ESSE), Londres, 29 août – 2 septembre 2006).

Vollmer, Helmut Johannes/Beacco, Jean-Claude (2006). « Vers un instrument européen commun pour la / les langues de scolarisation ». Expertise pour le Conseil de l’Europe, Division des politiques linguistiques. Strasbourg : Conseil de l’Europe. (manuscrit inédit).

Zydatiś, Wolfgang (2005). Diskursfunktionen in einem analytischen curricularen Zugriff auf Textvarietäten und Aufgaben des bilingualen Sachfachunterrichts. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 34, 156-173.