



Languages in/for Education  
Langues dans/pour l'Éducation  
Language Policy Division  
Division des Politiques linguistiques



COUNCIL OF EUROPE    CONSEIL DE L'EUROPE  
Language Policy Division  
Division des Politiques linguistiques

## **UN CADRE DE COMPÉTENCES EN LANGUES INTERCURRICULAIRE : LA/LES LANGUE(S) DANS ET POUR UNE ÉDUCATION INCLUSIVE EN RHÉNANIE – DU – NORD - WESTPHALIE (ALLEMAGNE)**

EIKE THÜRMAN, HELMUT VOLLMER

Malgré les efforts soutenus consentis par les autorités scolaires allemandes, l'éducation proposée aux apprenants issus de l'immigration ne s'est pas réellement améliorée ces dernières années. Le 8<sup>e</sup> rapport sur l'intégration récemment publié par le gouvernement allemand<sup>1</sup> contient certains résultats encourageants, mais, dans le domaine de l'éducation, la situation de ces personnes reste critique. Certes, ils rattrapent progressivement le niveau de leurs pairs autochtones en termes de qualifications, car un nombre croissant d'enfants issus de l'immigration obtient des diplômes de fin d'études plus élevés. Mais ils sont encore 43% à quitter l'école avec des qualifications inférieures, contre 31% chez les apprenants autochtones. Plus inquiétant encore : en 2008, 13,3% des apprenants issus de l'immigration âgés de 15 à 19 ans ont quitté l'école sans avoir obtenu aucun diplôme – soit un taux d'abandon scolaire deux fois plus élevé que chez les apprenants autochtones. Et ce chiffre était en augmentation (en 2007, il s'élevait à 10%).

### **1. Écarts de performance entre les apprenants issus de l'immigration et les apprenants autochtones**

D'après l'enquête PIRLS<sup>2</sup> (« *Progress in International Reading Study* », ou enquête sur l'évolution des compétences internationales en compréhension de l'écrit), en Allemagne, on observe des écarts de performance entre les apprenants issus de l'immigration et les apprenants autochtones dès l'école primaire. Au cours du premier cycle du secondaire, ces écarts se creusent dans toutes les matières du curriculum. Ainsi, en mathématiques, par exemple, c'est en Allemagne qu'ont été enregistrées les disparités les plus importantes parmi les systèmes éducatifs évalués dans le cadre de l'enquête PISA 2003 (Programme international pour le suivi des acquis des élèves), les apprenants présentant jusqu'à un niveau et demi d'écart sur l'échelle des compétences. A cet égard, Petra Stanat et Gayle Christensen (2006: 32) ont déclaré que ces écarts étaient troublants, car les élèves appartenant à ces deux catégories ont tous effectué l'intégralité de leur scolarité dans le même pays. En d'autres termes, l'Allemagne fait partie des rares pays membres de l'OCDE dans lesquels les « apprenants migrants » de la deuxième génération ont des résultats significativement inférieurs (en mathématiques, en sciences et en compréhension de l'écrit) que leurs pairs de la première génération. La situation est particulièrement préoccupante en ce qui concerne les apprenants situés au bas de l'échelle des performances. En effet, les élèves d'origine immigrée considérés comme « faibles » ont des résultats encore bien inférieurs à ceux des apprenants autochtones « faibles », ce qui les expose tout

---

<sup>1</sup> *Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration* (juin 2010).

<sup>2</sup> En allemand, l'acronyme « PIRLS » a été traduit par « IGLU » (*Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung*). Pour les résultats, voir Bos et al., 2003.

particulièrement au risque de l'exclusion. Ainsi, 20% des apprenants de la deuxième génération se situeraient au-dessous du niveau 1 sur les échelles de compétences (PISA) en mathématiques et en compréhension de l'écrit. A cet égard, Stanat & Christensen (2006: 54) soulignent, à juste titre, qu'il est sérieusement à craindre que ces apprenants n'acquiescent la littératie nécessaire en compréhension de l'écrit et en mathématiques pour leur permettre de faire face à des situations de la vie quotidienne, de poursuivre leurs études et d'entrer dans la vie active.

L'importance des disparités observées en matière de performances académiques en Allemagne peut s'expliquer par certaines caractéristiques organisationnelles et socio-culturelles spécifiques au système éducatif de ce pays :

- Il semblerait qu'il soit plus difficile de combler les écarts de performance dans les systèmes éducatifs fondés sur le groupement des apprenants selon les aptitudes. En effet, on observe des disparités de même ampleur entre les apprenants issus de l'immigration et les apprenants autochtones dans des pays qui ont opté pour un système similaire ;
- Les facteurs institutionnels (redoublement, décisions relatives à l'orientation) et communautaires (modes d'installation, (auto-) ségrégation) ont un impact significatif sur le parcours scolaire des apprenants issus de l'immigration ;
- Le statut socio-économique, le niveau d'éducation, et, surtout, l'orientation académique de la famille (c'est-à-dire le fait de lire et d'écrire dans la langue et la culture d'origine) seraient des facteurs fondamentaux pour la réussite scolaire. En Allemagne, les parents d'élèves issus de l'immigration ont effectué, en moyenne, cinq (!) années d'études en moins que les parents des élèves autochtones, et ils se classent au niveau le plus bas sur l'échelle du statut socio-économique (SSE). Leurs enfants sont donc doublement désavantagés dans le domaine scolaire (par leur propre statut de migrant et par le handicap éducatif et/ou financier de leurs parents). Ces deux désavantages sont souvent étroitement liés car les groupes de migrants sont généralement plus pauvres que les groupes autochtones (Nusche 2009: 7).
- Généralement, les apprenants issus de l'immigration qui ne parlent pas la langue de scolarisation à la maison ont des résultats plus faibles que les apprenants autochtones. Ainsi, même en tenant compte du niveau d'éducation et de la situation professionnelle des parents, les écarts de performance associés à la langue parlée à la maison restent significatifs. En Allemagne, le pourcentage d'apprenants issus de l'immigration qui parlent une langue autre que la principale langue de scolarisation au sein de leur famille est relativement important.
- Malgré les efforts fournis dans quelques-uns des seize *länder* allemands, le système éducatif n'est pas encore adapté aux nouveaux modèles démographiques. Les compétences bi/multiculturelles des apprenants issus de l'immigration ne sont pas encore suffisamment valorisées, ni systématiquement soutenues par des mesures adéquates.

Les conclusions tirées de l'analyse comparative de l'OCDE sur les résultats de PISA 2003 sont claires :

*« Les pays dans lesquels on a observé des différences de performance relativement peu importantes entre élèves issus de l'immigration et élèves autochtones - ou dans lesquels l'écart de performance des élèves de la deuxième génération se réduit de manière significative par rapport à l'écart observé chez les élèves allochtones - disposent généralement de programmes*

*de soutien linguistique bien établis et dont les objectifs et les normes sont définis assez clairement* ». (Stanat/Christensen 2006 : 5)

Selon l'OCDE, dans les pays où l'on a observé un lien étroit entre la langue que parlent les apprenants à la maison et leurs résultats en mathématiques et/ou dans d'autres domaines tels que les sciences et la compréhension de l'écrit, il serait bon de renforcer le soutien ciblé en langues. Le projet à grande échelle de la Division des Politiques linguistiques intitulé « Langues dans l'Éducation, langues pour l'éducation », souligne également la nécessité urgente d'un tel soutien.<sup>3</sup> Toutefois, ce projet ne porte pas seulement sur le soutien linguistique destiné aux apprenants migrants dans la principale langue de scolarisation (en tant que L2). En fait, il s'intéresse à la fois aux compétences plurilingues de ces apprenants et au registre de langue spécifique généralement utilisé dans l'éducation formelle. Il a été prouvé à maintes reprises que le fait de mettre en place un soutien ciblé sur les spécificités de ce registre dans le cadre de l'éducation aux langues à travers le curriculum (c'est-à-dire non seulement dans toutes les disciplines linguistiques, y compris la L1 en tant que langue familiale ou d'origine, **mais aussi** dans les disciplines non linguistiques) entraîne une amélioration considérable des résultats scolaires. Plusieurs propositions relatives à la manière d'atteindre cet objectif ont été émises dans le sous-projet du Conseil de l'Europe intitulé « *L'éducation linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration* » (2010), notamment dans le document élaboré par E. Thürmann, H. Vollmer & I. Pieper (2010).

Toutefois, jusqu'à il y a peu, c'est essentiellement en fonction des données démographiques que les autorités scolaires allemandes décidaient de l'allocation de ressources supplémentaires aux écoles pour le soutien aux apprenants issus de l'immigration. De la même manière, c'est le nombre/pourcentage d'apprenants migrants qui constituait le principal critère pour l'affectation de personnels enseignants supplémentaires. Ces ressources servaient bien à la conception de programmes spéciaux en L2 destinés aux apprenants nouvellement arrivés, mais elles étaient aussi utilisées de manière transversale, et essentiellement dans le but de réduire les effectifs dans les classes d'enseignement général. Certes, cette approche relativement onéreuse a peut-être allégé un tant soit peu le fardeau des enseignants, mais l'on peut assurément dire qu'elle a été **peu efficace** pour améliorer la situation des apprenants en danger. En effet, elle ne tenait pas compte de leurs biographies linguistiques, ni de leurs besoins personnels en matière de soutien dans la/les langue(s) de scolarisation.

## **2. Projets récents en Rhénanie-du-Nord – Westphalie : soutien dans la / les langue(s) de scolarisation**

La Rhénanie-du-Nord - Westphalie, qui est le *land* allemand le plus peuplé (avec 18 millions d'habitants) et où environ un tiers des enfants de cinq ans sont issus de l'immigration, a lancé un certain nombre d'initiatives qui reconnaissent le rôle fondamental de la/des langue(s) de scolarisation dans la réussite scolaire et qui s'appuient sur les premiers résultats du projet international du Conseil de l'Europe intitulé « Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation ». Parmi celles-ci, citons notamment :

- a) **L'évaluation à grande échelle des compétences en L2 au niveau préscolaire** :<sup>4</sup>  
Une évaluation à grande échelle des compétences des enfants âgés de quatre ans a été mise en place pour s'assurer que tous les apprenants aient acquis des compétences en langues suffisantes pour suivre l'enseignement général dispensé en allemand. Ainsi, depuis 2007, près de 200 000 enfants passent la première partie de ce test chaque année. Ceux dont le score indique clairement un niveau insuffisant pour leur âge dans la principale langue de scolarisation sont soumis à la deuxième

---

<sup>3</sup> Voir le site consacré au projet par le Conseil de l'Europe (2009).

<sup>4</sup> *Technische Universität Dortmund* (2007) : Delfin<sup>4</sup>

partie du test, qui vise à évaluer plus précisément les besoins individuels en matière de soutien en langue.

- b) **Cours obligatoires de soutien en langue au niveau préscolaire** : En fonction des résultats obtenus lors du processus d'évaluation décrit ci-dessus, les enfants qui présentent un retard de développement en allemand en tant que L2 doivent suivre des cours de langue spéciaux à l'école maternelle. Ce soutien, qui représente un coût de 340 € par élève, est pris en charge par l'Etat ; il n'entraîne donc pas de frais supplémentaires pour les familles.
- c) **Compétences plurilingues et enseignement dans la langue maternelle** : La Rhénanie-du-Nord – Westphalie continue de proposer des cours facultatifs d'entretien des compétences en langues aux niveaux de l'enseignement primaire et secondaire pour développer le profil plurilingue personnel des apprenants issus de l'immigration. Pour ce faire, les autorités scolaires du *land* emploient environ 800 enseignants locuteurs natifs de plus de quinze langues d'origine différentes. Cet enseignement s'appuie sur un cadre curriculaire qui associe l'enseignement et l'apprentissage de la L1, l'éducation générale dans la L2 et l'allemand en tant que matière. En outre, les langues d'origine (le turc ou le russe, par exemple) ont été valorisées et intégrées au curriculum général. Les cours de L1 constituent donc désormais une alternative à l'étude (obligatoire ou facultative) d'une langue étrangère. Cette option est également proposée dans les établissements scolaires accueillant les apprenants les plus faibles (c'est-à-dire les *Hauptschulen*).
- d) **Formation initiale des enseignants** : Récemment, la Rhénanie-du-Nord – Westphalie a procédé à une réforme des programmes de formation initiale des enseignants, à la lumière des standards définis dans le processus de Bologne. L'une des nouvelles mesures introduites dans le cadre de cette réforme est que **tous** les enseignants (y compris ceux qui enseignent des disciplines non linguistiques) ont l'obligation de suivre l'intégralité d'un module de formation axé sur les besoins individuels d'apprentissage des élèves issus de l'immigration dans la principale langue de scolarisation. Cette mesure vise à sensibiliser davantage les futurs enseignants de mathématiques, d'histoire ou de chimie, par exemple, aux défis et aux avantages du plurilinguisme, à leur transmettre des stratégies fondamentales pour soutenir l'acquisition d'une deuxième langue par le biais de disciplines non linguistiques, et à leur faire comprendre la nécessité de mettre en place un étayage spécifique à chaque matière pour la communication et la cognition dans les salles de classe.

Si ces programmes, qui sont non seulement souhaitables mais indispensables pour une éducation inclusive, s'inscrivent dans une approche multilingue et intercurriculaire de la pédagogie des langues pouvant être qualifiée de saine sur le plan conceptuel, ils restent relativement pragmatiques. Les autorités éducatives de la Rhénanie-du-Nord – Westphalie ont pris deux autres initiatives qui semblent prometteuses car elles pourraient aboutir à une approche centrée sur les langues plus cohérente tant au niveau de la salle de classe et de l'établissement scolaire qu'à celui de la formation des enseignants. Ces deux initiatives, décrites dans les sections 3 et 4 ci-dessous, renvoient explicitement aux travaux exploratoires et conceptuels actuellement menés dans le cadre du projet « *Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation* » du Conseil de l'Europe, ainsi qu'à des initiatives similaires mises en œuvre dans les pays germanophones (FörMig 2009, Gogolin 2009) et, plus généralement, en Europe.

### 3. Conseillers pour la mise en place du soutien en langues

#### Conseillers pour des programmes d'apprentissage des langues pour l'ensemble de l'établissement scolaire:

La plupart des établissements scolaires qui accueillent un nombre d'apprenants vulnérables supérieur à la moyenne manquent d'expertise pour savoir comment gérer le changement, élaborer des programmes intercurriculaires pertinents pour le



soutien en langues et développer les profils plurilingues personnels des apprenants (c'est notamment le cas dans les *Hauptschulen*, ces établissements de premier cycle du secondaire vers lesquels sont orientés les apprenants aux résultats les plus faibles). Or, la mise en place de telles mesures permettrait de surmonter les obstacles qui s'opposent à la réussite scolaire. Une centaine d'enseignants chevronnés ont déjà absolvé avec succès une formation exhaustive en vue de devenir conseillers auprès des établissements scolaires qui sont disposés à établir leurs propres programmes et politiques linguistiques globaux. L'Institut pour le développement scolaire (IfS) de l'Université de Dortmund<sup>5</sup> coordonne, au nom du Ministère de l'Education, le projet « SprachFörderCoaches (« Conseillers pour la mise en place du soutien en langues »). Dans ce contexte, il a réuni un consortium d'experts attachés à d'autres universités (essentiellement celles d'Essen et de Cologne) qui ont mis au point la formation destinée aux conseillers. Celle-ci est organisée selon les huit modules (séminaires) suivants, d'une durée d'une journée et demie chacun :

- **Les différentes variétés d'allemand – la variété de la langue de scolarisation**  
*Sensibilisation aux divers registres/variétés d'allemand et à leurs fonctions et caractéristiques spécifiques ; l'interaction en salle de classe : un ensemble complexe d'activités linguistiques et cognitives ; la distinction entre les concepts de « maîtrise cognitive de la langue académique » (CALP) et de « compétences communicatives interpersonnelles de base » (BICS) mis au point par J. Cummins ; les concepts de littératie et l'utilisation conceptuellement littérale de la langue orale dans les classes ; les fonctions discursives de base et leur utilisation dans les types/genres de textes correspondants ...*
- **Acquisition de la/des langue(s) par les enfants et adolescents**  
*Acquisition naturelle et artificielle de compétences en langues ; acquisition de compétences en langues dans des contextes sociaux monolingues, bilingues ou multilingues ; facteurs préalables pertinents pour l'acquisition de compétences en langues ; biographies langagières et profils plurilingues individuels...*
- **Tâches que les enfants et adolescents devraient être en mesure de réaliser au moyen de leurs compétences en langues – standards éducatifs et bases empiriques pour l'éveil/la sensibilisation aux langues en salle de classe**  
*Conclusions des enquêtes d'évaluation nationales/internationales à grande échelle (TIMSS, PISA, PIRLS, DESI) pertinentes pour l'enseignement des langues ; résultats de l'évaluation fondamentale nationale/régionale des apprenants et interprétation de ces résultats ; différentes approches pour atteindre les standards éducatifs (contenu, performance, standards relatifs aux opportunités d'apprentissage, standards minimum/moyens/maximum, etc.) ; Cadre national de standards*

---

<sup>5</sup> Directeur : Prof. Dr. Wilfried Bos ; coordinateurs du projet : Ulrike Platz.

*d'objectifs pédagogiques<sup>6</sup> ; élaboration, mise en œuvre et évaluation des programmes institutionnels de soutien en langues ...*

- **Enseignement différencié et personnalisé : stratégies pour le développement au niveau de l'ensemble de l'établissement scolaire et au niveau de la salle de classe, et modèles axés sur le soutien en langues**  
*Principes fondamentaux de l'éducation plurilingue<sup>7</sup> ; stratégies et instruments de diagnostic ; analyse des erreurs commises en langue orale et en langue écrite ; étude du processus d'acquisition de compétences en langues ; les différents modes de répartition des élèves (établissements scolaires « socialement équilibrés », classes hétérogènes, classes de niveaux ou groupes de niveaux) et leurs effets sur l'apprentissage des langues ; méthodes et instruments d'évaluation de la demande de soutien en langues ; contrat d'apprentissage, contrats individuels de soutien en langues ; enseignement coordonné de la L1 et de la L2 par des équipes d'enseignants ; apprentissage en tandem ; orthophonie ...*
- **L'allemand en tant que matière et son apport spécifique aux programmes globaux de soutien en langues**  
*Profil curriculaire et objectifs de l'« allemand en tant que matière » ; approches communicatives fonctionnelles et structurelles de la conscience et de la connaissance des langues ; méthodologies de soutien à l'acquisition de l'allemand en tant que L2 ; stratégies et techniques d'étayage dans l'éducation aux langues ...*
- **Les sciences sociales et leur apport spécifique aux programmes globaux de soutien en langues**  
*Profil curriculaire et objectifs de matières telles que l'histoire, la géographie, l'éducation civique, les sciences sociales ou l'économie ; critères linguistiques spécifiques à remplir dans chaque matière pour la réussite scolaire ; apport de chaque matière à l'éducation aux langues et au soutien linguistique ; stratégies et techniques d'étayage ...*
- **Les mathématiques, les sciences et leur apport spécifique aux programmes globaux de soutien en langue ;**  
*Profil curriculaire et objectifs de matières telles que la biologie, la physique, la chimie, la technologie, ou les mathématiques ; critères linguistiques à remplir dans chaque matière pour la réussite scolaire ; apport de chaque matière à l'éducation aux langues et au soutien linguistique ; stratégies et techniques d'étayage ...*
- **Besoins spéciaux des « migrants tardifs » (apprenants qui arrivent dans le pays hôte à un âge avancé) en matière de soutien linguistique**  
*Méthodes et instruments d'évaluation des compétences en allemand en tant que L2 ; modes possibles d'organisation du soutien en langues ; enseignement en équipe ; avantages des programmes plurilingues ; stratégies et techniques d'étayage spécifiques à la L2 ...*

---

<sup>6</sup> Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2005, par exemple.

<sup>7</sup> Voir Conseil de l'Europe, 2006.

A la fin de l'année 2011, l'ensemble des futurs conseillers ont suivi ces huit modules de formation. Ensuite ils ont pris contact avec des établissements scolaires et commencé à étudier avec eux leurs approches spécifiques du soutien en langues. Ils les ont conseillés sur la façon de mettre en œuvre, d'évaluer et d'améliorer ces programmes, de proposer des instruments et des matériels de soutien et de mettre en place des séminaires de formation continue des enseignants.

Les résultats d'une évaluation globale externe du projet « Conseillers pour la mise en place du soutien en langues » ont permis de déterminer que cette initiative doit être étendue à d'autres groupes d'âges et types d'enseignement.

#### **4. Kit d'outils intercurriculaire pour l'acquisition de la littératie dans la principale langue de scolarisation**

Outre la formation des conseillers décrite au paragraphe précédent, le Ministère de l'Education de la Rhénanie-du-Nord – Westphalie a récemment décidé de conduire une réforme du curriculum des établissements scolaires dans lesquels sont scolarisés un nombre élevé d'apprenants dits « faibles » (c'est-à-dire des « *Hauptschulen* », les autres apprenants étant orientés vers deux autres types d'établissements de premier cycle du secondaire). Les discussions préparatoires ont clairement fait ressortir la nécessité de mettre en place un soutien linguistique intercurriculaire à la fois exhaustif et cohérent. Dans ce contexte, MM. Helmut Vollmer et Eike Thürmann ont présenté le projet international à grande échelle du Conseil de l'Europe intitulé « *Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation* » aux responsables ministériels chargés du projet de réforme du curriculum, ainsi que les premiers résultats de ce projet. Les différentes parties prenantes se sont entendues sur le fait que dans les établissements scolaires, l'éducation et le soutien linguistiques relèvent de la responsabilité de l'ensemble des équipes pédagogiques (et pas seulement de celle des équipes spécialisées dans la « langue comme matière »). Par conséquent, toutes les disciplines scolaires devraient apporter une contribution spécifique à un programme cohérent de soutien en langues.

Ces premières discussions ont également fait ressortir la nécessité d'adopter un cadre transparent et cohérent pour les compétences dans la principale langue de scolarisation (l'allemand). En effet, un tel outil serait indispensable pour permettre aux enseignants spécialisés dans chaque matière de définir des compétences cognitives et communicatives, ainsi que leur contribution spécifique à un programme intercurriculaire cohérent de soutien en langues. MM. Vollmer et Thürmann ont donc été chargés de concevoir un inventaire des éléments, aptitudes, stratégies et compétences linguistiques attendus à la fin de la scolarité obligatoire (sanctionnée par le « *Mittlerer Schulabschluss* », à l'âge de 15/16 ans) et pertinents pour la suite de l'éducation académique formelle et/ou pour la formation professionnelle qualifiante. La liste qui en a résulté (voir annexe) a été dressée à l'issue d'une analyse empirique exhaustive des critères linguistiques tels que spécifiés ou indiqués :

- dans les documents curriculaires actuellement appliqués dans cinq *länder* pour l'enseignement de diverses matières scolaires au niveau du primaire et du premier cycle du secondaire ;
- dans les manuels et d'autres matériels pédagogiques ;
- dans les documents politiques pertinents [critères linguistiques pour la formation professionnelle des jeunes qui décident de quitter le système d'éducation académique formelle (« *Ausbildungsreife* »)]. Ceux-ci sont fixés conjointement par les syndicats, la fédération des employeurs et les

responsables gouvernementaux dans un document intitulé « Alliance nationale pour la formation professionnelle et les stagiaires qualifiés »]<sup>8</sup>

- dans des publications pédagogiques pertinentes et des mémorandums élaborés par des organismes professionnels.<sup>9</sup>

Le répertoire des compétences en langues relatif à l'éducation formelle (voir Annexe) suppose un enseignement qui peut être considéré comme un minimum auquel ont droit tous les élèves pour un bon apprentissage du contenu à travers le curriculum. Comme expliqué dans d'autres documents (voir Vollmer et al. 2008 et Vollmer/Thürmann 2010), ce répertoire se décompose en cinq parties :

**1. Interaction générale en salle de classe : négociation du sens et participation :**

*Interaction orale enseignant-apprenants et apprenants-apprenants ; schémas linguistiques informels et plus formels dans les classes ; composantes écrites (prise de notes, notes sur des tableaux noirs/blancs, compréhension des tâches et des énoncés dans les manuels) ...*

**2. Collecte et traitement des informations :**

*Activités relatives à la compréhension de l'écrit, l'observation et la compréhension de l'oral ; spécificités des différents types/genres de textes ; méthodes et techniques d'observation, de collecte et de traitement des informations pertinentes contenues dans des documents/matériels et d'autres supports ...*

**3. Stratégies cognitives et communicatives et fonctions discursives de base :**

*Structuration de la réflexion et affinage de concepts ; six macro-fonctions fondamentales et leurs représentations linguistiques/textuelles... (essentiellement liées à des disciplines non linguistiques)*

**4. Consignation, présentation et partage des acquis de l'apprentissage :**

*Production de phrases/textes/présentations à l'oral ou à l'écrit, y compris en s'appuyant sur des matériels non linguistiques ; spécificités des différents types et genres de textes types ; respect des formes de production écrite conventionnelles de base ...*

**5. Disponibilité de moyens et d'éléments linguistiques pour la mise en œuvre des compétences mentionnées plus haut :**

*Prononciation, vocabulaire, morphosyntaxe, pragmatique ; conscience des formes et fonctions linguistiques ; développement des répertoires disponibles ; conscience des différences de registre et de style ...*

Cette décomposition en cinq dimensions complémentaires permet des approches souples du soutien en langues à travers le curriculum. En effet, les enseignants/spécialistes de langues (L1, L2, et langues étrangères) peuvent s'appuyer sur l'ensemble d'entre elles, de façon systématique, pour mettre en place un soutien linguistique ciblé à partir des moyens et stratégies linguistiques dont dispose chaque apprenant. Les enseignants/spécialistes de disciplines non linguistiques, quant à eux, opteront pour une méthode plus fonctionnelle et pragmatique si, en raison de d'un bagage linguistique insuffisant, la mise en place d'un étayage est nécessaire pour atteindre les objectifs du curriculum. Par conséquent, les approches plus systématiques des langues (5<sup>e</sup> dimension) seront plutôt laissées aux spécialistes des langues enseignées comme matières. Pour aider les apprenants « à

<sup>8</sup> Bundesagentur für Arbeit (2008).

<sup>9</sup> Voir, par exemple, Gesellschaft für Fachdidaktik (2009).



risque », les enseignants de disciplines non linguistiques devront probablement s'efforcer de présenter les énoncés variés («language exponents») et les éléments fixes («chunks») de connaissances linguistiques comme faisant partie du contenu (c'est-à-dire du sujet ou du thème étudié) et comme options pour des objectifs spécifiques à la discipline concernée.

Les groupes de travail chargés de l'élaboration des curriculums (que ce soit au niveau national, régional, local ou institutionnel) peuvent désormais s'appuyer sur les éléments de cet inventaire structuré, qui peut servir de cadre pour une coordination intercurriculaire ou pour la répartition des tâches, et, peut-être, pour l'étude des transferts linguistiques systématiques entre les matières. Cet outil pourrait également constituer une ressource utile pour la définition de critères linguistiques minimaux pour certaines tranches d'âge/niveaux de compétences, la définition de critères relatifs à la littératie ou de « critères de sortie » pertinents, et pour l'organisation de programmes de soutien en langues.

A l'avenir, il serait bon de diviser l'inventaire des compétences linguistiques « de sortie » en un ensemble échelonné de critères minimaux pour différents groupes d'âge. Toutefois, ces travaux devront s'appuyer sur la recherche empirique relative au développement, et que leur validation devra faire l'objet d'un examen minutieux.

## Références

- Bos, Wilfried et al. (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bundesagentur für Arbeit (2008). *Schule und Betrieb als Partner. Ein Handlungsleitfaden zur Stärkung von Berufsorientierung und Ausbildungsreife*. <http://www.ausbildungspakt-berufsorientierung.de/>
- Conseil de l'Europe (2006). *L'éducation plurilingue en Europe. 50 ans de coopération internationale*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/PlurinlingalEducation\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/PlurinlingalEducation_FR.pdf)
- Conseil de l'Europe (2009). *Langues dans l'éducation, Langues pour l'éducation. Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le\\_platformintro\\_FR.asp?](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_FR.asp?)
- Conseil de l'Europe (2010). *L'éducation linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration*. Strasbourg: Conseil de l'Europe ([http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/MigrantChildre\\_nConceptPaper\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/MigrantChildre_nConceptPaper_FR.pdf)).
- Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2010). 8. *Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland*. [www.bundesregierung.de/Content/DE/\\_Anlagen/2010/2010-07-07-langfassung-lagebericht-ib.property=publicationFile.pdf](http://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/2010/2010-07-07-langfassung-lagebericht-ib.property=publicationFile.pdf).
- FörMig (2009). Portraits of model schools with "continuous language education" (durchgängige Sprachbildung). (<http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/modell/index.html>)
- Gesellschaft für Fachdidaktik (2009). *Mindesstandards am Ende der Pflichtschulzeit. Erwartungen des Einzelnen und der Gesellschaft – Anforderungen an die Schule*. Berlin: GFD. (<http://gfd.physik.rub.de/>)
- Gogolin, Ingrid (2009). "Bildungssprache" - The Importance of Teaching Language in Every School Subject. In: Tajmel, Tanja & Starl, Klaus (eds.), *Science Education Unlimited. Approaches to Equal Opportunities in Learning Science*. Münster: Waxmann, 91-102.
- Nusche, Deborah (2009). *What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options*. (OECD Education Working Paper No. 22). Paris (OECD). (<http://www.oecd.org/officialdocuments/displaydocumentpdf/>).
- Stanat, Petra, Gayle Christensen (2006). *Points forts des élèves issus de l'immigration - Une analyse comparative des performances et de l'engagement des élèves dans PISA 2003*. Paris : OCDE.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4)*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004. München: Kluwer.
- Technische Universität Dortmund (2007). Delfin<sup>4</sup> - Diagnostik, Elternarbeit und Förderung der Sprachkompetenz Vierjähriger in NRW. <http://www.delfin4.fb12.uni-dortmund.de/>
- Thürmann, Eike, Vollmer, Helmut & Pieper, Irene (2010). *Langue(s) de scolarisation et apprenants vulnérables*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. ([http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/2VulnerLLearn\\_ersThurm\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/2VulnerLLearn_ersThurm_FR.pdf)).
- Vollmer, Helmut J., Thürmann, Eike, Arnold, Christof, Hammann, Marcus & Ohm, Udo (2008). *Elements of a Framework for Describing the Language of Schooling in Subject-Specific Contexts: A German Perspective*. Strasbourg: Conseil de l'Europe (projet de document, revision prévue en 2012).
- Vollmer, Helmut J. & Thürmann, Eike (2010). Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt (ed.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr, 107-132.

## ANNEXE

### Compétences langagières attendues en fin de 9<sup>ème</sup>/10<sup>ème</sup> Classe<sup>10</sup>

---

#### 1. Interaction générale en salle de classe : négociation du sens et participation

Les élèves peuvent clarifier les conditions du traitement et de l'accomplissement de tâches à effectuer, organiser efficacement les procédures de travail et négocier les résultats.

Ceci suppose, entre autres, les capacités communicatives et, le cas échéant, linguistiques suivantes :

- *écouter attentivement*
- *répondre de façon appropriée*
- *poser des questions pertinentes et éventuellement demander des précisions*
- *réagir de façon appropriée aux propos d'autres personnes*
- *examiner en détail les consignes de travail et les tâches à effectuer pour savoir ce qui est attendu et dans quelles conditions*
- *organiser ses propres notes écrites pour qu'elles soient claires et reflètent l'état actuel de son travail*
- *présenter les résultats de son travail de façon structurée et compréhensible*
- *s'entendre avec d'autres sur les aspects d'un travail d'équipe ou de groupe liés à la discipline et accepter des fonctions à l'intérieur du groupe (par ex. conduite de la discussion, rapporteur)*
- *faire des propositions concernant les procédures de travail sous une forme linguistiquement adaptée, en exposant ses propres besoins et intérêts...*

#### 2. Collecte et traitement des informations

Les élèves peuvent, sur la base de leurs intérêts propres et/ou de tâches à effectuer, rechercher de façon ciblée des informations ou, le cas échéant, extraire des informations pertinentes dans des textes et des médias.

Ceci suppose, entre autres, les capacités communicatives et, le cas échéant, linguistiques suivantes :

- *se procurer des informations nécessaires grâce à un questionnement ciblé*
- *effectuer des recherches simples*
- *utiliser des sources d'informations diversifiées*
- *préparer, conduire et exploiter des enquêtes ou interviews*
- *s'orienter dans des bibliothèques et trouver la littérature ou, le cas échéant, les médias traitant d'un thème pertinent pour la discipline*
- *reconnaître la structure et la fonction de documents imprimés habituels et s'informer des évolutions dans l'actualité*

---

<sup>10</sup> La scolarité débute en Allemagne à l'âge de 6 ans, avec la 1<sup>ère</sup> classe. L'enseignement primaire dure 4 ans (classes 1 à 4). L'enseignement secondaire commence en 5<sup>ème</sup> classe. La 10<sup>ème</sup> classe correspond à la première année de l'enseignement secondaire supérieur. Elle marque en général la fin de l'enseignement secondaire général pour les élèves scolarisés en Hauptschule ou en Realschule (note du traducteur)

- *extraire de façon ciblée, dans les nouvelles, reportages et articles disponibles dans les médias, des informations concernant des thèmes pertinents pour l'enseignement de la discipline*
- *faire des recherches sur Internet, utiliser efficacement des moteurs de recherche et comparer de façon critique les informations proposées*
- *identifier les assertions essentielles dans un texte parlé ou écrit*
- *saisir dans ses grandes lignes la structure et le raisonnement présents dans des textes complexes – distinguer les informations pertinentes et celles qui ne le sont pas*
- *établir des relations intertextuelles pertinentes*
- *rassembler des éléments révélant l'intention de l'auteur, sa position et la perspective adoptée*
- *prendre en compte le contexte de la publication lors de l'utilisation d'informations (par ex. le moment de la publication, le public cible, le mode de publication)*
- *comprendre les assertions essentielles contenues dans des diagrammes avec une structure simple, des tableaux, des dessins, des représentations schématiques*
- *extraire, de façon ciblée et en étant guidé par une tâche ou, le cas échéant, par ses centres d'intérêts, des informations particulières dans des cartes, diagrammes, tableaux, dessins, représentations schématiques, en prenant en compte les renseignements qui les accompagnent (légende, indication des sources)...*

### **3. Stratégies cognitives et communicatives et fonctions discursives de base**

Les élèves peuvent exploiter, à l'aide de stratégies et de moyens linguistiques appropriés, des informations, expériences, observations et réflexions en se servant de fonctions langagières fondamentales.

Ceci suppose, entre autres, les capacités cognitivo-linguistiques suivantes :

#### **Nommer, définir**

- *saisir et désigner des être vivants, objets, processus, événements, de même que des sujets et les données d'un problème à l'aide des leurs caractéristiques particulières, tout en utilisant les concepts fondamentaux de l'enseignement disciplinaire*

#### **Décrire, représenter**

- *formuler oralement des contributions assez brèves et cohérentes relatives à la discipline et sans usage intensif du langage corporel ou gestuel, de telle façon que des auditeurs peuvent les comprendre sans avoir besoin de demander des éclaircissements*
- *décrire, en rendant compte de caractéristiques liées à leur apparence, à leurs fonctions ou à leurs relations, des êtres vivants, des objets, des processus, des événements, des thèmes ou les données d'un problème en relation avec la discipline, qu'ils soient directement observables ou le résultat d'actions effectuées lors d'expérimentations*
- *s'appuyer dans la description d'êtres vivants, d'objets, de processus et d'événements pertinents pour la discipline sur des « faits » également évidents ou, au moins, compréhensibles pour d'autres*
- *comparer, à partir de caractéristiques particulières imposées (par ex., l'apparence, la nature, la fonction), des êtres vivants, des objets, des processus, des événements, des thèmes ou les données d'un problème pertinents pour la discipline ...*

#### **Rendre compte, raconter**

- *décrire des événements passés ou des expériences vécues*

- *faire la distinction entre une narration subjective et un compte rendu visant l'objectivité*
- *différencier les types de texte fondamentaux pouvant intervenir dans un compte rendu (par ex., procès verbal, description d'expérimentation, rapport de stage, article de presse, reportage, déclaration d'accident) et prendre en compte leurs traits caractéristiques dans une production textuelle personnelle*
- *décider des informations transmises et de leur succession pour tenir compte du but concret poursuivi par le compte rendu*
- *reconnaître les fonctions respectives de la narration et du compte rendu pour une argumentation ...*

### **Expliquer, expliciter**

- *identifier les causes/raisons de processus ou d'événements d'une moyenne complexité qui sont pertinents pour la discipline enseignée et les expliquer en relation avec un petit nombre d'agents ou de facteurs*
- *établir des relations de cause à effet en retenant un nombre limité de facteurs, tout en prenant en compte aussi bien les causes directes et indirectes et en les reliant à des événements passés ou futurs dans une perspective de généralisation*
- *exprimer des idées et formuler des hypothèses quant à des relations de cause à effet ...*

### **Evaluer, exprimer un jugement**

- *défendre de façon compréhensible et convaincante des opinions et un point de vue personnels*
- *porter un jugement sur et évaluer des faits, des événements, des comportements à partir de ses connaissances dans la discipline, de principes éthiques et des expériences personnelles*
- *tirer, à partir d'observations particulières, des conclusions concernant l'adéquation de comportements et la validité de relations de cause à effet*
- *examiner avec soin l'adéquation de comportements et de positions en adoptant des perspectives différentes (intérêts, besoins, conditions)*
- *exprimer et justifier des critiques et, le cas échéant, examiner sa propre position de façon critique...*

### **Argumenter, prendre position**

- *faire la distinction entre « affirmer » et « argumenter », « persuader » et « convaincre »*
- *distinguer lors de l'évaluation d'une argumentation entre des assertions, des hypothèses et des suppositions et tenir compte également de cette distinction dans ses propres argumentations*
- *clarifier les avantages et inconvénients de faits et de comportements, peser le pour et le contre et en débattre pour parvenir à une position personnelle*
- *suivre le déroulement d'une argumentation dans des discussions ou textes, examiner son exactitude et, le cas échéant la réfuter, sur la base de connaissances propres et/ou de ses propres expériences*
- *réfuter les arguments d'autres personnes en avançant des contre-arguments*
- *prendre en compte les arguments du contradicteur et reconnaître les différences persistantes ...*

## **4. Consignation, présentation et partage des acquis de l'apprentissage**

Les élèves peuvent rendre compte et, le cas échéant, présenter sous une forme adéquate leurs propres réflexions ainsi que les résultats de leur travail et communiquer à leur sujet, en se servant des fonctions langagières fondamentales listées ci-dessus.

Ceci suppose, entre autres, les capacités communicatives et, le cas échéant, linguistiques suivantes :

- *rendre compte et, le cas échéant résumer oralement/par écrit ce qui a été lu, entendu, vu, tout en respectant une consigne imposée*
- *présenter des faits et des actions complexes à l'aide de moyens audiovisuels (par ex., sous forme de schémas, de notes, de dessins, de cartes)*
- *rendre compte des résultats d'un travail de groupe ou d'un projet en ayant recours à des dispositifs de visualisation adaptés aux destinataires (par ex., posters, journaux muraux)*
- *rendre compte de processus ou d'argumentations dans leur succession chronologique ou logique à l'aide de notes par mots-clés*
- *faire, sur la base de telles notes, des présentations orales ou écrites cohérentes dans leur forme et leur construction*
- *présenter les résultats de son travail brièvement mais de façon construite et cohérente avec l'appui de média visuels, et en prenant en compte l'intérêt et les connaissances préalables des auditeurs*
- *mobiliser de façon consciente des procédés stylistiques lors d'une lecture à haute voix ou d'un exposé (contrôle de l'accentuation, du volume sonore et du rythme de parole, pauses, mimique et gestuelle)*
- *retravailler seul ou en équipe des productions écrites, en portant une attention toute particulière à certains aspects comme la correction formelle, le respect des concepts de la discipline enseignée, le plan, l'exhaustivité, la cohérence dans la succession des informations ou, le cas échéant, des arguments, etc. et, éventuellement, en utilisant des listes de contrôle correspondantes ...*

## **5. Disponibilité de moyens linguistiques**

Les élèves peuvent, dans des situations habituelles, utiliser des moyens linguistiques de façon généralement adaptée et correcte.

Ceci suppose, entre autres, les capacités suivantes à utiliser des moyens linguistiques et des stratégies appropriés, tenant compte de la situation :

- *s'exprimer de façon compréhensible en allemand standard*
- *formuler des textes simples de façon compréhensible et, dans une large mesure, sans fautes – venir à bout de situations habituelles avec un lexique adapté*
- *clarifier la signification de mots encore inconnus et élargir ainsi son lexique*
- *écrire des textes à la main de façon lisible*
- *respecter les règles fondamentales de construction de la phrase, de la place respective des phrases et des mots (par ex., dans une utilisation cohérente de types de phrases différents)*
- *appliquer les règles fondamentales de l'orthographe et de la ponctuation*
- *faire la distinction entre la langue habituelle ou familière et l'emploi de la langue dans des contextes disciplinaires ainsi qu'entre l'emploi de la langue orale et de la langue écrite*
- *respecter les conventions dans l'emploi de la langue (par ex., choix des mots, formules de politesse, typologie des textes) pour pouvoir présenter ou défendre ses intérêts dans les relations avec des institutions, les agents d'institutions ou d'administrations, des groupes constitués ...*

Les élèves peuvent, dans des situations très formalisées de la communication axée sur des thèmes et contenus particuliers, avoir recours à des stratégies et à des moyens linguistiques leur permettant de se faire comprendre de façon appropriée et adaptée.

Ceci suppose, entre autres, les capacités suivantes permettant de choisir, sur différents plans, des stratégies et moyens linguistiques appropriés, tenant compte de la situation :

### **Sur le plan des mots particuliers, des modèles d'usage et des expressions**

- *utiliser les concepts fondamentaux pour la communication dans le cadre d'une discipline ou sur des faits particuliers et expliciter leur signification à l'aide de termes familiers*
- *comprendre la signification et la fonction de la nominalisation ou de la substantivation d'infinitifs, typique de la langue utilisée dans la discipline*
- *utiliser ses connaissances sur la structure de substantifs et d'adjectifs composés pour la compréhension de textes (par ex., brenn-bar [inflamm-able], sauerstoff-reich [riche en oxygène], säure-fest [résistant aux acides])*
- *décomposer des mots pour retrouver leurs composants (par ex., racine et déterminant, pré- et suffixes fréquents) et utiliser ceux-ci pour la compréhension de textes (par ex., Zylinder-kopf-dichtung, les mots abstraits dérivés avec auf -heit, -keit, -ung ...)*
- *attribuer une signification à des parties de mots d'origine grecque ou latine fréquemment utilisés dans l'enseignement d'une discipline (par ex., « institut hydrographique » → « hydro » = eau + « graph » = écrit, préfixes comme par ex. auto-, hyper-, inter-, intra-, meta-, max-, min-, multi-, sub-)*
- *comprendre des abréviations fréquentes dans une discipline ainsi que les compositions de mots à l'aide de chiffres, de lettres et de signes particuliers (par ex., DGL = Differentialgleichung [équation différentielle], T-Träger [poutrelle métallique en T], 60-Watt-Lampe [lampe de 60 watt])*
- *représenter de façon structurée les relations sémantiques entre des mots sous la forme de champs lexicaux et enrichir de cette façon le lexique disponible pour une discipline*
- *reconnaître l'importance de mots fonctionnels pour la précision, le caractère univoque et la cohérence logique dans la communication liée à une discipline et élargir le répertoire disponible (avant tout par l'attention portée aux prépositions et aux cas grammaticaux qu'elles exigent, aux conjonctions, aux pronoms et aux verbes modaux)*
- *reconnaître les modèles d'usage, expressions et les groupes verbaux fonctionnels fréquemment utilisés pour la communication dans une discipline et en faire soi-même usage dans la production écrite*
- *signaler le degré de certitude d'affirmations (par ex. à l'aide de modalisateurs comme « peut-être », « (très) probablement », « éventuellement », « je suppose, fais l'hypothèse que, estime que ... »)*
- *attirer l'attention des lecteurs/auditeurs sur la place et le rôle de l'assertion qui va suivre par rapport à l'intention de communication et utiliser des formulations annonçant la suite du propos (par ex., « je vais ensuite essayer de prouver ... », « ceci peut être illustré par un exemple pris dans ... », « je veux laisser entendre que ... »)...*

### **Sur le plan de la phrase**

- *décomposer des phrases complexes en plusieurs parties lors de la découverte de textes pour comprendre ainsi leur contenu jusque dans le détail*
- *préciser le moment ou la durée d'un processus (par ex., avec des prépositions appropriées comme à partir de, entre, en l'espace de depuis, pendant, donc « avant que la cornue ... », avec des conjonctions comme, par ex., « avant que la cornue ne soit*

*chauffée ... » ou avec des adverbes comme, par ex., à ce moment là, après, plus tard, demain, après-demain, hier)*

- *faire des indications précises de lieu – introduire et préciser la nature d'une justification (causale, instrumentale, conditionnelle, concessive, finale )*
- *signaler des assertions concernant la forme et la manière (par ex., degré/mesure, nature)*
- *signaler la portée intemporelle d'assertions (présent, indicatif)*
- *signaler, par l'emploi du passif ou d'autre moyens d'expression, l'absence du rôle des acteurs dans le contenu d'assertions (par ex., « il est possible de mesurer ... », « on ajoute ... »)*
- *caractériser de façon précise les propriétés (par ex., par l'ajout d'épithètes ou de relatives qualificatives)*
- *établir des comparaisons et préciser le degré de présence de certaines propriétés*
- *éviter des subordonnées (par ex., par l'extension des groupes nominaux) pour rendre les textes plus compacts (par ex., après le refroidissement du matériel)...*

### **Sur le plan du texte**

- *structurer et agencer ses propres textes pour tenir compte du but poursuivi et des destinataires (par ex., indiquer des passages du texte correspondant à un thème par des paragraphes, mises en retrait, intertitres)*
- *structurer des textes oraux (par ex., par des pauses)*
- *rassembler des unités d'expression ou des paragraphes sous un même thème*
- *contrôler lors de la production de textes écrits la qualité rédactionnelle de la construction des phrases ou, le cas échéant, introduire une variété dans cette construction pour éviter l'impression de monotonie chez le lecteur*
- *percevoir ce qui constitue la cohérence du contenu ou, le cas échéant, du raisonnement dans un texte et par quels moyens linguistiques cette cohérence peut être indiquée (cohésion)*
- *éviter des présuppositions et introduire de nouveaux éléments phrastiques de façon ordonnée*
- *éviter des renvois à des faits étrangers au texte – utiliser des techniques de guidage du lecteur*
- *localiser et remplacer dans ses textes les mots et tournures appartenant à l'emploi informel et habituel de la langue (avant tout le jargon) ...*