

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

Formation des enseignants : les questions linguistiques dans les contextes éducatifs multilingues :

Sensibiliser les enseignants stagiaires de disciplines non linguistiques aux questions de langues et à la dimension culturelle

Marie-Anne HANSEN-PAULY, Université du Luxembourg,
Formation pédagogique des enseignants du secondaire

Formation des enseignants : les questions linguistiques dans les contextes
éducatifs multilingues

Sensibiliser les enseignants stagiaires de disciplines non linguistiques
aux questions de langues et à la dimension culturelle

Marie-Anne HANSEN-PAULY, Université du Luxembourg,
Formation pédagogique des enseignants du secondaire*

* Des informations générales sur le programme de la formation sont disponibles à l'adresse
suivante :

http://wwwfr.uni.lu/studies/flshase/formation_pedagogique_des_enseignants_du_secondaire

Résumé

Le présent document porte sur les politiques éducatives appliquées au Luxembourg et les défis que représentent les pratiques scolaires multilingues pour les enseignants de disciplines dites « non linguistiques ». Dans ce pays, les langues véhiculaires sont l'allemand et le français, l'utilisation de chacune d'entre elles étant régie au niveau national pour chaque cours/matière. La formation présentée ci-dessous a pour objectif de renforcer les aptitudes en langues des enseignants en tant que composantes à part entière des compétences professionnelles générales, étant donné la diversité linguistique croissante à laquelle ils sont confrontés dans leurs classes.

Cette formation, dispensée au niveau du troisième cycle, s'adresse aux jeunes enseignants exerçant au niveau du secondaire, qui sont invités à comparer des concepts d'apprentissage et de modèles théoriques à leur propre expérience en salle de classe. Les principaux domaines de développement professionnel sélectionnés à cette fin sont la sensibilisation aux questions linguistiques, les notions clés des processus d'apprentissage des langues, la conception des littératies spécifiques aux matières et des fonctions discursives, l'interaction aux fins de l'apprentissage, la didactique du plurilinguisme, les contextes culturels de l'apprentissage et l'évaluation. Ces différents domaines sont tous traités selon une même approche. Ainsi, l'on a défini, pour chacun d'entre eux, des questions de départ, des mots clés, une sélection de références, des compétences cibles chez les enseignants, et quelques propositions d'activités de formation.

Les enseignants présentant des besoins très divers, les différents domaines ne peuvent pas être aussi pertinents pour tous. La formation leur offre la possibilité de prendre des initiatives et met l'accent sur des approches contextualisées des questions de méthodologie. Elle part du principe que la conduite de travaux de recherche fondés sur la pratique en salle de classe et l'adoption d'une approche réflexive devraient améliorer les pratiques des enseignants. Une liste d'ouvrages de référence figure à la fin du présent document.

Table des matières

Résumé	5
Remarques préliminaires sur les « contextes multilingues »	9
Multilinguisme, construction des savoirs et perspectives culturelles dans l'apprentissage : une formation pour l'intégration des questions de langues dans l'enseignement des disciplines non linguistiques.....	10
1. Sensibilisation générale aux aspects linguistiques dans l'apprentissage.....	13
2. Introduction de notions clés concernant l'apprentissage et l'utilisation des langues.....	15
3. Définition des littératies spécifiques aux matières pour la L2 dans le contexte scolaire	19
4. Développement des compétences en langues aux fins de l'enseignement, et gestion de l'interaction aux fins de l'apprentissage	23
5. Faciliter l'acquisition de compétences de réception et de production en langues pour l'apprentissage du contenu	27
6. Préparation à une approche multi-/ plurilingue : Assurer une médiation entre les langues et les cultures pour améliorer l'apprentissage	31
7. Evaluation de l'utilisation faite de la langue, des processus d'apprentissage/enseignement et des résultats	37
Questions relatives à la méthodologie employée dans les cours de disciplines non linguistiques dispensés dans une L2	41
Observation et recherches conduites par les praticiens	43
Lecture conseillée	45

Remarques préliminaires sur les « contextes multilingues »

Le présent document décrit les travaux actuellement menés par une équipe de formateurs d'enseignants du secondaire à l'Université du Luxembourg¹. Il aborde la situation linguistique particulière de ce pays, tout en traitant de nombreuses questions ayant une importance générale pour faire prendre davantage conscience aux enseignants stagiaires des diverses dimensions linguistiques de leurs matières et de l'enseignement des matières, et de les rendre, en quelque sorte, « sensibles à la langue ». Le Grand-Duché officiellement compte trois langues : le luxembourgeois (*lëtzebuergesch*), qui, en tant que langue nationale, est utilisé essentiellement pour les interactions sociales, et le français et l'allemand, qui sont employés pour les questions d'ordre administratif et législatif (loi de 1984). Mais, à la suite des mouvements migratoires et de la mondialisation, de nombreuses autres langues sont apparues dans le pays au cours des dernières décennies, et elles sont de plus en plus présentes. Dans l'enseignement secondaire, les langues de scolarisation (langues véhiculaires) officielles sont l'allemand et le français ; leur utilisation a été redéfinie dans une « Instruction ministérielle » en 2010. L'une des principales caractéristiques de l'enseignement secondaire au Luxembourg est que la plupart du temps, les langues officielles de scolarisation ou d'instruction ne sont pas la/les premières langue(s) des apprenants et des enseignants (qui peut/peuvent être le luxembourgeois et/ou le portugais, par exemple, ou toute autre langue).

D'un côté, l'éducation multilingue suppose une définition précise des domaines et des fonctions pour les différentes langues, ainsi que l'établissement de normes claires concernant le curriculum, les ouvrages imposés, les interactions et les examens ; de l'autre, les enseignants et les apprenants passent constamment d'une langue à l'autre, que ce soit dans le contexte scolaire ou en dehors de celui-ci, en fonction de la situation et des attentes. En d'autres termes, pour reprendre une distinction effectuée par le Conseil de l'Europe dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR, 2001), les politiques éducatives sont multilingues et strictement établies, tandis que les personnes concernées par les processus d'apprentissage et d'enseignement ont toutes des répertoires et des compétences plurilingues, dont ils peuvent adapter l'utilisation aux situations et aux exigences du moment.

Concrètement, cela signifie, par exemple, que la plupart des enseignants doivent enseigner leur matière dans deux langues (l'allemand et le français) – qui ne sont, ni l'une ni l'autre, la langue maternelle de la très grande majorité des apprenants. Cela signifie également que ces derniers acquièrent des connaissances et des compétences relatives aux matières par le biais de l'allemand et du français, qui sont les deux principales langues de scolarisation.

L'enseignement et l'interaction étant ainsi réglementés, les politiques et le cadre éducatifs multilingues restent relativement stables (prescription des langues de scolarisation et d'évaluation, des ressources telles que les manuels, et définition des objectifs d'apprentissage) ; c'est là la dimension plus statique du multilinguisme, qui n'évolue que lentement. Les apprenants (et les enseignants), quant à eux, sont constamment incités à développer leur répertoire linguistique et en constituent la dimension active et progressiste. C'est leur utilisation dynamique des langues qui évolue et qui a des répercussions sur la construction du savoir et de l'identité culturelle. Cette interaction dialectique entre un système éducatif multilingue et des acteurs sociaux plurilingues (Coste/ Simon

¹ Vic Jovanovic, Sabine Ehrhart, Michael Langner, Michaela Franzen, Frank Schmit et Marie-Anne Hansen-Pauly.

2009) a entraîné la nécessité de mettre en place une formation spécifique visant à donner plus d'orientations et de confiance en eux aux jeunes enseignants de disciplines non linguistiques. Au départ, les concepteurs de cette formation ont mis l'accent sur le rôle des langues véhiculaires et de l'apprentissage du contenu. Ils se sont également appuyés sur le *Profil des politiques linguistiques éducatives* établi pour le Grand-Duché du Luxembourg, sur le Plan d'action intitulé *Réajustement de l'enseignement des langues* (2007), des projets européens sur des thèmes connexes auxquels ils ont participé (*CLIL across Contexts: A scaffolding framework for teacher education*, 2006-2009; *EUCIM-TE : European Core Curriculum for teacher education and further training: raise teacher competencies to teach immigrant multilingual pupils*, 2008-2010) et sur des études conduites par l'unité de recherche LCMI de l'Université du Luxembourg, telles que *Plurilinguisme et formation des enseignants : une approche critique*. (Ehrhart/ Hélot/ LeNevez 2010).

Multilinguisme, construction des savoirs et perspectives culturelles dans l'apprentissage : une formation pour l'intégration des questions de langues dans l'enseignement des disciplines non linguistiques

L'objectif de cette formation sur le multilinguisme et l'apprentissage est de définir, développer et intégrer les compétences en langues des enseignants et leurs compétences professionnelles générales en se concentrant sur leurs stratégies relatives à leur propre utilisation des langues (et celles de leurs apprenants) en vue de la construction de savoirs dans diverses matières.

Questions de départ :

- Comment préparer les enseignants de disciplines non linguistiques (dans le cadre de la formation initiale, et plus tard, de la formation continue) à des situations d'apprentissage complexes sur le plan linguistique ?
- Comment aider les enseignants à développer leurs compétences professionnelles dans leurs langues secondes, notamment celles qu'ils utilisent pour enseigner ?
- De quelles informations (théories, concepts), aptitudes/ compétences, stratégies et techniques ont-ils besoin pour renforcer les compétences/aptitudes en langues et la conscience des perspectives culturelles de leurs apprenants dans des situations d'apprentissage ?

Approche générale

Cette formation vise à proposer un cadre général pour le développement professionnel des enseignants en ce qui concerne l'enseignement du contenu et la construction du savoir par le biais d'une langue seconde ou étrangère. La réglementation et les politiques linguistiques détaillées qui s'appliquent à l'enseignement secondaire général et à l'enseignement secondaire technique ne sont pas les mêmes. Elles sont liées aux objectifs académiques et professionnels visés. Par ailleurs, le niveau de compétence des apprenants dans les diverses langues de scolarisation est hétérogène. La formation repose sur le principe que, même s'il est nécessaire que les enseignants tiennent compte, en permanence, de la situation spécifique à chaque cours de langue et de contenu, l'adoption d'une approche générale commune pour les questions linguistiques serait bénéfique pour le système éducatif.

Aucun enseignement formel de langue n'est dispensé dans le cadre de la formation. Les théories relatives à l'apprentissage et à l'acquisition des langues sont présentées de sorte à ce que le rôle de la langue dans les processus d'apprentissage puisse être analysé. L'objectif est d'aider les jeunes enseignants à mener une réflexion sur la pratique et à adapter l'utilisation de la langue dans des situations concrètes susceptibles de se présenter en salle de classe afin de permettre un apprentissage efficace (des éléments « disciplinaires » comme des éléments linguistiques).

Les enseignants stagiaires ont déjà un niveau de compétence élevé dans les langues de scolarisation (correspondant généralement au minimum au niveau C1), confirmé préalablement par les tests de langues qui font partie des examens d'admission au cursus de formation des enseignants. Ils souhaitent désormais acquérir un niveau professionnel de compétences en langues afin d'assurer l'apprentissage du contenu dans des situations d'enseignement (multilingues).

La formation est axée à la fois sur la dimension de l'enseignement et sur celle de l'apprentissage. Elle repose sur une approche intégrée de :

- l'acquisition de compétences en langues par les enseignants stagiaires *aux fins de l'enseignement* ;
- l'acquisition de compétences en langues par les apprenants *aux fins de l'apprentissage*.

Quel que soit le niveau de compétence et d'aisance des enseignants au début de leur carrière, ils seront confrontés à de nouveaux défis linguistiques axés sur la pédagogie (tels que l'étayage, l'interaction, le suivi, l'évaluation ou la correction...). Par conséquent, ils sont encouragés à se concevoir eux aussi comme des apprenants, qui progressent, bien entendu, à des niveaux et rythmes différents par rapport à leurs élèves. Par exemple, tout en apprenant à faire des présentations interactives efficaces ou de brefs exposés, ils apprendront à leurs élèves, au niveau de l'enseignement secondaire, à effectuer de courtes présentations devant leurs camarades.

Ainsi, la formation repose dans une large mesure sur l'apprentissage par l'expérience : les stagiaires renforcent leurs compétences en analysant les caractéristiques des situations qu'ils rencontrent en salle de classe et en adaptant la langue qu'ils utilisent et les activités aux besoins et au potentiel de classes linguistiquement hétérogènes. Elle accorde une place très importante à l'auto-évaluation et aux échanges entre pairs sur l'intégration des questions linguistiques dans l'enseignement.

Responsables et organisation de la formation

Grâce à une coopération entre des spécialistes des langues, des enseignants expérimentés de disciplines non linguistiques et des spécialistes des processus d'apprentissage, la formation garantit la cohérence entre la théorie et les exigences de la pratique. Elle allie de brefs cours magistraux, des séminaires et des activités en ateliers. Dans l'idéal, elle est assurée à la fois par des spécialistes de l'apprentissage des langues et des enseignants de disciplines non linguistiques.

Les groupes de participants sont mixtes, c'est-à-dire constitués d'enseignants stagiaires spécialistes de différentes matières. La formation peut être dispensée dans plusieurs langues. Ainsi, les références et ressources théoriques (documents de fond) sont disponibles en trois langues (allemand, français et anglais), et, pour l'interaction dans les groupes, le luxembourgeois est également utilisé. Concrètement, cette approche plurilingue signifie que les idées présentées dans un texte rédigé en

anglais peuvent être discutées de façon informelle en luxembourgeois avant d'être intégrées dans une présentation orale ou une production écrite en français ou en allemand. Ce passage relativement naturel d'une langue à l'autre permet souvent aux enseignants stagiaires d'analyser les concepts de façon approfondie et de comparer la terminologie, en étant guidés par les formateurs. Le fait de paraphraser et de traduire / de pratiquer le « *translanguaging* » (c'est-à-dire d'utiliser souplesment toutes les ressources linguistiques disponibles) les incite à reformuler de façon personnelle le contenu du document de départ. Outre son aspect très stimulant, cet exercice est également considéré comme fondamental dans la mesure où il reprend les processus d'apprentissage appliqués dans les contextes scolaires multilingues, où les apprenants acquièrent des connaissances dans deux langues ou plus par le biais de processus similaires.

La formation consiste en 15 unités de 45 minutes chacune. Elle fait suite à un cours sur les paradigmes généraux de l'apprentissage et de l'enseignement et s'inscrit dans un module général sur les théories éducatives et les *Savoirs de la profession enseignante*.

Les différentes unités visent à couvrir une grande diversité de questions de langues liées à l'apprentissage des disciplines non linguistiques. Chaque thème étudié comporte une partie théorique, mais l'accent est essentiellement mis sur les conditions nécessaires à une pratique efficace.

Une approche axée sur la pratique

La gestion des classes multilingues consiste à trouver un juste équilibre entre des attentes de deux ordres différents (les connaissances liées au contenu ET les compétences en langues), ainsi qu'à tenir compte des spécificités de chaque apprenant au sein de groupes en évolution, caractérisés par l'hétérogénéité croissante des bagages linguistiques et culturels. En moyenne, dans l'enseignement secondaire, plus de 40% des apprenants sont d'origine étrangère.

Etant donné que tous les participants à la formation exercent à mi-temps dans des lycées au Luxembourg, l'on privilégie une approche axée sur la pratique, en proposant à ces enseignants stagiaires de brèves tâches et activités nécessitant une réflexion sur leur expérience en salle de classe. Il leur est également demandé d'apporter des exemples de leurs matériels d'enseignement, ressources pédagogiques et plans de cours personnels, ainsi que des échantillons des productions de leurs élèves. Les participants se voient remettre une sélection d'articles sur les fondements théoriques des thèmes abordés, à lire chez eux.

1. Sensibilisation générale aux aspects linguistiques dans l'apprentissage

Lors de la séance d'introduction, les notions de « pays multilingues » et d' « individus plurilingues » sont clairement définies afin de faire prendre conscience aux participants des différentes perspectives pouvant être adoptées. Les discussions portent sur des questions telles que « Pourquoi peut-on dire du Luxembourg qu'il est multilingue ? » ou « Quels sont les opportunités et défis spécifiques auxquels est confrontée la population ? »

Cette séance a pour but de rappeler certains faits aux apprenants et de commencer par des représentations de situations dont ils ont connaissance ou qu'ils ont vécues eux-mêmes. Dans le cadre de cet exercice, ils aborderont probablement :

- les dimensions historique et politique ; des considérations nationales ; la perspective actuelle de l'Union européenne (mobilité, cohésion sociale) ;
- des perspectives sociales et socio-culturelles : langues d'origine, interaction sociale plurilingue et langues de scolarisation, alternance codique, la presse et les médias ;
- les niveaux de compétence en langue, le statut des langues, la L1, la L2, ... ;
- une approche comparative des langues et des questions linguistiques ;
- les aspects culturels : productions littéraires, manifestations multilingues et interculturelles ;
- les répercussions économiques : emploi, communication ...

L'objectif principal est de montrer la pertinence de ces perspectives pour les questions éducatives, l'interaction en salle de classe, l'apprentissage des langues et les langues aux fins de l'apprentissage.

Ensuite, les participants sont invités à définir certains des défis auxquels sont confrontés les enseignants. Pour ce faire, l'une des méthodes possibles consiste à analyser des points de vue divergents sur l'apprentissage multilingue et à présenter certaines affirmations récurrentes, ainsi que quelques résultats de travaux de recherche :

- les langues secondes / étrangères sont un obstacle supplémentaire injuste pour l'apprentissage des disciplines non linguistiques. Elles posent des difficultés d'ordre cognitif qui demandent davantage d'efforts et de temps d'apprentissage (une cause possible des mauvais résultats aux enquêtes PISA).
- l'apprentissage bi-/multilingue donne des résultats aussi bons que l'apprentissage monolingue pour l'acquisition de connaissances liées au contenu, comme le confirment des études sur les programmes d'EMILE (enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère) et l'enseignement qui intègre les questions linguistiques menées récemment dans d'autres pays (Badertscher 2009; Coyle/ Hood/ Marsh 2010).
- L'obtention de bons résultats dans le cadre de l'apprentissage intégré du contenu et de la langue est due au fait que celui-ci demande un niveau de concentration plus élevé et une participation plus active de la part des apprenants ; l'enseignement se concentre

généralement sur des points essentiels ; les apprenants doivent analyser le matériel d'apprentissage de façon plus précise et approfondie ; des liens peuvent être établis avec des expériences d'apprentissage antérieures effectuées dans une autre langue (Breidbach/Viebrock 2012).

- La motivation des apprenants, des parents et des enseignants est fondamentale : tous doivent avoir conscience des retombées positives que peut avoir le centrage sur développement des compétences en langues dans l'apprentissage des disciplines non linguistiques.
- L'apprentissage par le biais d'une langue seconde demande une méthodologie d'enseignement spécifique et des stratégies d'apprentissage explicites.

Il semble difficile de mener des travaux de recherche significatifs sur les retombées de l'emploi des langues véhiculaires au Luxembourg dans la mesure où ces langues sont imposées par le Ministère de l'éducation nationale ; les études comparatives se limitent donc à une analyse des processus d'apprentissage et des résultats de l'apprentissage au niveau de chaque apprenant. Aucune étude comparative concluante n'est disponible.

2. Introduction de notions clés concernant l'apprentissage et l'utilisation des langues

Questions de départ :

- Quels sont les éléments nécessaires à un apprentissage/enseignement efficace des langues secondes / étrangères ?
- Quels sont les aspects fondamentaux de l'utilisation de la langue dans l'apprentissage du contenu ?

Mots clés : aptitudes en langues, apprentissage situé fondé sur des tâches, apprentissage interactif des langues, compétence en langue académique, apprentissage axé sur le contenu, immersion, EMILE

Références : Selinker, Krashen, Cummins, Coyle, Lantolf, Swain, Lightbown/Spada, CECR

Compétences visées chez les enseignants :

- Reconnaître des éléments linguistiques clés dans le cadre de l'apprentissage/enseignement des disciplines non linguistiques.

Etant donné que tous les enseignants stagiaires ont leurs propres souvenirs de l'apprentissage de langues secondes/étrangères, non seulement à l'école, mais aussi en dehors de celle-ci, il est important, à ce stade, de leur permettre d'exprimer leur avis et de commencer par leur propre conception de cet apprentissage.

La formation propose un rapide aperçu des méthodes que les participants ont pu rencontrer eux-mêmes en tant qu'élèves en cours de français, d'allemand, d'anglais, d'italien ou d'espagnol, par exemple. Le rôle et la fonction de la traduction, des compétences en grammaire, de l'apprentissage du vocabulaire, de l'analyse de textes et de la pratique orale, entre autres, sont brièvement analysés du point de vue de linguistes et de spécialistes de l'apprentissage. Les participants se voient également présenter des théories récentes sur la façon dont les langues sont apprises et développées en dehors des cours de langue et, plus généralement, du contexte scolaire, par le biais d'une approche fondée sur la communication et la réalisation de tâches.

Les formateurs introduisent les concepts de base suivants :

- l'apprentissage des langues par rapport à l'utilisation de la langue (CECR) ; les indicateurs de compétences en compréhension et en production à différents niveaux ; l'importance de l'apprentissage fondé sur la réalisation de tâches ;
- les langues culturelles, les langues de communication, les langues minoritaires et les langues de contact ;
- l'apprentissage et l'acquisition des langues (théorie socio-culturelle) ;
- la différence entre la langue de communication et la langue académique (ou langue de l'école) pour l'acquisition de langues secondes (voir la distinction établie par J. Cummins entre les compétences interpersonnelles communicatives de base (BICS) et la maîtrise cognitive de la langue académique (CALP), ainsi que les compétences sous-jacentes communes (CUP²) ;
- l'apprentissage axé sur le contenu, les programmes d'immersion, l'apprentissage intégré du contenu et de la langue (EMILE) ;

² BICS: *Basic interpersonal communicative skills* ; CALP : *Cognitive academic language proficiency* ; CUP : *Common underlying proficiency*.

- le modèle des « 4 C » de Do Coyle (cognition, culture, contenu, communication).

Activités de formation des enseignants à proposer dans le cadre d'ateliers
--

Réflexion sur l'utilisation des BICS, CUP et de la CALP

Le degré de conscience que les enseignants stagiaires ont des registres et leurs compétences multilingues personnelles peuvent être révélés par deux tâches simples : l'une axée sur les BICS (une conversation informelle sur un manuel, par exemple), et l'autre, davantage centrée sur la CALP (explication d'un élément de leur matière de spécialité à l'aide d'un support écrit). La dimension des compétences sous-jacentes communes peut quant à elle être introduite en comparant la façon que les participants ont d'aborder leur matière dans deux ou plusieurs langues.

Travailler avec des textes

Il est utile, pour présenter les prochains points étudiés dans le cadre de la formation, de procéder à une comparaison de textes portant sur un même thème, mais rédigés dans des langues différentes. Dans cette optique, l'on peut s'appuyer sur des informations biographiques concernant des chercheurs et leurs travaux afin d'envisager des activités pédagogiques possibles et de discuter des résultats attendus de ces dernières. L'expérience a montré que des textes sur Marie Curie constituaient un excellent support pour cette activité.³

- Quels éléments spécifiques à la matière peut-on reconnaître dans ces textes ? Y a-t-il des différences liées à la spécificité de chaque langue ?
L'identification de ces éléments aboutit à la définition des LITTERATIES SPECIFIQUES AUX MATIERES.
- Quelles réactions au texte peut-on attendre des apprenants ? Quelle contribution est-il nécessaire que les enseignants apportent pour que l'apprentissage puisse avoir lieu ?
Ces questions, qui induisent une analyse des éléments nécessaires à une utilisation efficace de la langue aux fins de l'enseignement et de l'apprentissage, devraient faire prendre conscience aux participants de l'importance de l'INTERACTION EN SALLE DE CLASSE.
- Quel type d'apprentissage le recours à des langues autres que celle du texte permet-il ?
Cette question entraîne une analyse de l'APPROCHE MULTI-/PLURILINGUE de l'apprentissage.
- Les textes contiennent-ils des éléments culturels ? Comment des lecteurs issus de cultures différentes les percevront-ils ?
Ces textes seront-ils abordés sous des angles culturels et pédagogiques spécifiques dans les cours de français, d'allemand et d'anglais ?
Ces questions pourraient entraîner différentes APPROCHES CULTURELLES ET INTERCULTURELLES de l'apprentissage, et donner lieu à une comparaison des perspectives culturelles dans l'enseignement.
- Quels résultats d'apprentissage (à l'écrit comme à l'oral) les enseignants de disciplines non linguistiques qui tiennent compte des questions linguistiques peuvent-ils s'attendre à obtenir en utilisant de tels textes comme ressources d'apprentissage ?

³ Cette activité fondée sur des textes a été créée par Jos Salentiny. Elle a servi d'introduction à un projet interdisciplinaire de formation des enseignants. Voici quelques liens vers des documents sur la vie de Marie Curie :

http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/physics/laureates/1903/marie-curie-bio.html (en anglais)

<http://www.dieterwunderlich.de/Curie.htm> (en allemand)

http://www.futura-sciences.com/fr/biographie/t/chimie-3/d/curie_222/ (en français).

Formation des enseignants : les questions linguistiques dans les contextes éducatifs multilingues

La définition des résultats attendus est étroitement liée aux questions de l'ÉVALUATION DE L'APPRENTISSAGE, et en particulier au délicat équilibre à trouver entre le poids des éléments « disciplinaires » et celui des éléments linguistiques.

Les prochaines sections développent plus avant les éléments clés identifiés dans cette partie.

3. Définition des littératies spécifiques aux matières pour la L2 dans le contexte scolaire

Questions de départ :

- Quelles sont les spécificités/différences de la langue utilisée dans chaque matière par rapport à la langue utilisée dans d'autres cours ?

Mots clés : littératie, multi-littératies, terminologie spécifique à une matière, modèles de cooccurrence, genre

Références : OCDE, Gee, Coffin, Luke/ Freebody/ Land, Halliday, Kress, van Leeuwen

Compétences visées chez les enseignants :

- identifier la terminologie et les types (genres) de textes avec lesquels les apprenants d'un âge/niveau donné doivent se familiariser et travailler dans le cadre de l'apprentissage des matières ;
- planifier les étapes de l'acquisition de la littératie spécifique aux matières pour des groupes d'apprenants spécifiques ;
- comparer les niveaux de littératies spécifiques aux matières attendus dans les différentes langues de scolarisation ou langues véhiculaires

De la capacité à lire à la pratique socioculturelle

La littératie peut se définir par rapport à plusieurs indicateurs. Pendant longtemps, l'accent a été mis sur l'acquisition de la capacité à lire. L'on s'est également intéressé aux textes que lisent et produisent les apprenants possédant des connaissances spécifiques aux différentes matières scolaires. L'acquisition de la littératie⁴ se déroule à tous les niveaux de l'éducation, comme souligné dans la définition qu'en donne l'OCDE aux fins des enquêtes PISA : « Comprendre l'écrit, c'est non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos. Cette capacité devrait permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel et de prendre une part active dans la société ».

Dans le cadre de la formation destinée aux enseignants de disciplines non linguistiques, la littératie est considérée comme une question de pratiques sociales. Une telle définition (Gee 1996, 1997 ; Lankshear 1997) met l'accent sur les dimensions contextuelle, fonctionnelle et dynamique de l'utilisation de la langue. La compréhension de l'écrit, la production écrite et la construction de sens sont des pratiques sociales ayant trait à ce que James P. Gee appelle les « discours », qui sont des manières d'utiliser la langue socialement reconnues. Il existe de nombreux types de discours différents auxquels chacun peut s'identifier. Dans le contexte éducatif, ces discours englobent notamment les littératies spécifiques aux matières que les apprenants acquièrent en même temps que chaque nouveau domaine de connaissance. Ainsi, les discours (ou « littératies spécifiques aux matières ») reposent sur le principe selon lequel il existe une communauté qui partage une langue commune traduisant des modes de réflexion et des manières d'agir et d'interagir avec des choses et éléments pertinents pour le groupe. Dans les différentes matières ou disciplines scolaires, les apprenants se familiarisent avec des manières reconnues de parler et de traiter de thèmes spécifiques. Chacune d'entre elles est également associée à une culture pratique particulière qui assure l'apprentissage par le biais de formes de littératie bien définies.

Les rôles du lecteur

⁴ Bien que le terme « littératie » soit encore peu répandu en dehors du monde anglo-saxon, plusieurs études françaises récentes attestent d'un intérêt croissant pour les perspectives contextuelles et culturelles du développement des compétences en langue qu'il recouvre (Latifa Kadi, « De la littéra[t]ie et des contextes », Synergies Algérie n° 6 - 2009 pp. 11-17).

D'après A. Luke, P. Freebody et R. Land (2000), les pratiques relatives à la littératie vont au-delà de la mémorisation passive de mots ; elles dotent progressivement les apprenants de compétences suffisantes pour participer activement à une communauté disciplinaire. Dans une culture postmoderne, fondée sur les textes, ces pratiques assignent au lecteur quatre grands « rôles ». Ainsi, on distingue le « décodeur », qui doit déchiffrer des systèmes de langues écrites et orales et des images visuelles. Vient ensuite le « constructeur de sens », qui participe au texte et déduit des textes une signification culturelle. L' « utilisateur de textes », quant à lui, emploie efficacement des textes dans des situations et échanges quotidiens, pour des fonctions culturelles et sociales différentes. Enfin, l' « analyste de textes » étudie, interprète et évalue minutieusement les textes.

Ces différents rôles sont particulièrement pertinents dans l'acquisition des pratiques relatives à la littératie dans les différentes disciplines non linguistiques.

Aspects de l'acquisition de la littératie spécifique aux matières

Parmi les éléments linguistiques importants de la littératie spécifique aux matières, en particulier dans le contexte des langues secondes ou étrangères à l'école, figurent notamment la terminologie spécifique aux matières, les modèles de collocations ou cooccurrences spécifiques aux matières (Halliday), les fonctions du discours et les genres spécifiques aux matières.

La terminologie spécifique aux matières renvoie à la capacité de nommer les choses ; la maîtrise de cette terminologie est essentielle pour « désigner » et « mentionner ». Dans les contextes bi-/multilingues, cela implique au moins deux répertoires de termes. A ce stade, la traduction mot à mot est généralement possible.

Les modèles de collocations ou cooccurrences spécifiques aux matières sont des séquences de mots employés ensemble dans le contexte de la matière concernée ; il est nécessaire d'en avoir connaissance pour produire des textes cohérents / authentiques. Ceci implique la connaissance d'adjectifs, verbes, prépositions, etc. appropriés. Souvent, ceux-ci appartiennent à la langue standard, mais certains apprenants de langue seconde risquent de ne pas s'en souvenir dans le contexte de la matière concernée, ou de ne pas reconnaître automatiquement leur utilisation spécifique⁵.

Les types ou genres de textes spécifiques aux matières peuvent consister en des descriptions d'images, des rapports ou des biographies, par exemple. La structure et la langue utilisées varient en fonction de la matière concernée. Il existe plusieurs définitions du genre, mais la plus utile pour le contexte scolaire est peut-être celle de James R. Martin (2009, p.13), qui décrit le genre comme un « processus social échelonné et tourné vers des objectifs ». Il souligne l'importance du développement dans l'utilisation des genres en milieu éducatif : la négociation du sens d'un texte se déroule en plusieurs étapes. Ce processus est tourné vers un objectif dans la mesure où il vise la réalisation d'une tâche ou une production. De plus, le travail sur les genres peut être qualifié de social car il implique une interaction avec les autres.

C. Coffin (2006) montre comment, dans l'enseignement secondaire, les genres peuvent servir à définir : a) les fonctions ou objectifs sociaux dans une matière donnée (expliquer des processus observables et naturels en géographie, par exemple), b) les structures distinctives qui permettent aux rédacteurs d'atteindre leur objectif (introduction, méthode, résultats, discussion pour des rapports de laboratoire, avec des variations en fonction des spécificités de chaque discipline, par exemple), c) les caractéristiques grammaticales distinctives (nominalisation, séquences temporelles, etc.). Ainsi, le genre peut être utilisé pour « cartographier » la langue et les types de textes spécialisés que l'on

⁵ Ceci s'apparente aux caractéristiques de l'« anglais à des fins spécifiques » (*English for Specific Purposes*, ou ESP) et de l'« anglais à des fins académiques » (*English for Academic Purposes*, ou EAP).

attend des apprenants qu'ils soient capables d'identifier et, par la suite, de maîtriser afin d'attester de leurs connaissances dans différentes disciplines.

Les littératies spécifiques aux matières et l'apprentissage multimodal

G. Kress et son équipe ont analysé le rôle de la langue et des outils multimodaux dans l'apprentissage scientifique (2001). Leurs conclusions sur divers processus linguistiques et cognitifs sont particulièrement pertinentes pour les enseignants de disciplines non linguistiques qui tiennent compte des questions linguistiques. G. Kress soutient que pour l'apprentissage et la création de sens, la médiation du savoir et des compétences par le biais de la langue est souvent renforcée si on se sert encore d'autres modes d'expression et de communication, tels que les textes discontinus, les supports visuels et les gestes.

Ces chercheurs s'intéressent particulièrement à la façon dont l'enseignement multimodal peut amener les apprenants, dans leurs productions écrites, à effectuer un choix parmi une gamme de conventions de genres qu'ils connaissent, ou, en d'autres termes, à utiliser différents formats ou styles pour traduire dans leur propre « genre » les apports multimodaux qu'ils ont reçus.

Les littératies spécifiques aux matières et le multilinguisme

Dans une classe multilingue, les langues peuvent aussi être considérées comme des modes d'apprentissage et de négociation du sens, les apprenants optant pour tel ou tel mode linguistique comme ils le font pour les modes visuels ou autres.⁶ L'apprentissage devient plurilingue dès lors qu'il repose sur différents modes linguistiques de présentation et permet à chaque apprenant d'intégrer divers éléments dans la construction de son savoir. Ces éléments reflètent la diversité de l'apport reçu et le développement de l'apprentissage, en particulier aux premiers stades de celui-ci ou à des moments de transition, lors du passage d'une langue de scolarisation à une autre.⁷ Progressivement, une langue de scolarisation prend le dessus, mais le recours à d'autres langues peut toujours venir enrichir le processus d'apprentissage.

Activités de formation des enseignants à proposer dans le cadre d'ateliers : approches comparatives

- La mise en œuvre d'une approche « ascensionnelle » implique de commencer par la représentation qu'ont les enseignants stagiaires eux-mêmes de la littératie spécifique aux matières. Les disciplines scolaires ont chacune leur propre langage ; elles utilisent donc parfois des termes différents pour désigner une même chose. Le thème de l'eau, par exemple, est particulièrement représentatif à cet égard : selon qu'il s'agit d'un cours de géographie, de chimie, de biologie, de technologie, de langue, de littérature, d'éducation physique, d'arts plastiques ou de religion, les approches et termes utilisés sont assez différents.
- l'analyse et la comparaison d'outils favorisant l'acquisition de la littératie spécifique aux matières, tels que les manuels scolaires et autres ressources pédagogiques : utilisation de la terminologie, exemples de types de textes ou de genres spécifiques aux matières, principes sous-jacents de l'apprentissage et de l'enseignement, aspects culturels des littératies spécifiques aux matières, choix de la méthodologie ...⁸ ;

⁶ Voir également la section intitulée « Préparation à une approche multi-/ plurilingue ».

⁷ Au Luxembourg, c'est le cas dans de nombreuses matières en classe de 10^e (10^e année de scolarité obligatoire), où l'allemand, qui est la langue véhiculaire du premier cycle du secondaire, est remplacé par le français.

⁸ Voir également la section intitulée « Evaluation de l'utilisation de la langue, des processus d'apprentissage

- La comparaison des littératies spécifiques aux matières des enseignants dans plusieurs langues : l'éventail de compétences attendu varie-t-il selon les classes ? Quelles stratégies les enseignants stagiaires peuvent-ils mettre en œuvre pour passer de leur langue la plus « forte » à l'autre langue de scolarisation obligatoire à l'école ? Dans quelle mesure l'enseignement en tandem est-il utile ?
- La comparaison des littératies dans leur contexte culturel : si les littératies sont des pratiques sociales, elles reflètent le discours de communautés spécifiques, ce qui explique pourquoi les attentes relatives aux littératies spécifiques aux matières dans un pays/une communauté linguistique ne sont pas identiques à celles d'une autre communauté. Par conséquent, le passage d'une langue de scolarisation à une autre implique généralement plus qu'une simple traduction des terminologies. De plus, chaque pays/langue a ses priorités culturelles et académiques, que les enseignants (et, *in fine*, les apprenants) doivent prendre en compte.
- L'examen et l'analyse de la création de « tiers espaces » au sein des communautés d'apprentissage, comme le Luxembourg, où les individus sont soumis à plusieurs fortes influences culturelles dans l'éducation. Dans quelle mesure peut-on parler d'une intégration d'influences culturelles et linguistiques différentes dans le développement de la littératie et de l'acquisition de connaissances disciplinaires ? Par exemple, la littératie des apprenants en géographie au Luxembourg inclut-elle des éléments acquis par le biais du français / de l'allemand (ou de l'anglais) ?

4. Développement des compétences en langues aux fins de l'enseignement, et gestion de l'interaction aux fins de l'apprentissage

Questions de départ :

- Quelles formes de communication et d'échanges favorisent un apprentissage efficace du contenu ?
- Comment l'utilisation de la langue peut-elle soutenir les processus cognitifs ?

Mots clés : l'apprentissage en tant que processus dialogique situé ; négociation du sens : étayage ; métacognition ; capacités de réflexion supérieures ; taxonomie des aptitudes cognitives ; fonctions du discours ...

Références:

La théorie socioculturelle de l'apprentissage : Vygotsky, Lantolf, Mercer & Howe, Coyle Aspects cognitifs et linguistiques de l'apprentissage : Bloom, Vollmer

Compétences visées chez les enseignants :

- mettre en place des situations de construction du savoir ;
- gérer l'interaction aux fins de l'apprentissage ;
- établir un lien entre la langue utilisée et les processus cognitifs cibles

Lorsque l'enseignement est axé sur la transmission du savoir, l'accent est mis sur le discours de l'enseignant plutôt que sur les processus d'interaction. Dans cette approche, la langue est essentiellement un vecteur d'information pour les enseignants de disciplines non linguistiques. Dans une certaine mesure, ce mode d'instruction, conduit par l'enseignant sur le modèle des cours magistraux, réduit considérablement les difficultés linguistiques pour les enseignants dans les salles de classe étant donné qu'ils peuvent tout planifier et préparer avant les cours.

Lorsque l'accent est ainsi mis sur l'apport de l'enseignant, l'on accorde peu d'importance à l'interaction spontanée. La langue utilisée peut-être simplifiée pour les apprenants les plus jeunes ; toutefois, aux niveaux plus avancés, l'enseignant peut présenter des explications plus complexes et détaillées. Il n'a cependant pas à craindre de devoir faire face à des difficultés linguistiques inattendues étant donné que les interventions des apprenants sont strictement contrôlées. Il est possible de reprendre les points difficiles, mais les occasions imprévues de *feedback* et d'échanges avec les apprenants sont rares.

Si l'on se place du point de vue de l'apprenant, l'absence d'interaction simplifie la dimension linguistique. Mais elle signifie également qu'il doit se concentrer presque exclusivement sur une mémorisation exacte des propos de l'enseignant, et sur la reproduction du contenu. Pour les aptitudes cognitives fondamentales, comme l'apprentissage de la terminologie de base des différentes matières, cette approche est efficace. Mais lorsqu'il s'agit de l'appropriation personnelle des connaissances, de l'application de celles-ci à de nouvelles situations, de la réalisation de tâches, de l'évaluation, pour, finalement, arriver à traiter des problèmes de façon relativement autonome, les processus d'apprentissage doivent reposer sur une maîtrise courante et souple de la langue. Le manque de compétences dans la langue de scolarisation (ou langue véhiculaire) devient un obstacle, que le recours à la L1 peut aider à surmonter. Mais celui-ci risque également d'entraîner de nouvelles complications et frustrations (à moins que l'utilisation de cette langue ne s'inscrive dans une approche multilingue mûrement réfléchie, comme nous le verrons plus loin).

Toutefois, aujourd'hui, bon nombre de spécialistes de l'apprentissage s'accordent à dire que, tout comme l'apprentissage, l'enseignement efficace est un processus social dialogique (Lantolf 2006; Mercer & Howe 2012) dans lequel le questionnement, l'apport de réponses, la négociation,

l'argumentation, la déconstruction et la reconstruction jouent un rôle fondamental. Une forte stimulation et une interaction riche favorisent les processus cognitifs et permettent la participation active et l'implication des apprenants. Le défi est d'empêcher que la langue, notamment quand il s'agit d'une langue seconde ou étrangère, ne devienne un obstacle plutôt qu'un adjuvant pour ces processus, c'est-à-dire pour le développement des capacités de réflexion.

Ceci implique que les enseignants qui tiennent compte des questions linguistiques aient conscience des choix et alternatives possibles en matière de forme et de lexique, et décident de les utiliser de sorte à assurer une éducation de qualité. La langue utilisée aux fins de l'enseignement sert donc l'interaction.

Dans la pratique, les apprenants ont très souvent besoin d'un soutien pour l'interaction aux premiers stades de l'apprentissage dans une langue seconde ou étrangère. Les enseignants doivent donc proposer un étayage pertinent. L'appropriation de phrases clés pour le questionnement, la stimulation et l'apport de réponses favorisent en même temps le développement cognitif et linguistique de l'apprenant. Une acquisition progressive et consciente des concepts et de la langue pertinente évite de créer des frustrations qui nuisent à l'apprentissage. Il est tout particulièrement utile, pour les travaux individuels et en groupe, de formuler des questions précises pour chacune des étapes d'une tâche ; ceci permet de surmonter les obstacles linguistiques et de faciliter les contributions ou réponses dans la L2. C'est tout particulièrement le cas pour l'apprentissage fondé sur les projets et la résolution de problèmes dans une langue seconde/étrangère.

La langue utilisée pour l'enseignement facilite ensuite ce que Do Coyle (2008) appelle la langue aux fins de l'apprentissage. Les apprenants sont amenés à formuler ce qu'ils ont compris ; les enseignants facilitent la traduction de la pensée intérieure (Vygotsky 1962; 1986) en des phrases explicites, complexes et cohérentes adressées des interlocuteurs ou échangées au sein d'une communauté d'apprentissage. C'est à cette étape que les incitations à reformuler sont particulièrement importantes.

J. L. Lemke (1990) s'est penché sur le rôle de la langue dans l'enseignement de matières scientifiques et techniques. Dans le cadre de ses travaux, il a montré la très grande importance de la communication dans l'acquisition des littératies spécifiques aux matières scientifiques et souligné le rôle des modèles sémantiques dans le discours tenu en salle de classe et leur impact sur les processus d'apprentissage.

Processus langagiers et métacognitifs

La langue utilisée aux fins de l'enseignement tient compte des objectifs cognitifs. La description des différents stades du développement cognitif tels que définis dans la taxonomie de Bloom (1956 ; 2001) confirme l'interaction entre les capacités de réflexion et l'utilisation d'une langue appropriée. Les verbes employés pour définir les différents niveaux montrent le large éventail des activités cognitives que tout bon apprentissage devrait englober : souvent, les apprenants mettent beaucoup de temps à acquérir tous les niveaux de cognition en passant, par exemple, par la mémorisation de la terminologie, à l'analyse d'objets ou de phénomènes, à la comparaison, à la remise en question, à l'émission d'hypothèses, et finalement au débat et à l'évaluation.

Les difficultés cognitives et linguistiques vont de pair, mais dans le cas de l'apprentissage par le biais d'une langue seconde ou étrangère, il est essentiel de proposer un soutien explicite pour une bonne appropriation des compétences cognitives, en particulier pour une utilisation appropriée de la langue. Dans une présentation sur les huit principales fonctions du discours, H. Vollmer (2011) décrit succinctement les actes discursifs clés associés à des opérations cognitives qui sont fondamentales pour toutes les situations d'apprentissage et pour la communication sociale. Pour les enseignants, cette liste de fonctions discursives (explorer, nommer, décrire, raconter, expliquer,

argumenter/prendre position, évaluer et simuler/modéliser) constitue un cadre pour les compétences en langues attendues dans divers genres académiques oraux ou écrits.

La langue utilisée pour le *feedback* doit faire appel à une terminologie appropriée à la matière concernée et refléter les processus d'apprentissage.⁹ De fait, la langue aux fins de l'enseignement implique également l'utilisation d'un langage qui permette la métacognition, dont les apprenants ont également besoin dans leur propre acquisition des connaissances et compétences spécifiques à chaque matière. L'analyse de listes de descripteurs de « capacités de faire » telles qu'utilisées dans une approche axée sur les compétences peut aider les apprenants à se fixer des objectifs et à évaluer leurs progrès personnels. Bon nombre de spécialistes sont d'avis que l'exercice de la narration est un excellent moyen de traiter les informations et de consolider la compréhension chez les apprenants, en particulier les plus jeunes d'entre eux (Kress et al. 2001). En introduisant la pratique des « narrations de recherche », les enseignants leur fournissent des outils linguistiques qui sont des instruments très efficaces pour (auto-) évaluer les processus d'apprentissage et détecter les difficultés. L'impact de cette approche a été examiné de façon approfondie dans le domaine des mathématiques (Sauter, 2000).

En ce qui concerne les langues secondes ou étrangères utilisées pour l'apprentissage « disciplinaire », l'acquisition de compétences en langues est là aussi indispensable au développement cognitif. Mais l'inverse est vrai également : les capacités de réflexion avancées favorisent le renforcement des compétences en langues. C'est ce que Do Coyle (2008) appelle « la langue par l'apprentissage ». *Mutatis mutandis*, il conviendrait de parler d'« enseignement de la langue » ou de « soutien au renforcement des compétences en langues par l'apprentissage/l'enseignement disciplinaire ».

Activités de formation des enseignants à proposer dans le cadre d'ateliers

- Elaboration de consignes pour tâches ciblant différentes aptitudes cognitives liées à des matières scolaires précises ; vérification des niveaux de langue attendus et anticipation des problèmes rencontrés par les apprenants ; préparation d'un soutien en langue supplémentaire.
- Apport d'un *feedback* sur les productions orales et écrites des apprenants, qui soit axé à la fois sur la langue et le contenu... (cf. évaluation)
- Analyse d'interactions filmées en salle de classe, en se concentrant, par exemple, sur les stratégies de négociation des apprenants, le rôle de l'interaction pour l'apprentissage, le soutien en langue planifié et non planifié, les consignes données par l'enseignant ...

⁹ Voir également la section intitulée « Evaluation de l'utilisation de la langue, des processus d'apprentissage /enseignement et des résultats ».

5. Faciliter l'acquisition de compétences de réception et de production en langues pour l'apprentissage du contenu

Questions de départ :

- Comment l'acquisition de compétences en langues peut-elle soutenir l'apprentissage du contenu ?

Mots clés : modelage, étayage, approche de l'apprentissage axée sur la communication et les tâches

Références : CECR, Zwiers, Schiesser/ Nodari, Leisen, Kruczinna

Compétences visées chez les enseignants :

- Apporter un soutien supplémentaire aux apprenants qui ont des difficultés en langues

Souvent, lorsque les enseignants stagiaires du secondaire commencent à donner des cours, ils ne sont pas préparés aux problèmes linguistiques complexes que rencontrent leurs apprenants dans la compréhension de textes, l'expression orale et la production écrite.

Dans les écoles luxembourgeoises, le français et l'allemand sont des « premières » langues (ou remplissent certaines des fonctions des premières langues) dans le sens où elles constituent les langues de scolarisation et façonnent la construction formelle du savoir. La précision du vocabulaire, de la grammaire et de l'orthographe est souvent considérée comme l'un des principaux indicateurs du niveau de compétence. Toutefois, les situations d'apprentissage demandent avant tout une utilisation efficace de la langue et reposent sur un très haut niveau de compétences de réception et de production. Les descriptions et indicateurs du CECR pour les différents niveaux peuvent donner aux enseignants des orientations quant aux compétences en langues qu'ils peuvent attendre des apprenants à divers stades.

Certaines de ces questions ont déjà été traitées dans la section consacrée aux littératies spécifiques aux matières. Le fait de s'intéresser aux compétences en langues permet de mettre en lumière des obstacles linguistiques particuliers auxquels les apprenants sont susceptibles de se heurter dans l'apprentissage par le biais d'une langue seconde ou étrangère. Comme le souligne Zwiers (2007), même les locuteurs natifs peuvent avoir besoin d'un soutien pour l'utilisation de la langue de scolarisation et l'apprentissage de la langue académique.

La compréhension de textes est fondamentale pour l'apprentissage scolaire ; les apprenants qui ont de faibles résultats, en particulier, ont souvent besoin de soutien dans ce domaine. L'efficacité de la lecture implique des processus complexes, dont les enseignants doivent avoir conscience et pour lesquels ils ont besoin d'outils et de méthodes (Schiesser/Nodari, Leisen, Kruczinna), dans l'objectif d'inscrire ce soutien/étayage dans leurs pratiques habituelles.

Les présentations orales individuelles favorisent l'appropriation des littératies spécifiques aux matières, tout en renforçant et en développant les connaissances avec un certain degré d'autonomie. Il convient de fournir aux apprenants des orientations quant aux stratégies à utiliser, ainsi que des modèles, afin de s'assurer qu'ils acquièrent, pour ce type d'exercice, une langue académique qui soit adaptée au thème et au public cible.

Comme mentionné précédemment, l'interaction est un élément indispensable pour que l'apprenant s'implique dans les différentes matières. Pour développer plus avant les capacités de réflexion, le discours de l'enseignant doit soutenir l'appropriation des fonctions discursives pour lesquelles une langue spécifique (littératie « disciplinaire ») est requise. Dans le cas de l'apprentissage par le biais d'une L2, l'enseignant a pour tâche supplémentaire de faciliter le passage de la pensée intérieure

(c'est-à-dire des connaissances assimilées) au partage, à la négociation et au fait de répondre dans la langue de scolarisation.

La mémorisation peut s'avérer une technique efficace et parfois utile pour les apprenants, en particulier dans le cadre de l'apprentissage par le biais de langues secondes ou étrangères. La reproduction de textes mémorisés est alors assimilée à de bonnes compétences en production écrite. Toutefois, si l'on considère que cette dernière fait partie du processus d'apprentissage, elle demande une approche axée sur les tâches qui favorise progressivement une utilisation appropriée de la langue qui englobe des éléments de la littérature spécifique à la matière concernée, les fonctions discursives générales et les caractéristiques du type de texte attendu. L'influence de la lecture (associée, par exemple, à des techniques de lecture active ou à la sensibilité textuelle) est indéniable : les modèles textuels et linguistiques viennent soutenir le processus rédactionnel, tout comme l'étayage oral. Mais une véritable appropriation personnelle implique une réflexion chez l'apprenant, qui, dans sa production écrite, ne doit pas se contenter de reproduire les informations figurant dans son manuel. Il existe de nombreux éléments permettant d'attester de l'appropriation des connaissances, la précision linguistique étant l'un des critères (importants) de la littérature et des compétences spécifiques à chaque matière. Mais il y en a d'autres, tels que l'aisance, le traitement de différentes perspectives, la richesse du vocabulaire ou la pertinence des registres et des fonctions discursives, qui sont généralement des indicateurs plus pointus de la construction du savoir. Ces éléments relatifs à l'utilisation de la langue sont attendus même dans des tâches apparemment simples réalisées par de jeunes apprenants, ou dans le cadre de l'enseignement professionnel (Schiesser/ Nodari).

Activités de formation des enseignants à proposer dans le cadre d'ateliers
--

Le Portfolio européen des langues, qui peut être adapté à l'apprentissage d'une matière spécifique, est un outil pédagogique qui permet également de tenir compte des niveaux de langue présents au sein de classes extrêmement hétérogènes. Le développement des compétences en langues dans une matière donnée ne peut se faire sans une méthodologie appropriée. On trouvera un large éventail d'exemples pertinents dans des ouvrages et autres ressources liés à l'allemand dans les disciplines non linguistiques (*Deutsch im Fachunterricht*, ou DFU), l'allemand en tant que langue étrangère ou seconde (*Deutsch als Fremdsprache* (DaF) et *Deutsch als Zweitsprache* (DaZ)), au français langue étrangère (FLE), à l'EMILE, à l' « anglais à des fins académiques » (*English for academic purposes*), etc.

- Adapter des exemples de méthodologies liées aux langues secondes à des situations pédagogiques spécifiques aux différentes matières au Luxembourg
- Organiser un portfolio « à double focus ou à double centre d'intérêt » pour faciliter l'apprentissage simultané du contenu et de la langue :
 - choisir un thème ;
 - Définir divers objectifs d'apprentissage pour l'évaluation des procédés et des résultats (connaissance du contenu et compétences en langues)
 - Collecter des matériels pertinents (textes, informations sur Internet, enregistrements d'entretiens, photos ...) pouvant également servir de modèle aux apprenants, ou dont ceux-ci peuvent s'inspirer pour leurs propres productions ;

Formation des enseignants : les questions linguistiques dans les contextes éducatifs multilingues

- Si nécessaire, proposer un ensemble d'outils, dont des listes de mots pertinentes ou des orientations pour les productions individuelles, par exemple ;
- Mettre au point des tâches qui tiennent compte des aptitudes cognitives cibles et des compétences en langues des apprenants pour :
 - la compréhension de l'écrit et le traitement de textes ;
 - les présentations ;
 - les travaux en interaction ;
 - la production écrite ;
 - décider de critères d'évaluation (→ section consacrée à l'évaluation).

Selon les situations d'apprentissage, ce travail avec le Portfolio pourrait intégrer des matériels d'enseignement/productions d'apprenants élaborés dans plus d'une langue(s).

6. Préparation à une approche multi-/ plurilingue :

Assurer une médiation entre les langues et les cultures pour améliorer l'apprentissage

Questions de départ :

- Quel type d'apprentissage la référence à d'autres langues que la langue de scolarisation permet-elle ?
- Quelles langues peuvent jouer un rôle dans le processus d'apprentissage ? (L1, autres langues de scolarisation, langues internationales?)
- Comment mettre d'autres langues au service de l'enseignement et de l'apprentissage des disciplines non linguistiques ? Situations, activités, résultats?
- Quel lien existe-t-il entre les connaissances spécifiques aux différentes matières et le développement de « tiers espaces » multiculturels pour l'apprentissage, la construction de l'identité et la cohésion sociale ?

Mots clés : Médiation, traduction et « *translanguaging* », utilisation du luxembourgeois (L1) pour l'apprentissage, dialogisme, processus d'apprentissage interculturels

Références : CECR, Garcia, Bakhtin, Holquist, Selinker, Byram, Hu, Gutierrez, Canagarajah

Compétences visées chez les enseignants :

- proposer des opportunités de médiation entre les langues qui favorisent la construction du savoir ;
- adopter une approche dialogique pour surmonter les obstacles culturels et émotionnels liés aux langues ;
- prendre des décisions réfléchies sur l'utilisation d'autres langues pour renforcer l'apprentissage du contenu dans la langue de scolarisation prescrite (la *langue véhiculaire*) ;
- utiliser la L1 de façon éclairée ;
- encourager la création de « tiers espaces » communs pendant les cours, dans lesquels les textes, représentations et valeurs provenant de contextes culturels différents sont respectés.

- Au Luxembourg, l'environnement éducatif est multilingue : plusieurs langues différentes sont apprises/enseignées dans les écoles. Les apprenants ont des langues d'origine très diverses, qui constituent une précieuse ressource pour l'apprentissage informel et la construction du savoir sur de nombreux sujets ;
- Dans la plupart des matières, le programme d'enseignement prévu pour chaque année scolaire est monolingue : il y a une seule langue d'instruction, qui est aussi la langue dans laquelle sont effectuées les évaluations ;
- Le curriculum (qui désigne l'enseignement dispensé au cours des sept années du secondaire) est quant à lui multilingue. Il y a deux langues de scolarisation ; en outre, dans une même matière, la langue de scolarisation utilisée change au cours des sept années d'enseignement secondaire.
- Selon la définition contenue dans le CECR, les enseignants et les apprenants peuvent être qualifiés de plurilingues : ils sont capables, sur le plan individuel, de communiquer efficacement dans deux, trois ou davantage de langues, bien qu'ils n'aient pas forcément le même niveau de compétence dans leurs différentes langues. Dans le cas des apprenants, cela signifie qu'ils ont parfois des connaissances sur les sujets traités ou qu'ils savent quelles sont les compétences requises parce qu'ils les ont déjà abordés dans une autre langue ; ils doivent se remémorer et utiliser ces connaissances préalablement acquises non seulement pour les approfondir et les développer, mais aussi pour les appliquer à de nouvelles tâches et contextes.

Le défi est d'arriver à faire de cette compétence plurilingue une ressource, plutôt que de la voir comme un obstacle inhérent aux contextes multilingues.

Dans un tel environnement, le rôle de la médiation entre les langues aux fins de l'apprentissage/enseignement est indéniable, mais il n'a pas encore été examiné de façon approfondie par rapport à l'enseignement secondaire. La médiation consiste à intervenir en cas de conflit entre deux (ou plusieurs) parties, afin de trouver un compromis ou de résoudre un problème. S'agissant des langues présentes à l'école, le conflit ou problème peut apparaître dans différentes situations, notamment lorsque :

- les apprenants ne sont pas capables d'exprimer dans une langue ce qu'ils semblent/disent savoir dans une autre ;
- les apprenants ne voient pas le lien entre ce qui est dit ou écrit/exprimé dans différentes langues ; il peut y avoir une contradiction ou une erreur apparente, par exemple ;
- des interprétations divergentes d'une question/ d'un point de terminologie spécifique à une matière se font jour dans une discussion de classe ;
- les enseignants et les apprenants ont des points de vue différents sur les tâches, notamment en ce qui concerne les fonctions discursives ; ainsi, des consignes de base telles que « décrire » ou « expliquer » peuvent être interprétées différemment selon la matière concernée ;
- les enseignants et les apprenants conçoivent la participation et l'autonomie des apprenants différemment : prendre des notes, consulter des ouvrages de référence ou des sites Internet (dans quelle langue ?) ; utilisation des langues premières pour les tâches reposant sur la coopération, ...

Outre les obstacles linguistiques et cognitifs, il peut y avoir des barrières d'ordre émotionnel ou culturel, tous susceptibles d'empêcher ou de freiner l'apprentissage et la compréhension.

Dans ce contexte, l'enseignant peut jouer le rôle de médiateur et essayer de clarifier la situation. Dans le contexte de l'enseignement, la médiation linguistique ne vise pas à trouver un compromis ou à régler des griefs, comme pourrait le laisser entendre la définition généralement acceptée du terme « médiation ». Elle s'inscrit plutôt dans un processus d'enseignement/apprentissage au sein duquel le fait de rectifier certaines erreurs de compréhension permet d'ouvrir de nouvelles perspectives à l'apprenant. Comparer deux langues, ce n'est pas seulement analyser ce que l'on appelle les « faux amis » ; cet exercice doit permettre de nouvelles perceptions du sens ou des connotations des termes concernés et ainsi aboutir à un enrichissement des connaissances. La médiation concerne également les apprenants. Elle fait partie d'un processus dialogique qui se déroule soit entre apprenants, soit entre les apprenants et l'enseignant. Elle peut également faire partie d'un dialogue intérieur permettant aux apprenants de comparer leur perception actuelle de certaines choses par rapport à celle qu'ils en avaient auparavant, souvent dans une autre langue, généralement plus forte. L'existence de points de vue divergents peut être un catalyseur pour les processus de médiation cognitifs, la résolution d'autres questions et la construction du savoir. Au sens large du terme, la médiation caractérise l'état d'esprit d'une personne ouverte à la différence et désireuse de s'approprier de nouvelles connaissances et de progresser en levant des incohérences apparentes. Ce processus correspond dans une large mesure au concept de « développement dialogique » de M. Bakhtin (Holquist 2002).

Traduction culturelle : intégrer des notions spatiales et temporelles dans une approche plurilingue

La réflexion sur la médiation en tant que traduction culturelle se limite parfois aux cours de langues, alors qu'en réalité, toutes les matières sont concernées. Au Luxembourg, les enseignants de disciplines non linguistiques sont influencés par les expériences culturelles, linguistiques et académiques personnelles qu'ils ont vécues dans le cadre de leurs études, dans plusieurs pays. Dans le contexte scolaire, la juxtaposition d'approches différentes de l'apprentissage et de l'enseignement nécessite une prise de position personnelle et l'intégration d'opinions formées à partir de parcours divers. En outre, la définition ou l'organisation des matières scolaires peut varier selon les contextes et il

semblerait que chaque pays ait sa propre culture de l'éducation. La prise de décisions concernant le curriculum et les choix relatifs aux manuels scolaires officiels (provenant de pays différents) pourraient faire l'objet de négociations entre enseignants ou décideurs ayant des points de vue différents sur la pédagogie, les programmes, les évaluations et les résultats.

De plus, au vu de la diversité des bagages culturels des apprenants (dont l'arrivée dans le pays, pour certains, peut être récente) à laquelle sont confrontés les enseignants dans les salles de classe, il est d'autant plus nécessaire qu'ils soient sensibilisés aux questions culturelles et disposés à intégrer diverses perspectives. Toutefois, il convient de situer les éléments culturels dans le contexte scolaire. Souvent, ils sont liés à des attitudes personnelles, plutôt qu'à des groupes ethniques. Le fait de trop insister sur le comportement attendu des apprenants en fonction de leurs origines culturelles et de leur(s) contexte/langue(s) familial(es) peut nuire aux principes éducatifs proclamés de l'autodétermination et du développement communautaire. Les classes dans lesquelles les langues, les cultures et perspectives d'apprentissage peuvent varier en permanence ont une dynamique propre pour la création de « tiers espaces » à chaque fois nouveaux, à laquelle une réglementation trop stricte ou une catégorisation trop rigide risquerait de nuire. Il y a un passage facile, rarement mentionné, des textes et discours formulés dans une langue à des textes et discours dans une autre langue, ce qui aboutit à des « tiers espaces textuels », qui sont créés de façon relativement naturelle dans des contextes éducatifs et salles de classe multilingues (Gutierrez, 2008).

Les langues et cultures touchent aussi à des domaines très personnels et affectifs, dans lesquels il est nécessaire que les apprenants et les enseignants aient leur propre espace pour travailler et progresser. Certaines connotations et expériences personnelles de tous types peuvent rendre une langue donnée plus attirante qu'une autre aux yeux des apprenants. Pour ceux qui appréhendent d'utiliser une langue étrangère, l'avantage des disciplines non linguistiques est qu'elles restent essentiellement axées sur le contenu. Dans ces cours, la pression est donc en partie éliminée, ce qui réduit d'autant l'anxiété liée à la performance ou à la peur d'échouer (ou de se ridiculiser) devant ses camarades en utilisant une autre langue – tout en offrant l'opportunité de consolider la connaissance de cette dernière et d'acquérir une certaine aisance.

Naturellement, la médiation vise à intégrer les apprentissages qui se déroulent dans différents lieux, que ce soit dans ou en dehors du cadre scolaire. Mais la dimension temporelle de l'apprentissage présente un défi encore plus important, car, souvent, l'acquisition des connaissances de base se fait dans une langue, alors que leur développement a lieu plus tard, et dans une autre langue. Ainsi, en renvoyant à des connaissances « disciplinaires » acquises préalablement, on développe également des compétences et connaissances dans une autre langue. C'est là qu'interviennent la théorie de l'interdépendance des langues et la notion de compétences sous-jacentes communes (CUP) telles que mises au point par J. Cummins (1979; 1980) et révisées par L. T. Verhoeven (1994), qui permettent de comprendre l'interaction complexe des langues aux fins de l'apprentissage.

L'utilisation de la L1 et d'autres langues dans le développement de compétences plurilingues d'apprentissage

La médiation soulève également la question du rôle de la L1 dans les cours. Au Luxembourg, dans l'enseignement secondaire, le luxembourgeois n'est pas considéré comme une langue de scolarisation, c'est-à-dire une langue d' « apport » pour les enseignants, et de « production » pour les apprenants. Cependant, l'on pourrait avancer que dans le processus naturel de développement, la première langue (que ce soit le luxembourgeois ou une autre langue) joue le rôle de médiateur dans la mesure où elle permet de clarifier, questionner et faciliter la négociation en cas de conflit cognitif ou de contradiction avec des connaissances acquises dans d'autres contextes (linguistiques).

L'anglais n'est pas officiellement préconisé comme langue de scolarisation (excepté dans les cours d'anglais à proprement parler), mais, de plus en plus souvent, les enseignants et les apprenants

s'appuient sur des informations en anglais, obtenues notamment par le biais des nouveaux médias. Il est probable que cette pratique devienne une nouvelle facette de l'apprentissage multilingue.

La navigation entre les langues (*translanguaging*)

La « navigation entre les langues » est liée à la médiation. Pour O. Garcia (2007, 140), cette pratique courante chez les enfants bi- ou multilingues englobe l'alternance codique, mais elle va au-delà ; c'est un moyen plus efficace de créer du sens. L'auteur le définit comme un « acte auquel se livrent les apprenants bilingues, et qui consiste à accéder aux différents traits linguistiques ou modalités diverses de langues décrites comme autonomes, dans le but d'optimiser leur potentiel communicatif. Dans le contexte scolaire, elle est considérée comme une stratégie d'apprentissage et pourrait être systématiquement utilisée pour la création de sens.

Au Luxembourg, les enseignants et les apprenants peuvent avoir recours à différentes langues pour faciliter la construction du savoir. Souvent, cela implique de passer d'un mode de communication à un autre. Dans un cours dispensé en français, par exemple, l'enseignant peut distribuer un document en allemand (voire en anglais) en tant qu'outil de soutien supplémentaire. Celui-ci sera examiné dans la langue véhiculaire (le français, en l'occurrence) et, sans traduction formelle ou exhaustive, intégré dans le processus d'apprentissage (l'accent étant mis sur le contenu).

L'étude de S. Canagarajah sur le « *translanguaging* » dans la production écrite (2012, p. 403), et, plus précisément, son analyse des stratégies de production écrite d'un apprenant multilingue, est particulièrement pertinente par rapport au contexte luxembourgeois. L'auteur a adopté le terme « *codemeshing* » (intégration des codes), qui ne désigne pas le fait de passer d'une langue à une autre mais plutôt de « traiter la langue comme un élément d'un système intégré », et englobe la possibilité de combiner les modes de communication et les divers systèmes de symboles (autres que linguistiques). L'apprentissage dans plusieurs langues est lié au développement de l'identité. Le fait d'apprendre en participant à une communauté multiculturelle, en ayant la salle de classe pour lieu commun, fait partie du processus de cohésion sociale et de l'éducation à la citoyenneté.

Dans la pratique :

Une fois que les enseignants et les apprenants ont pris conscience des bénéfices potentiels des échanges plurilingues, ils peuvent définir un espace pour une utilisation efficace des langues maternelles et des autres langues en fonction des besoins et des objectifs. Parallèlement, ils devraient également avoir conscience du processus de médiation culturelle qui va de pair avec de tels échanges : généralement, un changement de langue implique un changement d'attitude. Comme montré dans les paragraphes qui précèdent, toute approche plurilingue repose sur des variables personnelles et institutionnelles très complexes et changeantes.

La médiation est un processus situé ; quelques principes généraux sur les approches qui intègrent les questions linguistiques aident les enseignants réflexifs à choisir les codes, interactions et productions adaptés pour chaque étape de l'apprentissage du contenu.

L'enseignement est dispensé selon un mode essentiellement monolingue, dans la langue de scolarisation, avec un étayage pertinent, le cas échéant.

Au niveau de l'individu, il est probable que le traitement de l'information et la construction du sens se déroulent de façon plurilingue : ils peuvent passer par la première langue ou les langues les plus fortes des apprenants, et/ou d'autres langues de scolarisation.

Les résultats attendus, à savoir les productions orales et écrites, y compris celles réalisées aux fins d'une évaluation, sont présentés de façon monolingue, dans la langue d'instruction ou langue véhiculaire prescrite.

Il y a un aspect du plurilinguisme qui est rarement pris en compte, à savoir que bon nombre d'apprenants sont probablement aussi capables, au moins dans une certaine mesure, de communiquer et de prouver les compétences et connaissances disciplinaires qu'ils ont acquises dans

une ou deux langues différentes de la langue véhiculaire officielle. C'est cette aptitude qui leur permet d'étudier et de travailler dans un contexte multilingue, au sein duquel il est indispensable de savoir utiliser plusieurs langues.

Ainsi, les apprenants luxembourgeois peuvent s'inscrire dans les universités germanophones et francophones de leur choix, où ils sont généralement acceptés sans avoir à passer de tests de langue supplémentaires. Ces dernières années, ils sont de plus en plus attirés par les universités anglophones, où ils seront amenés à « traduire » les connaissances spécifiques aux matières qu'ils ont acquises en allemand/français dans une autre langue académique et un autre code culturel encore. L'école ne pouvant tout apporter aux apprenants, ceux-ci doivent donc posséder un solide bagage linguistique et être prêts à s'adapter à de nouveaux contextes linguistiques, académiques et culturels.

Activités de formation des enseignants à proposer dans le cadre d'ateliers
--

- Comparer une traduction littérale de listes de mots en deux ou trois langues à des exemples de médiation intégrant deux ou trois langues à différentes fins ou étapes du processus d'apprentissage ;
- Préparer une unité d'enseignement de contenu en s'appuyant sur des ressources dans au moins deux langues ;
- Donner des orientations pour la prise de notes lorsqu'il y a un changement de langue pendant le cours ;
- Tester des ressources / manuels pédagogiques bilingues et commenter leurs répercussions la construction du savoir ;
- Transcrire et analyser des enregistrements de situations rencontrées dans des cours multilingues, en mettant l'accent sur les stratégies de médiation (pas de matériel disponible pour l'instant).

7. Evaluation de l'utilisation faite de la langue, des processus d'apprentissage/enseignement et des résultats

Questions de départ :

- Quels aspects de l'utilisation de la langue peuvent être évalués dans l'apprentissage des matières ?
- Comment les enseignants peuvent-ils mettre au point leurs propres outils pour l'évaluation des compétences en langues ?
- Comment les méthodes d'évaluation peuvent-elles favoriser les processus d'apprentissage ?

Mots clés : *Evaluation, test, évaluation formative, observation, portfolio, critères*

Références : CECR ; Badertscher/ Bieri; Coyle/ Hood/ Marsh ; CdE : PORTFOLIO, y compris la littérature spécifique aux matières ; Vollmer, entre autres 2010 ; Coetzee-Lachmann Diss. 2009

Compétences visées chez les enseignants :

- évaluer leurs propres choix concernant les stratégies linguistiques, registres de langue... et mener une réflexion à ce sujet ;
- mettre au point du matériel d'enseignement qui favorise le développement des compétences en langues des apprenants aux fins de la construction du savoir ;
- donner un *feedback* constructif qui tienne compte du lien entre le contenu et la langue.

Les questions relatives à l'évaluation dans l'enseignement qui intègre les questions linguistiques sont analysées conformément aux principes généraux préconisés dans un module sur les méthodes d'évaluation dans les écoles.

Evaluation et tests : dans le présent document, aucune différence n'est faite entre ces deux termes, essentiellement parce qu'en français, qui est la langue utilisée par les autorités éducatives au Luxembourg, le terme *évaluation* englobe les tests¹⁰. Ainsi, l'« évaluation » est ici utilisée au sens large et couvre à la fois l'utilité d'un cours, des ressources ou des initiatives des enseignants/stratégies des apprenants et ce que visent souvent à mesurer les tests, c'est-à-dire les compétences en langues des apprenants/enseignants.

Par conséquent, l'évaluation porte sur différents aspects de l'utilisation de la langue, qui, dans les cours de disciplines non linguistiques, interagissent tous. Dans le cadre de cette formation des enseignants, l'accent est mis sur l'analyse et l'évaluation de la pratique en contexte, c'est-à-dire que l'on tient compte des aspects socioculturels de contextes d'apprentissage spécifiques, plutôt que de considérations générales sur les grands buts et objectifs curriculaires souhaitables. Étant donné que l'objectif final est toujours l'apprentissage du contenu, les méthodes d'évaluation ne peuvent être conçues sans l'aide de spécialistes des différentes matières.

Evaluation de la langue utilisée par les enseignants

Il conviendrait de distinguer le développement de la langue utilisée par les enseignants eux-mêmes aux fins de l'enseignement et de l'interaction, d'une part, et le soutien qu'ils apportent aux apprenants pour leur utilisation de la/des langue(s) dans des domaines liés aux différentes matières, d'autre part. En fait, ces divers aspects sont étroitement liés dans l'enseignement/apprentissage.

¹⁰ NdT : Généralement, les termes anglais « *evaluation* » et « *assessment* » se traduisent tous deux par « évaluation » en français.

L'évaluation devrait essentiellement porter sur la capacité des enseignants à permettre aux apprenants d'acquérir ou de construire des connaissances spécifiques aux différentes matières. La langue est un instrument clé pour ce faire. Il est possible d'évaluer l'utilisation que les enseignants font de la langue aux fins de *l'enseignement* à l'aide de différents outils, tels que l'analyse d'enregistrements effectués en salle de classe, des questionnaires, des plans de cours contenant des éléments sur les stratégies d'interrogation, ...

Les critères et indicateurs relatifs à l'évaluation peuvent varier. Que ceux-ci servent à l'auto-évaluation ou à l'évaluation par les pairs ou par les tuteurs, un axe doit être clairement défini (par exemple, le développement des compétences cognitives des apprenants, l'utilisation de la langue spécifique aux matières, les choix linguistiques généraux, la négociation du sens, le recours à l'étayage, l'intégration de stratégies de médiation ou de *translanguaging*, ...) Il peut être pertinent d'inclure des modes de communication non linguistiques parmi ces critères et indicateurs, tels que les gestes, l'organisation spatiale, le rythme. Naturellement, il convient également d'inclure des éléments de compétences générales en langues, comme l'aisance, la précision, l'étendue du vocabulaire, le style et le registre...

Le recours à des échelles peut aider à définir un tel axe et faciliter l'apport de *feedback* constructeur.

Les approches portfolio, qui promeuvent la responsabilité de l'enseignant, permettent de consigner le développement sur une longue période.

L'évaluation des ressources d'apprentissage

Il convient de distinguer :

- les ouvrages officiels (utilisation obligatoire)
- les autres ressources disponibles (utilisation facultative, au choix de l'enseignant)
- les matériels conçus par les enseignants eux-mêmes.

Au Luxembourg, l'apprentissage des disciplines non linguistiques s'effectue par le biais d'une langue seconde ou étrangère, mais la plupart des manuels et autres ressources sont initialement conçus à l'intention de locuteurs natifs. C'est le cas des ouvrages officiels, imposés par le Ministère de l'Éducation nationale, mais aussi des autres matériels (sous format papier ou électronique) que les enseignants sont libres de choisir. La tâche de l'enseignant consiste alors à reconnaître les défis que pose l'utilisation de la langue en question à leurs apprenants et à adapter ce qui est trop difficile, ou à compléter le contenu. Dans la formation des enseignants, l'on procède à une analyse systématique des éléments linguistiques afin de distinguer les littératies spécifiques aux matières des compétences générales en langues, et les utilisations réceptives des utilisations productives de la langue.

Pour les points qui posent des difficultés sur le plan linguistique, il est très utile d'avoir recours à des techniques telles que l'« enseignement préalable » (vocabulaire et utilisation en contexte / modèles de cooccurrences, listes bilingues ou trilingues de mots), les approches multimodales (l'illustration de la terminologie par des moyens visuels, par exemple), l'étayage (par une approche pas à pas et le questionnement), une structuration claire fondée sur des mots clés... Pour ce faire, les enseignants doivent préparer leur propre matériel. L'évaluation des documents ou des fiches de travail doit se concentrer sur deux aspects : l'apprentissage du contenu et l'adéquation du soutien apporté par la langue utilisée pour l'acquisition des éléments de contenu cibles. Dans les communautés

d'apprentissage multilingues, il est fondamental de savoir élaborer des matériels supplémentaires ; aussi, la conception de tels outils devrait faire partie intégrante de la formation des enseignants.

L'évaluation de la langue utilisée par les apprenants

L'évaluation des compétences en langues des apprenants a toujours été une question délicate pour les enseignants de disciplines non linguistiques. Souvent, ils estiment que ce n'est pas leur rôle de s'intéresser au développement de ces compétences. Alors ils tendent à négliger les éléments linguistiques qui ne font pas partie de la terminologie spécifique à leur matière, ou à se concentrer uniquement sur « ce qui ne va pas » au niveau de la forme, en ne vérifiant que l'orthographe et la grammaire. L'enseignant corrige les erreurs, mais il ne les prend pas en considération dans l'évaluation ou la note finale. Il s'agit là d'un exercice rébarbatif, peu satisfaisant et probablement inefficace étant donné que les apprenants ont tendance à ignorer ces corrections.

La présente formation propose une approche quelque peu différente à cet égard. Ainsi, il s'agit de se concentrer sur des aspects clés de l'apprentissage du contenu (concepts, aptitudes, procédés...) au sein duquel la langue est à considérer comme une composante à part entière de la construction du savoir.

L'évaluation pratiquée est d'ordre général, c'est-à-dire qu'elle porte sur l'utilité et la pertinence des procédés et stratégies d'apprentissage. Les critères utilisés pour ce faire sont liés aux stratégies d'acquisition des connaissances relatives au contenu, aux aspects de l'interaction plurilingue, aux compétences de réception et de production dans les littératies spécifiques aux matières, etc. Cet exercice donne lieu à un *feedback* constructif axé sur les procédés et les progrès. Il est utile, à cette fin, d'adopter une « approche portfolio », dans laquelle on peut inclure l'auto-évaluation des apprenants.

Cependant, une évaluation de la langue est inévitable. De fait, l'importance de la précision ne doit pas être sous-estimée dans la littératie spécifique aux matières. Souvent, elle englobe le respect des normes linguistiques (orthographe, grammaire) et des fonctions discursives, des compétences pragmatiques (conventions de genre) et des différences de registre (BICS/ CALP). Ces aspects de l'apprentissage du contenu sont tout particulièrement importants aux niveaux les plus avancés de l'éducation car la plupart des apprenants n'ont pas de première langue académique sur laquelle s'appuyer en cas de besoin. C'est ce qui différencie l'apprentissage dans une langue seconde au Luxembourg de la plupart des modèles d'apprentissage intégré du contenu et de la langue dans d'autres pays, où l'enseignement d'une matière dans une langue seconde ou étrangère s'effectue parallèlement à l'enseignement de cette même matière dans la langue maternelle.

La présentation et la comparaison de grilles pour l'évaluation effectuées dans le cadre de la formation permettent aux enseignants stagiaires de définir leurs objectifs et d'axer leurs méthodes d'évaluation sur des priorités spécifiques à chaque situation, c'est-à-dire en fonction du contenu cible et du niveau de compétence en langues des apprenants. Ainsi, ils apprennent à sélectionner quelques indicateurs parmi de longues listes de critères (établis d'après les éléments décrits dans les sections précédentes) en fonction de la situation relative à chaque classe. Une fois qu'ils ont conscience du rôle de la langue pour l'apprentissage du contenu, les élèves peuvent progressivement repérer eux-mêmes des aspects clés.

Activités de formation des enseignants à proposer dans le cadre d'ateliers
--

1. Transcription d'enregistrements de cours pour l'évaluation de la langue utilisée par les enseignants et les apprenants.
2. Création de grilles d'évaluation afin de comparer différents manuels pour des situations d'apprentissage spécifiques.
3. Analyse de productions écrites ou orales d'apprenants pour fixer des critères d'évaluation.
4. Mise au point d'une unité de portfolio axée à la fois sur le contenu et sur la langue, accompagnée d'informations sur le processus d'évaluation et les résultats escomptés.

Questions relatives à la méthodologie employée dans les cours de disciplines non linguistiques dispensés dans une L2

Les questions de méthodologie sont indissociables des points examinés ci-dessus. Dans ce domaine, les enseignants qui tiennent compte des questions linguistiques peuvent s'inspirer d'autres modèles d'apprentissage axés sur la langue, tels que l'EMILE, de même que des méthodes utilisées pour l'enseignement dans des langues étrangères et secondes (TEFL/TESL, DaZ/DaF, DFU, FLE/FLS).

En outre, dans le cadre de la formation des enseignants, il est pertinent d'établir des liens avec les théories générales de l'apprentissage (les théories socio-constructivistes, par exemple) et les approches méthodologiques présentées dans d'autres unités (apprentissage fondé sur des tâches, sur la résolution de problèmes, etc.).

Aussi, les formations visant à sensibiliser les enseignants aux questions linguistiques devraient donner à ces derniers des orientations spécifiques sur :

- la planification de l'apprentissage de la langue et du contenu (progression méthodique, apprentissage différencié, contraintes temporelles, ...);
- les techniques d'étayage intégrant des éléments conceptuels et linguistiques;
- l'utilisation des langues aux fins de l'interaction et de la construction du savoir dans le cadre de travaux en groupes;
- une approche portfolio axée sur les processus intégrés relatifs au contenu et à la langue;
- l'acquisition de compétences en langues – en particulier, les compétences en compréhension de l'écrit et en production écrite, l'apprentissage interactif dans la L2, la production écrite académique ...
- les méthodes relatives au rattrapage scolaire;
- les travaux ayant trait au vocabulaire, dans le cadre de l'acquisition de la littératie;
- des activités de traduction, de médiation et de « *translanguaging* » pour des situations d'apprentissage spécifiques;
- des approches multimodales pour faciliter la compréhension;
- l'interaction multilingue et l'utilisation de la L1 aux fins de l'apprentissage.

Conception de matériels

Les enseignants stagiaires apprennent à :

- adapter des ressources initialement destinées à des apprenants de L1;
- proposer des éléments de soutien multilingue;
- créer des fiches de travail, des grilles d'évaluation pour le *feedback*, ...

Différenciation

Les compétences en langues varient considérablement en fonction des groupes d'âge, des types de cours et des aptitudes personnelles. L'hétérogénéité linguistique de certaines classes représente un défi supplémentaire, pour lequel les enseignants ont besoin de soutien et de formations.

Selon les classes auxquelles ils s'adressent, ils sont amenés à traiter de thèmes similaires à des niveaux très différents. Pour s'entraîner à cet exercice, les enseignants stagiaires peuvent être invités à préparer une unité d'enseignement sur un même thème pour trois classes différentes. L'approche peut varier ; le contenu, les compétences visées ou les aptitudes discursives devront être différenciés, et la langue utilisée pour l'apport, l'interaction et l'enseignement, ainsi que pour la formulation des résultats de l'apprentissage devront l'être également, en conséquence.

Projets interdisciplinaires de formation des enseignants

La FOPED (Formation Pédagogique) propose un cours sur les approches interdisciplinaires de l'apprentissage et de l'enseignement depuis de nombreuses années. Bien qu'ayant un fondement théorique, celui-ci cible la pratique. Les questions linguistiques sont intégrées explicitement ou implicitement dans les projets, qui sont mis en œuvre par des équipes interdisciplinaires d'enseignants. Cette coopération favorise la sensibilisation à différentes approches des langues, selon qu'elles sont enseignées en tant que matière ou utilisées en tant que langues véhiculaires, ainsi qu'à l'articulation de résultats ou de performances linguistiques attendues.

Perspectives interculturelles dans l'enseignement

La conduite de visites dans des écoles qui mènent des projets pédagogiques innovants, dans des établissements internationaux ou autres instituts dont les approches et curriculums sont régis par des autorités éducatives étrangères permettent de rencontrer d'autres communautés éducatives et culturelles. Les enseignants stagiaires sont invités à prendre note des pratiques observées, des résultats escomptés et des valeurs sous-jacentes, avant de les comparer à ceux de leurs propres établissements. Cette approche fondée sur la réflexion accorde toujours une place centrale au rôle des langues dans les systèmes éducatifs.

La possibilité de mener de futurs programmes d'échanges avec des départements et instituts étrangers de formation des enseignants est à l'étude. Ceux-ci seraient très utiles pour promouvoir la compréhension interculturelle auprès des enseignants stagiaires, des formateurs universitaires et des praticiens dans les écoles.

Observation et recherches conduites par les praticiens

La formation prévoit des tâches d'observation des pratiques (des élèves et des enseignants stagiaires), ainsi que des petits projets, à l'issue desquels les enseignants stagiaires sont invités à faire rapport à leur groupe, à participer à des discussions et à concevoir des approches alternatives au cas où les résultats obtenus ne seraient pas satisfaisants. Ces exercices s'inscrivent pleinement dans l'approche générale de la formation des enseignants fondée sur l'expérience.

Par ailleurs, les enseignants stagiaires peuvent choisir un sujet ayant trait aux questions liées à l'intégration des questions linguistiques dans l'enseignement pour leur mémoire ou pour d'autres productions écrites à inclure dans leur portfolio final, qui est soumis à une évaluation. Toutes ces productions doivent s'inscrire dans un cadre théorique et renvoyer à l'expérience pratique personnelle des candidats.

Pour attester de leur développement professionnel, les enseignants stagiaires peuvent effectuer des travaux de recherche sur un large éventail de thèmes liés à l'enseignement/apprentissage dans la L2. Généralement, leurs études portent sur des projets visant à évaluer des méthodes d'apprentissage/enseignement relativement novatrices. La plupart d'entre eux adoptent l'approche de la recherche-action et s'efforcent de trouver des réponses à des questions auxquelles ils sont confrontés de façon récurrente dans leurs pratiques.

Ils ont recours à différentes sources/méthodes pour le recueil de données, notamment :

- des questionnaires adressés aux apprenants ou à des collègues ;
- des entretiens ;
- des transcriptions de discours tenus en salle de classe ;
- l'observation structurée ;
- des enregistrements vidéo, dans le but d'analyser les interactions ;
- des productions d'apprenants ;
- des études comparatives sur les matériels d'enseignement (manuels, supports spécifiquement conçus pour des classes multilingues, etc.) et leur impact sur les processus d'apprentissage et les résultats de l'apprentissage.

Les meilleurs travaux effectués dans ce cadre sont très utiles pour l'innovation au sein de la communauté éducative. Souvent, ils impliquent une équipe interdisciplinaire, ou une certaine coopération entre les enseignants de disciplines non linguistiques et les enseignants de langue comme matière. De fait, dans un contexte multilingue, l'intégration des questions linguistiques dans l'enseignement concerne l'ensemble des enseignants, quelle que soit leur spécialité : tous sont (aussi) des enseignants de langues.

Lecture conseillée

- Anderson, Lorin W. / Krathwohl [David R.](#) / Airasian, [Peter W.](#) et al. (2000): *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Pearson.
- Badertscher, Hans & Bieri, Thomas (2009) *Wissenserwerb im Content and Language Integrated Learning: Empirische Befunde und Interpretationen*. Bern: Haupt.
- Baker, Colin (2011): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 5th edition. Bristol: Multilingual Matters.
- Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut Johannes (eds.) (2013). *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann (in press).
- Bloom, Benjamin S. / Krathwohl, David R. / Masia, [Bertram B.](#) (1965): *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook 2*. Longman.
- Breidbach, Stephan and Viebrock, Britta (2012) CLIL in Germany: Results from Recent Research in a Contested Field of Education. *International CLIL Research Journal*. Volume 1 (4): 6-16.
- Byram, Michael.S. (2012). Language awareness and (critical) cultural awareness - relationships, comparisons and contrasts. *Language Awareness* 21(1-2): 5-13.
- Byram, Michael & Hu, Adelheid (2012): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Canagarajah, Suresh (2011): Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95, iii: 401–417.
- Casanave, Christine Pearson (2003): *Controversies in Second Language Writing: Dilemmas and Decisions in Research and Instruction* (Michigan Series on Teaching Multilingual Writers). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Coffin, Caroline (2006): *Historical Discourse: The language of time, cause and evaluation*. London: Continuum.
- Coffin, Caroline (2006): Mapping subject-specific literacies. *NALDIC Quarterly*, 3(3): 13–26.
- Coste, Daniel & Simon, Diana-Lee (2009): The plurilingual social actor. Language, citizenship and education. *International Journal of Multilingualism*, Vol. 6, Number 2: 168-185.
- Coetzee-Lachmann, Debbie (2009): *Assessment of subject-specific task performance of bilingual geography learners: Analysing aspects of subject-specific written discourse*. Osnabrück: Universität (http://elib.uni-osnabrueck.de/publications/diss/E-Diss864_thesis.pdf).
- Coyle, Do (2007): Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Vol. 10, No. 5: 543-562. <http://dx.doi.org/10.2167/beb459.0>

- Coyle, Do/ Hood, Philip/ Marsh, David (2010) *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, Jim (1979): Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*. Spring 1979, 49: 222-251.
- (1984): Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In, Rivera, C. (ed.): *Language Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dalton-Puffer, Christiane (2007): *Discourse in Content-and-Language-Integrated Learning (CLIL) classrooms*. New York, Amsterdam: Benjamins.
- De Bot, Kees/ Lowie, Wander /Verspoor, Marjolijn (2005): *Second Language Acquisition: An advanced resource book*. London: Routledge.
- Doff, Sabine (ed.) (2010). *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe I. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Duverger, Jean (2005): *L'enseignement en classe bilingue*. Paris: Hachette.
- Ehrhart, Sabine / Hélot, Christine / Le Nevez, Adam (éds/eds.) (2010): *Plurilinguisme et formation des enseignants/ Plurilingualism and Teacher Education: Une approche critique/ A Critical Approach*. Frankfurt: Peter Lang.
- Elmiger, Daniel/ Näf, Anton/ Reynaud Oudot, Natacha/ Steffen, Gabriela (2010): *Immersionsunterricht am Gymnasium: Eine Fallstudie zur zweisprachigen Maturität in der Schweiz*. Bern: hep Verlag.
- Gajo, Laurent (2001): *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris: Didier.
- Gajo, Laurent (2007): Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How Does Bilingualism Contribute to Subject Development? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Volume 10, Issue 5: 563-581.
- Gajo, Laurent & Berthoud, Anne-Claude (2008): *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaire dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire. Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse. Rapport final*. Genève: Université de Genève.
- García, Ofelia/ Bartlett, Lesley / Kleifgen, JoAnne (2007): From Biliteracy to Pluriliteracies. In *Handbook of Applied Linguistics*. Vol. 5: *Multilingualism*, ed. by Peter Auer and Li Wei. Berlin: Mouton/de Gruyter, 207-228.
- García, Ofelia/Kleifgen, JoAnne/ Falchi, Lori (2007): Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st century. In *Equity in the Education of Emergent Bilinguals: The case of English Language Learners*. Teachers College, Columbia University: Campaign for Educational Equity, 140-158.
- Gee, James P. (2007): *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Updated new edition. Taylor & Francis.

--- (1997): Foreword: A discourse approach to language and discourse. In Lankshear, Colin (2007): *Changing Literacies*. Buckingham: Open University Press, xiii –xix.

Geiger-Jaillet, Anemone/ Schlemminger, Gérald/ Le Pape Racine, Christine (2011) : *Enseigner une discipline dans une autre langue: méthodologie et pratiques professionnelles*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Gutiérrez, K. (2008): Developing a sociocritical literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, 43(2): 148-164.

Hallet, W. (2012). Semiotic Translation and Literacy Learning in CLIL. In D. Marsh & O. Meyer (eds.), *Quality Interfaces: Examining Evidence & Exploring Solutions in CLIL (191–201)*. Eichstaett: Eichstaett Academic Press.

Hallet, Wolfgang (2013). Generisches Lernen im Fachunterricht. In: Becker-Mrotzek, Michael/ Schramm, Karen/Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut Johannes (eds.) (2013). *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann pp. 41-57 (in press).

Halliday, Michael A.K., Matthiessen, Christian M.I.M. (1999): *Construing Experience Through Meaning: A Language-based Approach to Cognition*. London: Continuum.

Holquist, Michael (2002): *Dialogism: Bakhtin and His World*. 2nd edition. London: Routledge.

Hu, Adelheid & Decke-Cornhill, Helene (2007): *Sprachen lernen und lehren: Die Perspektive der Bildungsgangforschung*. Wiesbaden: Budrich Verlag.

[Jay L. Lemke](#) (1990): *Talking Science: Language, Learning, and Values*. Westport, Connecticut: Greenwood Publishing Group.

Kadi, Latifa (2009): De la littéracie et des contextes, *Synergies Algérie* numéro 6, 2009: 11-17.

Kress, Gunther / Tsatsarelis, Charalampos/Jewitt, Carey / Ogborn, Jon (2001). *Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the science classroom*. London: Continuum.

Kress, Gunther and van Leeuwen, Theo (2006): *Reading Images: The grammar of visual design*. London: Routledge.

Kruczinna, Rolf (2009): Die Sache zur Sprache bringen. Spracharbeit geht im Fachunterricht von der Sache aus. In: *Fremdsprache Deutsch* 40/2009: 29-34.

Kühn, Bärbel & Langner Michael (2011) Portfolios – ePortfolios – Plattformen. *Fremdsprache Deutsch*. Heft 45: 44-47.

Lantolf, James P. (ed. and author) (2000): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Lantolf, James P. & Thorne, Steven L. (2006): *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.

Formation des enseignants : les questions linguistiques dans les contextes éducatifs multilingues

Leaver, Betty Lou & Shekman, Boris (eds) (2002): *Developing Professional-Level Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.

Leisen, Josef (ed.) (2003): *Methoden-Handbuch. Deutschsprachiger Fachunterricht*. Bonn: Varus.

Lightbown, Patsy M. & Spada, Nina (2006): *How Languages are Learned*, 3rd edition. Oxford: Oxford University Press.

Luke, Allan/ Freebody, Peter and Land, Ray (2000): *Literate Futures: Review of literacy education*. Brisbane: Education Queensland.

Martin, James R. (1999): Mentoring Semogenesis: 'Genre-based' literacy pedagogy. In: Christie, Frances (ed.) *Pedagogy and the Shaping of Consciousness*, 123-155. London: Continuum.

Martin, James R. (2009): Genre and language learning: a social semiotic perspective. *Linguistics and Education*, Volume 20, Issue 1, January 2009: 10-21.

Mehisto, Peeter/ Marsh, David & Frigols, María Jesús (2008): *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan.

Mercer, Neil & Howe, Christine (2012): Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory, *Learning, Culture and Social Interaction*, Volume 1, Issue 1, March 2012: 12-21.

Olson, David R. & Torrance, Nancy (eds.) (2009): *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Reissner, Christina (2011): Das Interkomprehensionskonzept EuroCom – eine Alternative zu herkömmlichen Tertiärspracherwerbsmodellen? In : Busch-Lauer, Ines-Andrea & Fiedler, Sabine (2011): *Sprachraum Europa- Alles Englisch oder ...?* Berlin: Frank und Timme, 143-160.

Sauter, Mireille (2000): Formation de l'esprit scientifique avec les narrations de recherche au cycle central du collège. REPERES - IREM. N° 39 - avril 2000: 7-20.

Schiesser, Daniel & Claudio Nodari (2007): *Förderung des Leseverstehens in der Berufsschule*. Bern h.e.p. Verlag.

Schmoelzer-Eibinger, Sabine & Weidacher, Georg (eds.) (2007): *Textkompetenz: Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Tübingen: Günther Narr Verlag.

Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008). *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Tübingen: Narr. (Europäische Studien zur Textlinguistik, Bd. 5.).

Schmölzer-Eibinger, Sabine (2013). Sprache als Basis des Lernens im Fach. In: Becker-Mrotzek, M./Schramm, K./Thürmann, E. & Vollmer, H.J. (eds.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann, 3-22 (in press).

Selinker, L., (1972): Interlanguage, *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10:3 (1972), pp.209-231.

- Serra, Cecilia/ (2004): Les savoirs disciplinaires et linguistiques. In, Bothorel, Arlette/ Colinet, Jean-Claude/ Morgen, Daniel: *Enseigner en classe bilingue. Actes de l'Université d'automne 'Former les enseignants des classes bilingues français-langues secondes, langues régionales'*, octobre 2002. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale, 90-102.
- Swain, Merrill (2000): The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: Lantolf, James P. (2000): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 97-114.
- Thürmann, Eike (2010). Zur Konstruktion von Sprachgerüsten im bilingualen Sachfachunterricht. In: Doff, Sabine (ed.) (2010). *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe I. Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 137-153.
- Thürmann, Eike/Vollmer; Helmut Johannes (2013). Schulsprache und Sprachsensibler Fachunterricht: Eine Checkliste mit Erläuterungen. In: Röhner, Charlotte & Hövelbrinks, Britta (eds.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache*. Weinheim: Beltz Juventa, 212-233.
- Unsworth, Len (2001): *Teaching multiliteracies across the curriculum: Changing contexts of text and image in classroom practice*. Buckingham: Open University Press.
- Verhoen, Ludo T. (1994): Transfer in Bilingual Development: The Linguistic Interdependence Hypothesis revisited. *Language Learning* 44: 3 September 99: 381-415.
- Vollmer, Helmut Johannes (2010). Fachkompetenz als fachbasierte Diskursfähigkeit am Beispiel Geographie. In: Doff, Sabine (ed.) (2010). *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe I. Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 242-257.
- Vollmer, Helmut J. & Thürmann, Eike (2010): Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In Ahrenholz, Bernt (eds.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr Verlag, 107-132.
- Vollmer, Helmut Johannes & Thürmann, Eike (2013). Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Schule. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut Johannes (eds.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann, 23-39.
- Vygotsky, Lev S., Kozulin, Alex (ed.) (1986): *Thought and Language*, Revised Edition. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Zwiers, Jeff (2008): *Building Academic Language: Essential Practices for Content Classrooms*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sites Web

Béliard, Jérôme/ Gravé-Rousseau, Guillaume http://www.emilangues.education.fr/files/par-rubriques/L_EMILE_d_hier_a_aujourd'hui_G_Grave-Rousseau.pdf ; http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/1-2008_simulation_globale.pdf

CeSiJe (ed.) (2007): *Réajustement de l'enseignement des langues: Plan d'action 2007-2009: contribuer au changement durable du système éducatif par la mise en œuvre d'une politique linguistique éducative.*

http://www.men.public.lu/publications/syst_educatif_luxbg/langues/070315_plan_action_langues/index.html?highlight=R%C3%A9ajustement+de+l%27enseignement+des+langues

CLIL across contexts: A scaffolding framework for CLIL teacher education (2009)

EUCIM-TE: European Core Curriculum for teacher education and further training: raise teacher competencies to teach immigrant multilingual pupils (2008-2010). <http://www.eucim-te.eu/32341>

[Council of Europe, Workshop on Subject Literacies 2012.](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/SemLangScol12_Prog_Texts_EN.asp#TopOfPage)

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/SemLangScol12_Prog_Texts_EN.asp#TopOfPage

Hafner, Andrew W. Habana, "Production of Third Spaces for Immigrant English Language Learners: (Re)Negotiating Identity and Discourse in the Secondary Classroom" (2012). *Open Access Dissertations*. Paper 502. http://scholarworks.umass.edu/open_access_dissertations/502

Hallet, Wolfgang (2010): Mehrsprachige Bildung: Die (Fremd-)Sprachlichkeit des Wissens, semiotische Übersetzung und fremdsprachige Sachfach-*literacy*. DGFF Regionaltagung "Bilinguales Lehren und Lernen" Bergische Universität Wuppertal, 23.02.2010. <http://podcast.uni-wuppertal.de/2010/06/01/dgff-regionaltagung-bilinguales-lehren-und-lernen/>

http://clil.uni.lu/CLIL/CLIL_3_files/3_Introduction_Multimodality_en.pdf

http://clil.uni.lu/CLIL/CLIL_4_files/4_Introduction_Interaction_en.pdf

http://clil.uni.lu/CLIL/CLIL_5_files/5_Introduction_Subject_Literacies_en.pdf

http://clil.uni.lu/CLIL/CLIL_8_files/8_Introduction_Context_Culture_en.pdf

http://clil.uni.lu/CLIL/Project_files/CLIL_Project_Final_Report.pdf

Krashen Stephen D (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*

http://sdrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/SL_Acquisition_and_Learning.pdf

Krashen, Stephen D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press. http://sdrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/SL_Acquisition_and_Learning.pdf

Langer, Elisabeth (2007): *Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Science Education*. Wien. https://www.imst.ac.at/imst-wiki/images/f/fe/564_Langfassung_Langer.pdf

Language Education Policy Profile: Grand Duchy of Luxembourg, Language Policy Division, Strasbourg and Ministry of Education and Vocational Training, Luxembourg, 2005 -2006

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Profil_Luxembourg_FR.pdf

Lankshear, Colin (1999): Literacy Studies in Education: Disciplined Developments in a Post-Disciplinary Age. In Peters, Michael A. (ed.): *After the Disciplines: The emergence of cultural studies*. Greenwood Press. <http://www.geocities.com/c.lankshear/literacystudies.html> pp. 1-34.

Loi du 24 février 1984 sur le régime des langues :

<http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/1984/0016/a016.pdf#page=6>

Ministère de l'éducation nationale et de la Formation professionnelle, 2010 Instruction ministérielle sur l'utilisation de la langue véhiculaire dans l'enseignement luxembourgeois In : La réforme des classes inférieures de L'enseignement secondaire et secondaire technique, pp.83-91.

http://www.men.public.lu/publications/postprimaire/brochures_information/100928_reforme_est/101112_reforme_classes_inferieures_doc_cadre_web.pdf

OECD/ PISA 2009: Assessment Framework, Key competencies in reading, mathematics and science:

www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf

Vollmer, Helmut J.(2011) Schulsprachliche Kompetenzen: Zentrale Diskursfunktionen.

<http://www.home.uni-osnabrueck.de/hvollmer/VollmerDF-Kurzdefinitionen.pdf>