



LES LITTERATIES SPECIFIQUES AUX MATIERES

et le droit à une éducation de qualité dans
l'optique de la citoyenneté et de la participation
démocratiques

Séminaire

Strasbourg, 27-28 septembre 2012

Rapport élaboré par Eike Thürmann

Unité des Politiques linguistiques
DG II – Service de l'Éducation
Conseil de l'Europe
www.coe.int/lang

Table des matières

1. Contexte du séminaire	4
2. Organisation du séminaire	6
3. Base conceptuelle et points de départ.....	8
4. Options générales et exemples	13
4.1 L'exemple norvégien	13
4.2 L'exemple allemand.....	15
5. Approches de la dimension langagière dans les différentes matières	17
5.1 La langue en tant que matière.....	17
5.2 Sciences sociales – Histoire	18
5.3 Enseignement scientifique	19
5.4 Mathématiques	19
6. Synthèse, et prochaines étapes.....	21
6.1 <i>Feedback</i> des groupes de travail	21
6.2 <i>Feedback</i> donné par les participants à l'issue du séminaire	22
6.3 Prochaines étapes	23
Références.....	27
Annexe : Programme.....	29

1. Contexte du séminaire

De très nombreuses données empiriques montrent que la maîtrise de la variété de langue spécifique utilisée pour l'enseignement et l'apprentissage à l'école (langue de scolarisation, langue académique, *Bildungssprache*) est le chemin le plus sûr vers la réussite scolaire, ainsi que l'une des conditions préalables les plus importantes pour une vie professionnelle épanouie après la scolarité (cf. Short/Fitzsimmons, 2007). Toutefois, souvent, le rôle fondamental de cette variété de langue n'est pas pris en compte dans l'éducation formelle, ou il est sous-estimé. En outre, les caractéristiques spécifiques de la langue académique¹ telle qu'utilisée dans les salles de classe, les manuels scolaires et les matériels d'enseignement, ainsi que pour l'évaluation du contenu, sont toujours loin d'être claires. Pour faire face aux difficultés auxquelles se heurtent bon nombre d'apprenants, il importe de conceptualiser la notion de langue de scolarisation de façon plus exhaustive et rigoureuse ; ceci pourrait en effet contribuer à l'amélioration des standards d'acquisition et d'évaluation des langues et des orientations données aux enseignants quant à la façon de soutenir le développement langagier et cognitif des apprenants (cf. Anstrom et al. 2010, p. iv).

S'agissant de l'enseignement du contenu dispensé dans le système éducatif général, la plupart du temps, l'on part du principe que les jeunes grandissent entourés de leur famille, de leurs amis et de leurs voisins, qui partagent des modèles semblables d'utilisation de la langue, et que s'ils ont besoin de soutien dans ce domaine, celui-ci leur sera apporté par les spécialistes des langues dans l'établissement qui, en tant que professionnels, sont chargés de combler les lacunes qu'ils pourraient avoir. Cependant, dans de nombreux pays, les données démographiques et les résultats de travaux de recherche sur l'acquisition de la langue viennent sérieusement remettre en question cette conception de la « normalité » :

- On recense un nombre croissant de familles qui ne correspondent pas à la culture de la littératie adoptée par l'école, et ce, en raison de plusieurs facteurs tels que leur statut socio-économique, leur appartenance ethnique, leur parcours migratoire, ou leurs origines linguistiques et culturelles. A l'école, les enfants issus de ces familles ont beaucoup de mal à apprendre par la lecture, l'écriture et l'expression orale dans une nouvelle langue, ou à se familiariser, dans leur propre langue/langue d'origine, à des conventions discursives et à des modèles d'utilisation de la langue et qu'ils ne connaissent pas. Des enquêtes à grande échelle telles que TIMSS (*third international mathematics and science study*), PISA (*programme for international student assessment*), DESI (*Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International*) ou PIRLS (*Progress in international reading literacy*) ont clairement établi que ces apprenants ont des résultats significativement plus bas que les apprenants autochtones ayant suivi un parcours classique, qu'ils risquent d'être vulnérables sur le plan social et d'être victimes de marginalisation (cf. Stanat/Christensen, 2006).
- Dans le passé, les systèmes éducatifs ont souvent tenté de remédier aux mauvais résultats scolaires en adoptant des stratégies portant sur l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage [redoublement, éducation spéciale, groupes de niveau, programmes de soutien (« pull-out programmes »)]. Toutefois, plusieurs décennies après l'introduction de ces mesures « correctrices » – souvent couplées à un abaissement des exigences curriculaires –, les écarts de réussite demeurent, de façon plus ou moins marquée. De fait, il apparaît que

¹ Conformément à la pratique observée dans les contextes professionnels anglophones, dans le présent rapport, l'expression « langue académique » renvoie aux modèles d'utilisation de la langue dans les écoles qui sont caractéristiques des activités éducatives formelles liées au contenu.

de telles mesures peuvent au contraire réduire l'engagement des élèves et les possibilités d'apprentissage, tout en stigmatisant ceux auxquels elles se destinent et qu'elles sont censées aider.

Selon le Conseil de l'Europe, les questions de langue dans l'éducation peuvent constituer une menace pour la cohésion et l'inclusion sociales, définies comme priorités par les Chefs d'Etat et de gouvernement lors du Troisième Sommet de l'Organisation, tenu en 2005. Faisant suite à ce Sommet, l'Unité des Politiques linguistiques (UPL) a lancé un grand projet international intitulé « Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation », axé sur l'acquisition des compétences pratiques dans la/les langues de scolarisation indispensables pour un bon apprentissage dans toutes les matières du curriculum. Dans le concept plus large du plurilinguisme et du respect de la diversité linguistique et culturelle, ce projet traite également des besoins des apprenants qui sont issus de la migration et dont la langue maternelle est différente de la langue de scolarisation officielle. Depuis 2006, la dimension langagière dans et pour l'éducation a fait l'objet d'un grand nombre d'études préliminaires centrées sur différents contextes nationaux, questions pédagogiques, groupes cibles et approches systémiques (formation des enseignants, travail en réseau, élaboration et mise en œuvre des curriculums, par exemple). Une série d'événements internationaux majeurs (séminaires et conférences intergouvernementaux) ont ensuite été organisés, au cours desquels les progrès accomplis dans l'éducation plurilingue et interculturelle ont été examinés sur la base de ces études. Ainsi, c'est dans l'optique du Forum politique intergouvernemental tenu à Genève (en novembre 2010) que l'Unité des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, avec l'aide d'un groupe d'experts, a élaboré le [Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle](#) (ci-après, le *Guide*), qui a été examiné pendant le Forum par des représentants des Etats membres de l'Organisation. Les discussions ont fait apparaître un engagement presque unanime envers l'équité et la qualité dans l'éducation et la/les langue(s) en tant que moyens potentiels et outils de soutien pour les « groupes vulnérables ». Elles ont également mis en évidence la très grande complexité des questions en jeu, qui se reflète également dans la richesse des documents, outils et instruments proposés sur la [Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle](#) (ci-après, la *Plateforme*) du Conseil de l'Europe. Fondées sur le *Guide*, les activités conduites par l'UPL en 2011 et 2012 concernaient dans une très grande mesure la conception de curriculums au sens large du terme. Elles visaient à renforcer l'alignement des politiques et dispositions éducatives nationales sur les valeurs et objectifs du Conseil de l'Europe, à garantir l'accès à l'éducation de qualité, à promouvoir la diversité linguistique et interculturelle et à améliorer la cohésion sociale en augmentant les chances de réussite scolaire chez les « groupes vulnérables ». Par ailleurs, il a été jugé nécessaire d'analyser certains domaines de l'éducation de façon plus approfondie afin d'améliorer la qualité de l'enseignement et les opportunités éducatives des jeunes en proie à des difficultés face à la langue de scolarisation et/ou au registre de langue spécifique(s) employé à l'école. Aussi, l'UPL a organisé un ensemble de séminaires restreints auxquels participent un nombre relativement peu important d'Etats membres afin de faciliter les discussions, l'évaluation de la situation et l'échange d'expertise entre les Etats représentés et les experts invités pour un thème particulier. A cet égard, l'UPL invite essentiellement des personnes responsables de la conception de curriculums au niveau national ou régional et/ou des politiques éducatives et des activités de mise en œuvre dans les domaines cités.

Le séminaire intitulé « LES LITTÉRATIES SPÉCIFIQUES AUX MATIÈRES et le droit à une éducation de qualité dans l'optique de la citoyenneté et de la participation démocratiques », tenu à Strasbourg les 27 et 28 septembre 2012, s'inscrit dans cette série de séminaires restreints, organisés dans un objectif

précis. En l'occurrence, il s'agissait essentiellement de rechercher et d'évaluer des réponses possibles aux deux questions majeures suivantes :

- Comment les formateurs peuvent-ils proposer des opportunités d'apprentissage permettant aux apprenants d'une part de maîtriser progressivement une variété de langue qui est essentielle pour la réussite de l'apprentissage non seulement dans toutes les matières mais aussi entre les matières, et, d'autre part, de renforcer leur capacité à utiliser librement une large gamme de variétés de langue dans le contexte scolaire et en dehors de celui-ci ?
- S'agissant du curriculum, quelles sont les stratégies pertinentes et acceptables pour relier la langue académique aux exigences liées au contenu des disciplines scolaires, et comment peut-on, lors de la conception des curriculums relatifs aux différents domaines de contenu, intégrer à la fois les exigences linguistiques et les exigences liées aux matières ?

Les experts sont d'avis que pour améliorer les opportunités éducatives, la responsabilité d'une acquisition durable des compétences en langue académique en tant que condition préalable à la réussite scolaire ne peut incomber aux seuls spécialistes des langues (« la langue en tant matière »), et que toutes les matières du curriculum doivent contribuer à cet objectif.

Certains Etats membres (surtout la Norvège) avaient déjà entamé des projets visant à inclure la dimension langagière dans les curriculums disciplinaires avant la tenue du séminaire, et des groupes de travail créés par l'UPL (notamment le groupe germanophone, coordonné par Helmut J. Vollmer) s'étaient penchés de façon approfondie sur ces deux questions et émis quelques propositions intéressantes. Le groupe chargé de la préparation de l'événement avait estimé que les questions examinées ne pouvaient pas être résolues uniquement par des spécialistes des curriculums et des langues. Par conséquent, il a été décidé d'inviter également des experts dans certains domaines « de contenu » représentant la gamme la plus large possible de matières scolaires. L'UPL a donc convié des spécialistes des mathématiques, de l'enseignement scientifique, de l'histoire et de la langue en tant que matière dont les travaux de recherche approfondis sur la dimension langagière de l'enseignement du contenu spécifique aux matières ont été largement salués.

2. Organisation du séminaire

Le séminaire a réuni 22 participants provenant de quinze pays différents, cinq experts, six membres de l'équipe de coordination, ainsi que trois membres de l'UPL du Conseil de l'Europe. Les participants représentaient une grande diversité de responsabilités et de domaines d'expertise au sein des systèmes éducatifs européens, tous ou presque étant impliqués dans la conception de curriculums.

En amont du séminaire, dans le cadre du processus de planification, un questionnaire sur la situation relative à la/aux langue(s) de scolarisation dans les contextes professionnels nationaux/régionaux des participants avait été envoyé à ces derniers. Leurs réponses ont permis à l'équipe de coordination de dégager les tendances suivantes :

- Un petit groupe de pays et d'institutions a déjà pleinement conscience du rôle clé de la littératie spécifique aux matières et a lancé des activités et projets en vue d'apporter une aide concrète aux établissements scolaires (projets en Autriche sur [des opportunités éducatives pour les groupes vulnérables](#), sur la formation des formateurs spécialisés en littératie, sur la [langue utilisée dans les manuels](#), sur [l'amélioration des compétences en lecture](#) dans toutes les matières, sur [l'évaluation des compétences en langues](#), ou sur un

[curriculum multilingue](#), par exemple). En Allemagne, le projet [FörMig](#), anciennement financé au niveau fédéral (et désormais géré par l'Université de Hambourg), a abouti à la publication d'un grand nombre de lignes directrices et de matériels pertinents, ainsi qu'à l'établissement de réseaux régionaux. En outre, d'importantes activités de développement et de soutien sont commandées par des fondations publiques, des *trusts* (telles que [Mercator](#)) et des universités ([ProDaz](#), à l'Université de Duisburg/Essen, par exemple).

- D'autres pays ont également conscience de l'importance de la littératie spécifique aux matières pour la réussite scolaire des groupes marginalisés et ont mis au point une structure-cadre intercurriculaire (c'est essentiellement le cas de la [Norvège, avec son Cadre pour les compétences de base](#)), introduit des chapitres sur la littératie spécifique aux matières dans les documents curriculaires relatifs à divers domaines de contenu (Suède, [Rhénanie-du-Nord-Westphalie](#)), ou intégré la dimension langagière (selon des principes similaires à ceux de l'EMILE) dans un système curriculaire de compétences clés (République tchèque). Quant au Luxembourg, il élabore actuellement des niveaux transversaux de compétence.
- On observe également des approches curriculaires de la littératie spécifique aux matières qui sont axées sur des domaines précis (les mathématiques en Estonie ou l'histoire en République slovaque, par exemple).
- D'autres pays, tels que les Pays-Bas, considèrent que la littératie spécifique aux matières est essentiellement pertinente pour les établissements scolaires dotés d'un programme EMILE.
- Enfin, la majorité des pays a déclaré avoir des priorités linguistiques curriculaires urgentes dans d'autres domaines (l'enseignement de la L1 et l'identité nationale, les langues minoritaires et le plurilinguisme, ou les méthodologies relatives à la L2, par exemple).

L'équipe de coordination (constituée de Johanna Panthier, Jean-Claude Beacco, Jorunn Berntzen, Mike Fleming, Joseph Sheils, Eike Thürmann et Helmut Vollmer) s'est efforcée de concilier les réalités professionnelles des différents participants concernant la littératie spécifique aux matières et leurs attentes concernant la structure du séminaire ; elle a ainsi élaboré un programme articulé autour des trois grands axes suivants, qui ont fait l'objet de présentations et de discussions :

- *Base conceptuelle et points de départ* : les littératies spécifiques aux matières dans le cadre du projet du Conseil sur les « Langue(s) dans et pour l'éducation » (introductions au séminaire par Philia Thalgott et Eike Thürmann, puis présentations par Jean-Claude Beacco, Helmut J. Vollmer et Mike Fleming).
- *Options générales et exemples* : intégrer la dimension langagière dans les curriculums relatifs à l'enseignement des matières aux niveaux primaire et secondaire [présentation de l'exemple norvégien par Jorunn Berntzen et Ragnhild Falch, et d'exemples observés en Allemagne au niveau fédéral et à celui des Länder (= Rhénanie-du-Nord-Westphalie) par Helmut J. Vollmer et Eike Thürmann].
- *Approches de la dimension langagière dans les différentes matières* : comment l'enseignement du contenu peut contribuer à l'acquisition de compétences discursives en langue académique (présentations sur « la langue en tant que matière » par Mike Fleming, « l'histoire et les sciences sociales » par Jean-Claude Beacco, « l'enseignement scientifique » par Sonja M. Mork et Tanja Tajmel, et « les mathématiques » par Helmut Linneweber et Susanne Prediger).

Ces domaines fondamentaux ont été abordés lors de discussions en plénière et de séances de travail en groupe. Comme souligné par Eike Thürmann dans son introduction, le séminaire visait notamment les objectifs suivants :

- dresser l'inventaire des documents pertinents du Conseil de l'Europe sur le rôle de la langue dans la construction du savoir et l'acquisition des littératures spécifiques aux matières ;
- comparer deux approches différentes de la construction curriculaire (Norvège et Rhénanie-du-Nord-Westphalie) ;
- faire le point sur les développements dans d'autres pays (contextes éducatifs) ;
- envisager des options pour des cadres à partir des domaines de contenu (langue en tant que matière, histoires/sciences sociales, mathématiques, sciences naturelles)
- envisager, examiner et recommander de nouvelles actions relatives aux procédures générales visant à soutenir l'enseignement et l'apprentissage des langues dans les différentes disciplines scolaires en Europe.

Ainsi, ce séminaire peut être considéré comme une importante étape préparatoire en vue d'une future conférence intergouvernementale destinée à sensibiliser *tous* les Etats membres du Conseil de l'Europe aux exigences linguistiques dans l'apprentissage des langues et au rôle des cadres curriculaires.

3. Base conceptuelle et points de départ

Dès les présentations effectuées en ouverture du séminaire, il est apparu très clairement que le Conseil de l'Europe ne pourrait pas mettre au point de cadre commun de référence général qui soit communément accepté et permette aux concepteurs de curriculum de définir les compétences en langues préalables nécessaires pour que les apprenants puissent tirer pleinement parti des opportunités d'apprentissage qui leur sont proposées dans toutes les matières. Comme souligné par J.-C. Beacco, on observe à travers l'Europe une grande diversité de matières scolaires, de manières de définir les curriculums relatifs aux différentes matières, et de traditions et cultures éducatives à travers l'Europe, tandis que dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères il existe une certaine homogénéité concernant les objectifs et méthodes d'apprentissage, ce qui explique que le CECR, mis au point par le Conseil de l'Europe, soit largement accepté au niveau international. Par conséquent, c'est essentiellement aux autorités nationales / régionales qu'il reviendra de prendre de telles initiatives concernant les curriculums, de concevoir des cadres pour les compétences en langue académique et de les adapter aux spécificités de leur propre contexte. Le rôle du Conseil de l'Europe est d'encourager les autorités éducatives nationales / régionales à intégrer la dimension langagière dans les documents curriculaires en leur facilitant la tâche, et à proposer des outils et stratégies pour rendre transparentes les exigences linguistiques spécifiques aux matières aux yeux des enseignants, des apprenants, des parents et du grand public. La base théorique pour la description des compétences en langue académique a déjà été établie, dans une certaine mesure, et est exposée sur la [Plateforme](#). Aussi, les nouvelles activités menées par les autorités éducatives nationales / régionales et les initiatives du Conseil de l'Europe devraient s'appuyer sur les documents existants, et notamment :

- [Langues et matières scolaires - Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums](#) (Jean-Claude Beacco, Daniel Coste, Piet-Hein van de Ven et Helmut

Vollmer). Ce document, qui présente l'approche conceptuelle générale, spécifie également des points de référence pour la fin de la scolarité obligatoire dans les domaines de contenu suivants :

- [Éléments pour une description des éléments linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement de l'histoire](#) (Jean-Claude Beacco)
- [Éléments pour une description des éléments linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement des sciences](#) (Helmut J. Vollmer)
- [Éléments nécessaires pour une description des compétences en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement de la littérature](#) (Irene Pieper)
- [Éléments nécessaires pour une description des compétences en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement des mathématiques](#) (Helmut Linneweber-Lammerskitten).

Il ressort des présentations effectuées en ouverture du séminaire qu'il est nécessaire d'envisager plusieurs stratégies possibles pour la mise au point d'ensembles exhaustifs de descripteurs relatifs à la littératie spécifique aux matières. J.-C. Beacco, E. Thürmann et H. Vollmer ont tous trois souligné qu'il existait plusieurs approches pour sensibiliser davantage les enseignants spécialisés dans les différentes matières aux caractéristiques discursives pertinentes dans l'enseignement et l'apprentissage du contenu. Celles-ci peuvent être résumées comme suit :

A. L'approche axée sur les compétences de base : cette approche implique, dans un premier temps, la définition d'un ensemble de compétences linguistiques ou discursives que l'on estime pertinentes pour la réussite de l'apprentissage dans *toutes* les matières. Ensuite, il s'agit d'associer, dans les curriculums relatifs à chaque discipline scolaire, le contenu spécifique des différentes matières à ces exigences linguistiques/textuelles générales, l'objectif étant d'optimiser les possibilités de transfert de compétences pour les apprenants. Ainsi, un apprenant qui aurait appris à rédiger un compte-rendu factuel en biologie, par exemple, pourrait réutiliser ce savoir-faire dans d'autres matières. Toutefois, des questions peuvent se poser quant à la manière de définir ces compétences transversales, et aux arguments et/ou données sur lesquelles s'appuyer pour justifier de ces choix.

B. L'approche additive des domaines de contenu : cette approche est axée sur les contributions spécifiques de chaque matière aux connaissances générales et culturelles valorisées (*Allgemeinbildung* en allemand) ; il s'agit alors d'associer les exigences linguistiques spécifiques à chaque matière qui sont nécessaires pour l'extraction d'informations, les opérations cognitives, la déduction du sens et la communication des acquis de l'apprentissage. En mathématiques, par exemple, les apprenants sont confrontés à des représentations sémiotiques non verbales (sous forme de nombres, d'équations, de graphiques, etc.) qui doivent être « traduites » en des phrases verbales cohérentes. Cette stratégie présente l'avantage d'être pratique étant donné que l'on peut s'appuyer sur les curriculums et les manuels relatifs aux matières pour définir les caractéristiques de la littératie spécifique à chacune d'entre elles. Mais l'inconvénient est que l'on risque de trouver de nombreux doublons entre les disciplines, ou, à l'inverse, d'observer d'importantes différences d'une discipline à l'autre, ainsi que dans la valeur éducative générale accordée aux modèles techniques d'utilisation de la langue spécifiques à chaque matière.

C. L'approche transversale : c'est probablement de la stratégie la plus complexe et ambitieuse pour la définition d'un ensemble commun de compétences pertinentes en langue académique. Elle peut

être appliquée à la suite soit de l'approche *additive des domaines de contenu*, soit de l'approche axée sur les compétences de base. Si l'on prend cette deuxième approche pour point de départ, il s'agit alors de mener une analyse critique des descripteurs de compétences de base par rapport à chaque matière, c'est-à-dire d'étudier la pertinence de ceux-ci pour les différentes disciplines ; le cas échéant, des compétences supplémentaires sont ajoutées au tronc commun. Ce « *feedback* » obtenu à partir des différentes matières permet ensuite d'étudier et d'adopter un ensemble de descripteurs transversaux de compétences en langue académiques. Cette même méthode peut être appliquée à partir de l'approche *additive des domaines de contenu*.

D. *L'approche des spécialistes en langue* : cette stratégie peut sembler la plus simple et la plus évidente pour parvenir à établir des descripteurs de la littératie académique. Elle suppose que les curriculums relatifs à la langue en tant que matière comportent, en tant qu'éléments à part entière, des points de référence pour l'acquisition de compétences en langue académique. Ceci implique que les spécialistes des langues soient chargés de définir les éléments, structures et genres linguistiques, ainsi que les stratégies et fonctions discursives pertinents pour la réussite de l'enseignement et de l'apprentissage, et qu'ils soient également les principaux responsables pédagogiques de l'enseignement de telles compétences. Toutefois, dans sa présentation sur le « développement de la littératie dans la langue en tant que matière », Mike Fleming conclut que bien que la transmission des compétences en langue académique puisse se faire de façon relativement systématique et analytique dans la langue en tant que matière, il n'en reste pas moins nécessaire de s'intéresser à l'utilisation de la langue dans l'enseignement du contenu. En effet, en ayant davantage conscience des exigences linguistiques, les enseignants – de biologie, par exemple – sont mieux à même d'apporter un *feedback* contextuel, un étayage et des instructions pertinentes pour la rédaction de rapports, l'accent restant mis sur le sujet spécifique à leur matière et sur la manière spécifique dont la communauté des experts en biologie rédige des rapports. Mike Fleming souligne également que cette sensibilité à l'utilisation de la langue dans les différentes matières améliore la capacité à traiter et à interpréter correctement les systèmes non verbaux de construction du sens – essentiellement les systèmes numériques, graphiques et picturaux.

Les quatre approches présentées ci-dessus peuvent être appliquées à la conception de curriculums au niveau macro (système éducatif) ainsi qu'au niveau mezzo (établissements scolaires et classes).

Eike Thürmann et Helmut J. Vollmer soulignent deux points qui, selon eux, doivent être examinés plus avant de se lancer dans la conception de recommandations et d'outils pratiques pour l'élaboration de curriculums et la littératie spécifique des matières, à savoir :

Les questions terminologiques : Il est urgent de clarifier certains concepts et termes techniques, et de trouver des réponses consensuelles à des questions telles que « Qu'entend-t-on exactement par « littératie ? » et « Quelles sont les caractéristiques spécifiques de la « langue de scolarisation » (langue académique, compétences cognitives en langue académique, discours académique, *Bildungssprache*) » ? Eike Thürmann explique que les modèles d'utilisation de la langue en salle de classe reposent sur plusieurs variétés, en renvoyant à Bailey & Heritage (2008) et Scarcella (2008), qui distinguent le « *Basic colloquial Language* (BCL) » (langue courante de base), le « *School Navigational Language* (SNL) » (langue scolaire « de navigation »), le « *Essential Academic Language* (EAL) » (langue académique fondamentale) et le « *Curriculum Content Language* (CCL) » (langue relative au contenu du curriculum). Si l'on adopte une approche intercurriculaire du développement scolaire et que l'on met en place des activités coordonnées pour soutenir les compétences et aptitudes des groupes d'apprenants « vulnérables » en compréhension et en production orale/écrite

dans la langue particulière (et les modes de raisonnement) avec laquelle (ou lesquels) ils sont en contact dans tous les cours de contenu, il convient de se concentrer essentiellement sur la langue académique fondamentale, de laisser la langue technique se rapportant au contenu du curriculum (surtout la terminologie, comme « Renaissance » en arts plastiques, ou « dune mobile » en géographie) aux spécialistes des matières concernées, et de s'attendre à ce que les apprenants aient un niveau de compétence plus ou moins élevé dans la langue courante de base (« Comment ça va ce matin ? Comment s'est passé ton week-end ? ») et dans la langue scolaire « de navigation » (« John, pourrais-tu me rappeler rapidement les mesures que l'on peut prendre pour protéger la nappe phréatique ? »). Dans sa contribution, Helmut J. Vollmer s'efforce de clarifier certains concepts ; il présente également des caractéristiques spécifiques du registre de la langue académique (équivalent à la langue académique fondamentale) et définit des aspects de la « littératie spécifique aux matières », tout en soulignant l'indissociabilité des activités cognitives et langagières, qui sont incontestablement la base de tout apprentissage scolaire.

Il ressort de la discussion en plénière et des commentaires transmis par les participants en amont de la conférence qu'il conviendrait de préparer, pour les nouvelles activités et les futurs événements (tels que les séminaires intergouvernementaux) menés dans le cadre du projet, une liste de termes clés et de brèves définitions des concepts fondamentaux.² Ceci faciliterait les échanges d'idées, tout en garantissant une certaine cohérence.

Questions structurelles : La littératie spécifique aux matières en tant que compétence cognitive en langue académique est un *construct* structuré très complexe qui peut être élaboré selon plusieurs principes théoriques, et à un degré d'abstraction plus ou moins important. Elle peut être divisée en un système de compétences partielles. Pour ce faire, il existe différentes approches (ici d'après Uribe, 2008) :

- *l'approche linguistique* : dans cette approche, les compétences partielles en langue académique sont conçues comme la disponibilité et l'utilisation réfléchie d'éléments linguistiques à différents niveaux systémiques, tels que le *niveau phonologique* (qui englobe notamment la prononciation, l'intonation et l'accentuation), le *niveau lexical* (connaissance des formes et de la signification des mots, ainsi que des collocations employées dans les différentes disciplines scolaires, telles que « affirmer », « hypothèse » ou « arriver à la conclusion que »), le *niveau morphologique* [connaissance de la manière dont les termes académiques sont formés (préfixes, racines, suffixes) et des règles grammaticales qui s'appliquent à ces termes], le *niveau syntaxique* (connaissance de structures phraséologiques complexes et des structures caractéristiques du discours académique, telles que la voix passive), le *niveau textuel* (savoir comment associer des segments de phrase/propositions pour en faire un « tissu » linguistique cohérent, comment éviter les références extérieures, etc.) ;
- *l'approche communicationnelle* : dans cette approche, les compétences sont classées en fonction du rôle général qu'elles jouent dans la communication (compréhension de l'oral, production orale, compréhension de l'écrit et production écrite, par exemple), selon des

² Ces questions terminologiques ont déjà été abordées dans « *Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation ?* » [Daniel Coste (éd.), Marisa Cavalli, Alexandru Crişan, Piet-Hein van de Ven (2007)], élaboré en préparation de la [Conférence intergouvernementale de Prague sur les Langues de scolarisation dans un cadre européen pour les langues de l'éducation : apprendre, enseigner, évaluer](#), organisée par le Conseil en 2007.

catégories similaires à celles employées dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR). L'approche communicationnelle peut également reposer sur des activités scolaires courantes, comme l'« organisation des processus et activités », l'« extraction d'informations », l'« échange d'idées et la construction du savoir », la « présentation des acquis de l'apprentissage » et l'« évaluation des processus et acquis de l'apprentissage » ;

- *l'approche cognitive* : dans cette approche, les compétences en langue académique sont divisées selon diverses composantes : le *savoir* (idées, concepts, notions et définitions fondés sur l'expérience personnelle et les structures/schémas internes du savoir), le *raisonnement global* [opérations mentales/fonctions langagières cognitives, telles que la désignation, la description, l'interprétation, l'analyse, l'évaluation, la synthèse (interpréter un tableau, évaluer la fiabilité d'une source, etc.)], la *stratégie* (connaissance de stratégies telles que l'organisation des études, le contrôle des erreurs, l'évaluation des facteurs pouvant améliorer l'efficacité de la communication ou compenser les problèmes de communication), la *conscience métalinguistique* (connaissance des techniques avancées permettant d'améliorer les performances linguistiques/cognitives (la relecture et la révision, par exemple) ;
- *l'approche contextuelle* ou *fondée sur le genre* : ici, les compétences académiques partielles sont structurées selon l'*objectif*, les *caractéristiques organisationnelles* et les *marqueurs linguistiques* des types ou genres de textes qui présentent une pertinence intercurriculaire. Dans ce contexte, il est nécessaire de traiter l'ensemble des représentations sémiotiques du sens (en particulier lorsque l'information passe par des formes non verbales ou graphiques).

E. Thürmann et H. Vollmer soutiennent que, pour des raisons pédagogiques, la compétence en langue académique ne peut pas être conceptualisée ni décrite de façon complète à l'aide d'une seule approche, comme souligné précédemment. Ils ont donc réuni plusieurs approches et conçu une synthèse exhaustive pouvant servir de structure de base pour dresser des inventaires de compétences académiques partielles et de leurs descripteurs. L'application de cette même structure de base lors de la conception de curriculums pour la littératie académique dans toutes les matières permettrait de mettre en place une politique d'apprentissage des langues globale et coordonnée, qui, à long terme, s'avèrerait bénéfique pour les apprenants.

Dimension 8 : Identité et facteurs personnels

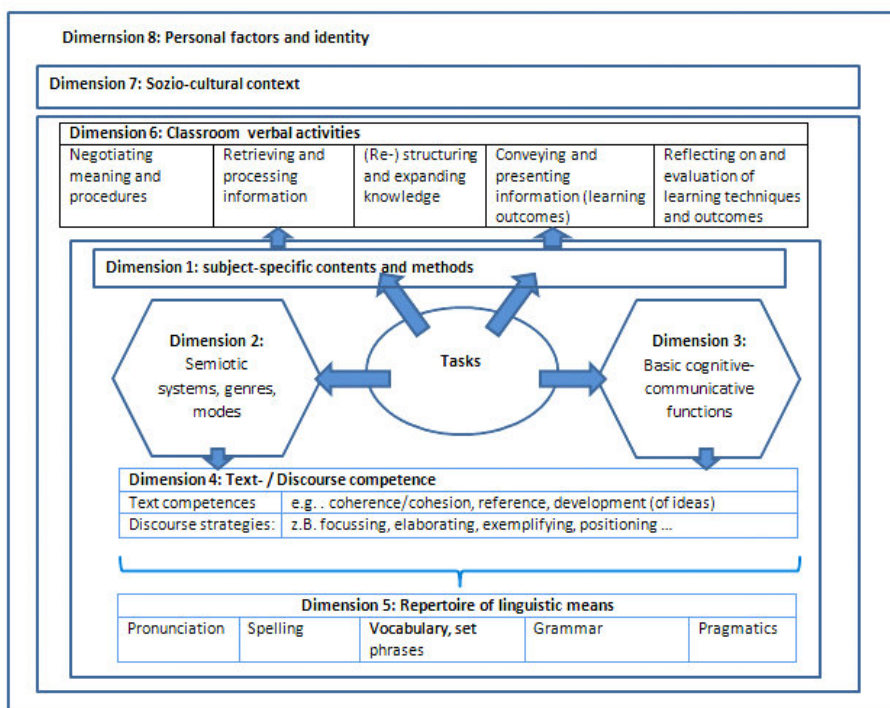
Dimension 7 : Contexte socio-culturel

Dimension 6 : Activités verbales en salle de classe

Déduction du sens et processus de déduction / Extraction et traitement des informations / (Re-) structuration et approfondissement des connaissances / Communication et présentation d'informations (acquis de l'apprentissage) / Réflexion sur les techniques et acquis d'apprentissage, et évaluation de ceux-ci

Dimension 1 : Contenu et méthodes spécifiques aux matières

Dimension 2 : Systèmes, genres et modes sémiotiques / Tâches / Dimension 3 : Fonctions cognitivo-communicationnelles de base



Dimension 4 : Compétence textuelle / discursive

Compétences textuelles : cohérence / cohésion, références, développement (des idées), par exemple

Stratégies discursives : mettre l'accent sur, développer, donner des exemples, prendre position, etc.

Dimension 5 : Répertoire des moyens linguistiques

Prononciation

Orthographe

Vocabulaire, expressions toutes faites

Grammaire

Pragmatique

Figure 1 : Structure-cadre pour la compétence en langue académique (Thürmann/Vollmer)

Lors de la discussion en plénière, il apparaît clairement que pour mettre au point des curriculums, il est nécessaire de s'appuyer sur des grilles de base et sur des points de référence afin de structurer et d'organiser les descripteurs de compétences en langue académique. Toutefois, parallèlement, l'on s'aperçoit que ces grilles reposent sur des théories et concepts linguistiques, cognitifs et socio-culturels spécifiques qui ont un impact différent selon les nombreux contextes éducatifs existant dans les Etats membres du Conseil de l'Europe. Il pourrait donc être utile, pour les futures activités et événements, de proposer quelques prototypes de ces structures de base sur la Plateforme, chacun d'entre eux s'accompagnant de quelques exemples de descripteurs pertinents parmi lesquels les Etats membres pourraient choisir.

4. Options générales et exemples

4.1 L'exemple norvégien

Jorunn Berntzen et Ragnhild Falch présentent la genèse, le contexte, les stratégies, les résultats et perspectives du *Cadre pour les compétences de base* adopté en Norvège. Cette initiative nationale a vu le jour au début des années 2000 pour répondre à la volonté publique de renforcer les compétences en littératie et en numératie, qui, en 2006, à la suite d'une décision parlementaire, ont été intégrées dans les curriculums spécifiques aux matières. En 2010, un cadre générique devant permettre de définir les cinq compétences de base et de les intégrer aux documents curriculaires relatifs à toutes les matières a été commandité, et ce, dans l'optique d'une réforme curriculaire visant à renforcer et à coordonner davantage le centrage sur ces compétences, définies comme suit :

- Compétences orales (être capable de s'exprimer à l'oral) ;
- Compétences en lecture ;

- Compétences écrites (être capable de s'exprimer à l'écrit) ;
- Numératie ;
- Littératie numérique (être capable d'utiliser des outils numériques).

Ainsi, ce cadre doit permettre d'intégrer les compétences de base dans les objectifs à atteindre lors de la future réforme des curriculums spécifiques aux matières, tout en garantissant une conception commune de la définition des compétences et de la progression de celles-ci dans le curriculum parmi les différents groupes chargés de ces curriculums. Il se compose de courts textes introductifs expliquant la manière dont sont conçues ces compétences de base, ainsi que des grilles constituées de cinq colonnes (chacune correspondant à un niveau) couvrant l'enseignement primaire et les premier et deuxième cycles du secondaire, et de quatre lignes, correspondant à des sous-catégories (compétences partielles). Les cases contiennent des définitions des compétences générales correspondant au niveau et à la sous-catégorie concernés.

Compétences orales

Sous-catégorie	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Compréhension et réflexion	Peut comprendre des informations et des raisonnements	Peut comprendre des informations pertinentes. Peut faire la distinction entre des faits et des opinions personnelles.	Peut comprendre des discours contenant des informations ambiguës. Peut faire la distinction entre un texte à caractère informatif et un texte à caractère argumentatif.	Peut comprendre un discours assez long et des sujets complexes, et mener une réflexion sur le contenu et l'objectif de l'auteur.	Peut évaluer le contenu et l'objectif d'un discours complexe en faisant preuve d'esprit critique.
Production	Peut associer le langage verbal à des ressources non verbales pour créer du sens.				
Communication					
Réflexion et évaluation					

Chacun des groupes chargés des curriculums disciplinaires a dû décider des cases de la grille qui étaient pertinentes pour l'enseignement du contenu spécifique à leur matière, ainsi que de la manière de relier ce contenu aux compétences telles que formulées dans la grille. A titre d'exemple, les intervenants ont montré la façon dont l'on avait procédé pour le curriculum de sciences. D'après le *feedback* donné à l'équipe du cadre par les groupes chargés des curriculums pour les différentes matières, ce dernier est de très bonne qualité ; il est relativement exhaustif, fonctionne bien en tant qu'outil et les descripteurs sont bien équilibrés. Les curriculums disciplinaires nationaux révisés devraient être approuvés par le ministère norvégien de l'Education en juin 2013.

4.2 L'exemple allemand

Dans sa présentation, Helmut J. Vollmer analyse la dimension langagière dans les standards éducatifs nationaux allemands de sciences (biologie, physique et chimie) adoptés en 2004, ainsi que leur concept commun de littératie scientifique, qui se divise en quatre sous-domaines de compétences (compétences partielles) :

Connaissances spécifiques aux matières (<i>Fachwissen</i>)	Les faits, concepts et principes de base varient en fonction de la matière : ils englobent des notions telles que « système », « structure », « fonction » ou « développement ».
Compétence épistémique / méthodologique (<i>Erkenntnisgewinnung</i>)	Le nom des opérations varie en fonction des matières. Exemples en biologie : « observer », « comparer », « faire une expérience », « utiliser des modèles » ou « appliquer des techniques ».
Compétence en communication (<i>Kommunikation</i>)	Obtenir des informations, échanger des idées, présenter des résultats.
Evaluation (<i>Bewertung</i>)	Identifier des sujets, questions, défis qui se posent dans la vie publique, en discuter les évaluer en termes de sciences naturelles.

H. J. Vollmer souligne qu'au vu des traditions allemandes en matière de curriculum, il est assez remarquable que des domaines de compétence autres que les connaissances liées au contenu et les connaissances factuelles soient prises en compte, et que la dimension langagière ait été explicitement incluse en tant que composante à part entière de la littératie scientifique – c'est même un gigantesque pas en avant. Cependant, il semblerait que les standards nationaux reposent sur une conception de la dimension langagière qui se limite à la « communication » en tant que sous-domaine de la littératie spécifique aux matières et qui peut être définie à l'aide de descripteurs tels que :

- examiner le contenu scientifique pertinent de présentations effectuées dans les médias ;
- décrire, illustrer et expliquer des faits à caractère chimique (biologique, etc.) en utilisant des moyens d'expression techniques et/ou des modes de représentation non verbaux spécifiques à la matière ;
- relier des faits scientifiques à des phénomènes quotidiens, et traduire consciemment le langage technique en langage courant, et vice-versa.
- consigner et présenter des processus et résultats d'apprentissage d'une manière adaptée à l'occasion et au public.

Selon H. J. Vollmer, si la pertinence de ces descripteurs pour l'enseignement et l'apprentissage scientifiques ne fait aucun doute, leur sélection et leur formulation ne repose sur aucun système conceptuel précis. Il semblerait également que la liste des types (genres) de textes à maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire soit établie de façon très arbitraire, de même que les standards nationaux relatifs à la biologie. Cependant, il reconnaît que ces derniers sont plus utiles que tout autre outil jamais mis au point pour la conception des curriculums relatifs aux matières scientifiques en Allemagne. Lors d'une future réforme des curriculums nationaux de sciences, il sera néanmoins nécessaire (a) d'étendre la dimension langagière au-delà de la communication, c'est-à-dire au traitement des connaissances factuelles, aux compétences discursives épistémiques et aux

compétences d'évaluation du discours, et (b) de mettre en évidence le lien entre l'utilisation de la langue académique dans les cours de sciences et les exigences linguistiques dans les autres matières.

Les standards éducatifs nationaux allemands dans le domaine des sciences tels que présentés par H. J. Vollmer peuvent illustrer l'*approche additive des domaines de contenu* (décrite plus haut, au point 3. B) pour la prise en compte de la dimension langagière dans la conception de curriculums. Dans sa présentation, Eike Thürmann décrit une autre initiative allemande semblable à l'expérience norvégienne. Celle-ci repose néanmoins sur une stratégie curriculaire différente en ce qui concerne l'organisation de la littérature spécifique aux matières. Ainsi, en Rhénanie-du-Nord-Westphalie, le ministère de l'Éducation a chargé les différents groupes responsables des curriculums d'intégrer des exigences linguistiques pour l'enseignement du contenu (c'est-à-dire pour des matières telles que les mathématiques, les sciences, l'histoire ou la géographie) dans des curriculums destinés aux établissements scolaires accueillant les apprenants les plus faibles (« *Hauptschule* »). Parallèlement, il a chargé H. J. Vollmer et E. Thürmann de concevoir un outil permettant de coordonner cette expérience à travers le curriculum. S'appuyant sur des études préliminaires, et après une analyse approfondie de documents curriculaires et de manuels, les deux experts ont compilé plus de 90 descripteurs généraux de compétences en langue académique correspondant aux connaissances que les apprenants concernés devraient avoir acquises au terme de la scolarité obligatoire (vers l'âge de 15 ans). Ils les ont ensuite classés sur une grille, en distinguant les cinq catégories de compétences partielles suivantes³ :

- a. Interaction générale en salle de classe : déduction du sens et participation : Les apprenants sont capables de demander des précisions quant à la façon de traiter et de réaliser certaines tâches, d'organiser efficacement leur travail et d'obtenir des résultats.
- b. Extraction et traitement de l'information : Que ce soit à des fins personnelles ou pour mener une tâche scolaire à bien, les apprenants sont capables de rechercher des informations précises, ou, le cas échéant, d'extraire les informations pertinentes d'un document ou de tout autre média.
- c. Stratégies cognitives/communicationnelles et fonctions discursives de base : Les apprenants sont capables d'utiliser des stratégies et outils linguistiques appropriés pour traiter des informations, expériences, commentaires et idées en appliquant les fonctions discursives de base : NOMMER / DÉFINIR – DÉCRIRE / PRÉSENTER – FAIRE UN COMPTE-RENDU / RACONTER – EXPLIQUER / PRÉCISER – ÉVALUER – ARGUMENTER / PRENDRE POSITION.
- d. Consignation, présentation et partage des acquis de l'apprentissage : Les apprenants sont capables de décrire ou de présenter leurs propres idées et les résultats de leurs travaux personnels d'une manière appropriée, ainsi que de communiquer sur le sujet en recourant aux fonctions discursives de base (telles que mentionnées au point c.) et à des genres appropriés.
- e. Disponibilité de moyens linguistiques et d'éléments langagiers, au niveau des mots isolés, des collocations et expressions idiomatiques, des phrases et des textes, pour la mise en œuvre des compétences mentionnées plus haut.

³ Eike Thürmann, Helmut Vollmer, [*Un cadre de compétences en langues intercurriculaire : la/les langue\(s\) dans et pour une éducation inclusive en Rhénanie-du-Nord-Westphalie \(Allemagne\)*](#).

Selon certains points de vue socio-fonctionnels, les moyens linguistiques et les structures et éléments langagiers de surface à différents niveaux (prononciation, lexique / expressions, morpho-syntaxe, texte) sont les options qui s'offrent aux utilisateurs expérimentés de la langue pour mener à bien des tâches et activités cognitivo-communicationnelles. Les exigences académiques relatives aux types (genres) de textes ont été intégrées aux compétences décrites aux points a. à d.

Après avoir reçu cette grille de descripteurs généraux de compétences en langue académique (répartis selon les cinq catégories décrites ci-dessus), les groupes chargés de l'élaboration de curriculums ont sélectionné les items pertinents pour eux et les ont adaptés au contenu spécifique à la matière dont ils traitaient. Un chapitre sur l'importance de la prise en compte des questions de langue lors de l'enseignement du contenu a également été ajouté dans les documents curriculaires. Ainsi, en Rhénanie-du-Nord-Westphalie, depuis 2011, les groupes chargés de mettre au point les curriculums s'appuient sur la grille comme point de départ et comme ressource pour définir les exigences en langue académique spécifiques à chaque matière.

E. Thürmann termine sa présentation en soulignant l'importance des formateurs en littératie, qui en tant qu'acteurs du changement, devraient permettre à des curriculums nationaux enrichis sur le plan linguistique de voir le jour. En Rhénanie-du-Nord-Westphalie, quelque soixante enseignants chevronnés ont suivi un stage afin de devenir formateurs en littératie et ont été sensibilisés à la grille décrite ci-dessus. L'Autriche a adopté une approche similaire, en mettant au point des systèmes de soutien (voir point 2). L'expérience acquise aux Etats-Unis, où l'on accorde une très grande importance aux formateurs spécialisés en littératie au niveau national, pourrait être très utile pour mettre en place de tels programmes en Europe.⁴

5. Approches de la dimension langagière dans les différentes matières

Les personnes intervenant dans cette troisième partie du séminaire avaient été invitées à répondre aux trois questions suivantes :

- Existe-t-il des exigences linguistiques spécifiques à votre matière ?
- Comment voyez-vous l'éventuelle élaboration d'un cadre général pour les compétences en langue de scolarisation par rapport à votre matière spécifique ?
- Selon vous, quelle pourrait être la contribution spécifique de votre matière à un tel cadre ?

5.1 La langue en tant que matière

La langue en tant que matière est souvent décrite comme une discipline présentant certaines spécificités. Dans sa présentation, Mike Fleming se penche sur cette affirmation, en se concentrant tout particulièrement sur (a) les objectifs en termes de valeurs, (b) le contenu littéraire / esthétique et (c) les éléments linguistiques. Il examine également la question controversée d'une éventuelle fonction utilitaire de la langue comme matière pour les autres matières scolaires, et pour l'éducation en général. S'agissant des valeurs, Mike Fleming estime que les objectifs poursuivis sont bien souvent les mêmes que dans les autres matières, même pour ce qui est de la lecture de textes de fiction /

⁴ Cf. Sturtevant, E. (2004).

littéraires, et, dans une certaine mesure, des compétences avancées en compréhension de l'écrit et en production écrite – bien que la langue en tant que matière joue un rôle fondamental pour le développement de la littératie chez l'enfant, en particulier dans les premières années de scolarité. Il est toutefois un domaine dans lequel la langue peut, dans une certaine mesure, prétendre à une certaine spécificité, à savoir la connaissance de la langue. En effet, elle permet d'en étudier le fonctionnement et de l'utiliser dans une grande diversité de contextes. Telle est la contribution que la langue en tant que matière peut apporter au développement des compétences en langue académique et à un cadre général pour la langue de scolarisation.

Bien que Mike Fleming rejette l'idée selon laquelle la langue en tant que matière aurait une fonction utilitaire, il reconnaît qu'elle joue un rôle particulier dans et pour l'éducation aux langues. Il explique dans quelle mesure les « spécialistes en langue » peuvent contribuer au développement du personnel et des apprenants. L'instauration d'un dialogue professionnel avec les personnels non spécialisés dans les langues permet d'assurer la continuité et d'harmoniser la progression dans l'acquisition de compétences en langues tout au long du curriculum. En principe, les enseignants de langue en tant que matière peuvent interagir avec les spécialistes des disciplines non linguistiques pour discuter du contenu linguistique de leur matière, écouter leurs points de vue sur la question, et pour garantir une utilisation diversifiée de la langue et veiller à la conscience de cette dernière afin d'éviter que les apprenants ne fassent sans cesse appel aux mêmes compétences.

5.2 Sciences sociales – Histoire

Jean-Claude Beacco aborde le sujet de la littératie spécifique aux matières, et plus particulièrement à l'histoire en tant que discipline académique, d'un point de vue pédagogique général, ainsi que du point de vue épistémologique. Il semblerait que l'outil le plus approprié pour identifier les moyens linguistiques et les modèles d'utilisation de la langue dans l'éducation formelle soit l'analyse du discours, qui facilite également la spécification des connaissances sur les genres nécessaires à une compréhension plus fine des textes et à la production orale ou écrite de textes. La « littératie » doit s'entendre au sens premier du terme étant donné que les activités de lecture et d'écriture en salle de classe sont des exercices nécessaires pour la réussite de l'enseignement et de l'apprentissage et pour le bon développement des processus cognitifs sous-jacents. J.-C. Beacco estime que les enseignants de disciplines non linguistiques doivent également posséder quelques compétences linguistiques en ce sens qu'ils doivent avoir conscience de la dimension langagière dans l'enseignement du contenu, afin d'éviter l'accumulation de problèmes d'apprentissage et de préparer les apprenants aux examens de fin de scolarité, très largement axés sur la compréhension et la production de textes écrits.

Selon l'expert, les exigences linguistiques spécifiques de l'histoire en tant que matière scolaire doivent être liées à la contribution particulière de l'histoire à la citoyenneté et à la capacité de participer pleinement à la société, conformément à son système de valeurs. Il attire l'attention sur la notion de discours en général, qui englobe à la fois les discours généraux dans la société et les types spécifiques de discours employés dans le cadre scolaire pour construire la littératie relative à l'histoire. L'analyse des contextes situationnels de tels discours et l'établissement de liens entre eux permet de développer la littératie spécifique à la matière (l'histoire, en l'occurrence) en définissant des compétences partielles telles que la compétence stratégique, la compétence discursive, la compétence formelle et les compétences cognitive et pragmatique. L'on peut conclure de cette présentation que tout cadre pour la littératie spécifique aux matières devrait refléter la complexité des concepts discursifs socio-sémiotiques.

5.3 Enseignement scientifique

Dans leurs présentations sur l'enseignement scientifique, Sonja M. Mork et Tanja Tajmel établissent toutes deux des liens entre des questions conceptuelles relatives à un éventuel cadre général pour la langue académique et des stratégies pour les activités pratiques en salle de classe. Tandis que Sonja Mork se concentre sur l'enseignement scientifique dans l'éducation primaire, Tanja Tajmel aborde ce même thème au niveau l'enseignement secondaire.

Sur le plan pratique, les deux intervenantes démontrent de façon convaincante qu'il est possible d'intégrer le soutien en langue académique aux cours de sciences sans pour autant ralentir l'enseignement du contenu ou « alléger » le curriculum. Sonja Mork donne des exemples d'une telle intégration au niveau primaire. Elle évoque ainsi la tenue de journaux de bord ou un projet intitulé « À la recherche chiffres et des lettres dans la nature », qui vise à étayer l'utilisation de la langue nécessaire pour observer les phénomènes naturels, les décrire et présenter les conclusions des apprenants. S'agissant du niveau secondaire, Tanja Tajmel explique comment le soutien en langue peut être intégré aux activités axées sur la perception, l'observation et la description des phénomènes naturels (« flotter » ou « couler », par exemple). Elle souligne combien il importe de sensibiliser les enseignants aux exigences linguistiques en cours de science. Dans cette optique, elle présente un cadre analytique destiné aux enseignants, auxquels cet outil doit permettre d'identifier les moyens linguistiques nécessaires pour utiliser une fonction langagière spécifique. Elle illustre ensuite ses propos en montrant comment ce cadre peut s'appliquer à l'observation et à la description d'un phénomène physique.

Il existe des points de convergence entre le niveau primaire et le niveau secondaire sur le plan conceptuel également, du moins en ce qui concerne les fonctions langagières. Il ressort en effet des deux présentations que, lors de la planification des activités de soutien en langue pour les cours de science, il convient de répondre aux quatre questions fondamentales suivantes :

- Quelles sont les fonctions langagières qu'il est nécessaire de maîtriser pour une activité pédagogique spécifique à la matière ?
- Quels sont les modes (sur le plan conceptuel : oral ou écrit) et genre (type de texte) les plus efficaces pour un discours lié à cette activité dans la matière concernée ?
- Quels moyens linguistiques (et textuels) sont nécessaires pour ce discours spécifique à la matière, et à quel degré de maîtrise ?
- Dans quelle mesure ces moyens sont-ils déjà à la portée des apprenants ?

S'agissant de l'éventuel cadre, Sonja M. Mork et Tanja Tajmel reconnaissent le rôle clé que joueraient les fonctions (cognitivo-)langagières et semblent toutes deux adhérer à l'approche discursive fonctionnelle adoptée par Helmut J. Vollmer, Eike Thürmann et Jean-Claude Beacco. Toutefois, elles soulignent (a) qu'il n'existe pas d'inventaire officiel et précis de ces fonctions, (b) que la présence de nombreux termes techniques complique les discussions, (c) et que ces fonctions peuvent être spécifiées à différents degrés d'abstraction.

5.4 Mathématiques

Selon les deux spécialistes des mathématiques, Susanne Prediger et Helmut Linneweber-Lammerskitten, la littératie spécifique à cette matière comporte à la fois une dimension cognitive et une dimension linguistique ; aussi, dans les activités d'apprentissage des mathématiques, le raisonnement et la langue devraient toujours être liés l'un à l'autre.

Se fondant sur les « standards de formation suisses pour les mathématiques » définis dans le cadre du concordat HarmoS, Helmut Linneweber-Lammerskitten avance que les compétences en langue sont :

- un élément constitutif des standards éducatifs en mathématiques ;
- une condition préalable nécessaire à la réussite de l'apprentissage ;
- une condition préalable nécessaire pour agir comme un citoyen engagé, responsable et intelligent.

Il renvoie ensuite aux « standards de formation » suisses et à leurs descripteurs de capacités de faire pour les mathématiques, et précise les exigences linguistiques associées aux domaines de compétence suivants au sein de la littérature spécifique aux mathématiques :

- Savoir, reconnaître et décrire ;
- Appliquer des procédures et utiliser des techniques ;
- Utiliser des instruments et des outils ;
- Présenter et communiquer ;
- Mathématiser et modéliser ;
- Argumenter et justifier ;
- Interpréter et analyser des résultats ;
- Explorer et essayer.

L'intervenant conclut en disant que l'idée d'un cadre général pour les compétences en langue académique semble réalisable, à un niveau relativement abstrait. Il est d'avis que les mathématiques pourraient contribuer à ce projet tant au niveau cognitif que linguistique en ce qui concerne des idées et notions transversales et globales telles que « la quantité », « la forme », « la certitude » (ou l'incertitude), « le changement » et « le lien ». Elles pourraient également y apporter une contribution spécifique pour ce qui a trait aux différents modes de représentation (systèmes sémiotiques) et au défi que représente la traduction de propositions formulées dans des systèmes non verbaux en des systèmes verbaux (langue et texte), et *vice versa*.

Susanne Prediger soutient explicitement – mais non sans réserve – l'idée d'un cadre général pour la langue de scolarisation et pense qu'il devrait être possible de mettre en place un tel système de référence. Cependant, elle appelle les personnes chargées de la conception de cet instrument à (a) établir des descripteurs généraux qui renvoient au contenu spécifique aux différentes matières et à les formuler, pour chaque discipline, en lien avec différents thèmes et tâches ; (b) consulter des spécialistes de chacune des matières du curriculum lors de la phase de conception ; (c) prévoir des stratégies et conditions de mise en œuvre pour ce cadre ; (d) prendre pleinement conscience de la difficulté et de la complexité que représente la mise au point de cet outil. Ensuite, Susanne Prediger analyse certaines tâches importantes d'un examen (Allemagne, Rhénanie-du-Nord-Westphalie). Elle cite les exigences linguistiques inhérentes aux mathématiques et démontre comment celles-ci peuvent être prises en compte dans les approches relatives à un cadre général (Norvège, Rhénanie-du-Nord-Westphalie). Elle souligne également le rôle clé que jouent les stratégies cognitivo-communicationnelles et les fonctions discursives de base dans l'identification et la structuration des stratégies textuelles et moyens linguistiques nécessaires pour les discours employés en salle de

classe. Enfin, elle est d'avis qu'il faudra encore mener bon nombre de travaux de recherche avant qu'un cadre général puisse être conçu et « traduit » en des termes concrets et spécifiques aux matières.

6. Synthèse, et prochaines étapes

6.1 *Feedback des groupes de travail*

Les discussions tenues lors des séances de travail en groupes ont été riches et variées, mais, en raison des contraintes inhérentes à la rédaction de rapports généraux, nous ne pourrions en présenter ici qu'une brève synthèse. Ainsi, les participants sont parvenus à un consensus relativement large sur les points suivants :

- Il semble urgent que le Conseil de l'Europe conçoive un document à l'intention des responsables politiques ou administratifs chargés du développement du système éducatif national / régional, qui mette l'accent sur la dimension langagière de l'enseignement du contenu dans le curriculum. Ce document devrait viser à attirer l'attention sur la question, contenir des informations pertinentes et des recommandations d'actions relatives à l'élaboration de curriculums, à la mise en œuvre pratique de ceux-ci et à la formation des enseignants ;
- Au niveau des professionnels de l'éducation, il est nécessaire de mettre en place un cadre structuré qui définisse les exigences en langue académique à un niveau général et abstrait et précise les liens entre les stratégies et opérations cognitives, d'une part, et les genres (types) de textes, les fonctions cognitivo-communicationnelles de base et les moyens linguistiques/textuels pertinents, d'autre part. Un tel document de référence permettrait aux autorités, établissements scolaires, services et, au niveau micro, aux enseignants, de planifier la progression des compétences en langue académique en fonction des différents niveaux d'éducation (classes). D'ailleurs, un tel outil serait également très utile aux concepteurs de curriculums en Europe ;
- Il est en outre nécessaire d'adopter des outils pour attirer l'attention sur la dimension langagière dans l'enseignement du contenu, tels que des listes de repérage pour l'auto-réflexion et/ou l'observation et l'évaluation des activités pédagogiques tenant compte des questions de langue, ainsi que des approches pour une analyse critique des manuels. Ces outils devraient être introduits dans la formation initiale et continue de *tous* les enseignants de disciplines non linguistiques ;
- Les exemples et expériences présentés et examinés lors du séminaire ont été jugés très utiles et pertinents, même s'ils représentaient différentes approches pour l'élaboration d'un cadre pour les compétences en langue académique ;
- Le moment n'est pas encore venu de concevoir et d'adopter des standards en langue académique – d'ailleurs ce projet ne verra-t-il peut-être jamais le jour – en raison des différences considérables entre les facteurs contextuels et structurels relatifs à l'éducation et à l'élaboration de curriculums dans les divers pays d'Europe. De plus, l'on manque encore de données sur la manière de décrire les compétences en langue académique et de les intégrer dans les documents curriculaires et la formation des enseignants ;

- Les participants ont exprimé leurs préoccupations concernant la manière de faire réellement fonctionner un cadre (une fois conçu) et de veiller à ce qu'il soit utilisé efficacement. L'on dispose déjà d'exemples de bonnes pratiques, tels que des manuels et kits de formation pour enseignants qui s'accompagnent d'exemples pratiques et ne se perdent pas trop dans des considérations conceptuelles (en Autriche, par exemple⁵) ;
- La mise en place de formateurs spécialisés en littératie en tant qu'acteurs du changement pourrait renforcer les mesures de mise en œuvre. Dans cette optique, il conviendrait de concevoir et de tester des programmes de qualification à l'intention des enseignants chevronnés.

De façon générale, les approches relatives au cadre ont été accueillies favorablement et considérées comme des instruments utiles pour le développement des établissements scolaires (et des classes) qui visent à élever les normes de qualité et d'équité dans l'éducation, et ce, au bénéfice, notamment, des groupes d'apprenants les plus faibles et des apprenants marginalisés. Cependant, les participants ont souligné qu'il convenait d'être extrêmement attentifs à la manière dont les cadres pour la langue académique seraient utilisés, et aux objectifs qu'ils entendraient servir, et de veiller à ce qu'une évaluation et des travaux de recherche soient conduits après la mise en œuvre afin d'observer son impact sur la classe, sur les méthodes d'enseignement, sur les acquis de l'apprentissage et sur le système scolaire en général. Les participants ont également discuté des éventuelles divergences de point de vue entre les spécialistes des différentes matières, et de la nécessité d'une réorientation générale des enseignants de disciplines non linguistiques, ce qui nécessite des programmes à long terme et un important engagement de ressources. Certains participants ont même déclaré craindre que l'on accorde trop de place à l'aspect linguistique dans les disciplines non linguistiques une fois qu'un tel cadre aura été conçu et diffusé aux établissements scolaires par les autorités éducatives.

6.2 *Feedback* donné par les participants à l'issue du séminaire

Bon nombre de participants ont répondu à un questionnaire d'évaluation, ce qui a permis d'obtenir un retour sur l'organisation, la structure et le contenu de ce séminaire. Les répondants ont également proposé des idées sur la manière dont le Conseil de l'Europe pourrait soutenir davantage les initiatives et projets sur la littératie spécifique aux matières. Globalement, il ressort des commentaires que, s'agissant de l'organisation du séminaire, un bon équilibre a été respecté entre les principes généraux de base et les exemples concrets observés dans différents domaines. Naturellement, le fait d'inviter des spécialistes de disciplines non linguistiques à un événement axé sur les aspects linguistiques du discours scolaire a porté ses fruits et permis d'obtenir une plus grande variété d'exemples et d'idées. En outre, sur le plan général, les participants ont déclaré que dans leur contexte éducatif, la littératie spécifique aux matières se voyait accorder une importance très élevée à (4 à 5 sur une échelle allant jusqu'à 5) ; seules la Belgique, la Fédération de Russie et la République slovaque ont donné la note de 3. L'Unité des Politiques linguistiques examinera très attentivement les propositions relatives à la manière de concevoir ou de modifier l'organisation des séminaires afin de les rendre encore plus bénéfiques pour les participants. L'on trouvera ci-dessous les propositions pertinentes pour la planification des futurs travaux sur la/les langue(s) de scolarisation et la préparation des futurs événements sur le sujet :

- faire établir un document politique qui encourage les initiatives nationales visant à renforcer la dimension langagière dans l'enseignement/apprentissage des autres matières, ainsi que

⁵ Dorner/Helten-Pacher/Langer/Schmölzer-Eibinger (parution prévue en 2013)

des lignes directrices pour la mise au point d'un cadre national/régional (celles-ci pourraient aussi prendre la forme d'un ensemble de brochures organisées comme suit : 1. Concept et théorie/politique ; 2. Approches pratiques de la mise en œuvre ; 3. Formation des enseignants ; 4. Evaluations et tests) ;

- Coordonner davantage de travaux sur la conception de cadres pour la langue de scolarisation (options de modèles et concepts parmi lesquels l'on pourrait choisir, qui seraient organisées par âge ou niveau de compétence et qui s'accompagneraient d'un glossaire définissant certains termes techniques et notions) ;
- Organiser davantage de grandes conférences et d'événements majeurs sur la littératie spécifique aux matières ;
- Créer des espaces pour le partage d'expériences, de bonnes pratiques et de résultats de recherche ;
- Continuer de proposer des documents pertinents et facilement accessibles sur la *Plateforme* du Conseil ;
- Etendre le concept de littératie spécifique aux matières à d'autres domaines et groupes d'âge (école primaire, niveau élémentaire, formation professionnelle, par exemple ; autres matières, autres littératies spécifiques à des matières) ;
- Se mettre au niveau des enseignants et de la pratique en salle de classe ;
- Fournir des experts pour les séminaires organisés dans les Etats membres (en Fédération de Russie, par exemple).

Certaines propositions relatives aux activités futures s'adressent clairement au CELV à Graz.

6.3 Prochaines étapes

Jean-Claude Beacco décrit la mission de l'Unité des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe et souligne que celle-ci peut continuer à soutenir la planification de la politique éducative des Etats membres en ce qui concerne la/les langue(s) utilisée(s) pour acquérir et transmettre les connaissances. Les moyens dont elle dispose lui permettent de coordonner cette planification en encourageant les contacts entre Etats membres et en orientant le développement et la diffusion de concepts et instruments communs qui respectent les valeurs et objectifs généraux du Conseil.

Il rappelle également le rôle, l'organisation et l'efficacité des séminaires restreints fondés sur le *Guide* et coordonnés par le groupe *ad hoc* chargé des réunions se rapportant à celui-ci. Il propose ensuite une liste de sujets pour de futurs séminaires, qui présente de nombreux points communs avec les propositions émises après le séminaire par les participants (voir ci-dessus). Toutefois, il va plus loin que ces derniers dans la mesure où il propose de s'intéresser tout particulièrement aux apprenants défavorisés et à ceux dont la langue de scolarisation n'est pas la première langue.

Jean-Claude Beacco mentionne également les travaux déjà effectués et exposés sur la *Plateforme*, les ressources et les contributions des Etats membres et les instruments de référence qui répondent déjà à leurs besoins.

S'agissant des nouveaux instruments à mettre au point, Jean-Claude Beacco appelle au respect des priorités du Conseil de l'Europe, à savoir les valeurs, la qualité et l'équité dans l'éducation. Il souligne que l'Unité des Politiques linguistique n'est pas fondamentalement un centre de recherche en

didactique, en linguistique ou sciences de l'éducation. Il s'oppose à l'idée d'un « cadre européen de référence » qui ferait autorité pour la littératie spécifique aux matières et pour la langue dans les disciplines non linguistiques et qui servirait d'outil pour définir des « standards européens », et explique de façon convaincante pourquoi une telle approche pourrait remettre en question des approches nationales adaptées à des contextes et besoins éducatifs, professionnels, socio-culturels et linguistiques particuliers. Selon lui, le risque majeur avec ce « Cadre européen de référence pour les littératies spécifiques aux matières » est celui d'une « orthodoxie européenne » à laquelle le CECR a pu donner lieu. Aussi, il s'agit de concevoir de nouveaux instruments qui demeurent au niveau *macro*, tout en ayant des incidences effectives sur les niveaux *mezzo* et *micro*, voire *nano*. Selon J.C. Beacco, il est impératif, d'une part, d'aligner les futurs travaux sur les documents et outils majeurs qui existent déjà et sont exposés sur la *Plateforme*, et, d'autre part, d'apporter un soutien pour les travaux suivants, entre autres :

- l'établissement de répertoires ouverts de formes linguistiques pertinentes pour réaliser et gérer les activités scientifiques au niveau de l'enseignement primaire et secondaire, et l'explication des processus permettant de mettre en place de tels répertoires ;
- la classification, éventuellement par des Etats membres, des éléments constitutifs des descripteurs de compétences cognitivo-communicationnelles pour l'enseignement et l'apprentissage dans les disciplines non linguistiques ;
- la réalisation ou la commande d'analyses des manuels afin de définir le vocabulaire scientifique commun, c'est-à-dire le vocabulaire transversal aux disciplines, et non spécifique à l'une d'elles ;
- la conduite d'une enquête sur les épreuves d'évaluation des compétences scientifiques à la fin du primaire, du premier cycle du secondaire et du deuxième cycle du secondaire.

Dans son résumé du séminaire, intitulé « *Where are we now ?* » (Où en sommes-nous ?), le rapporteur, Eike Thürmann, souligne les points suivants :

- *Confirmation* : le format du séminaire, qui se voulait un espace de rencontre entre des généralistes (les administrateurs), des linguistes et des spécialistes de disciplines non linguistiques, s'est avéré efficace et devrait être repris pour de futurs événements, en étendant la question de la littératie spécifique aux matières à un éventail plus large de disciplines, de groupes d'âge et de groupes cibles ;
- *Signal d'alarme* : Il est urgent de sensibiliser les autorités nationales à l'importance des questions relatives à la langue académique et à la littératie spécifique aux matières, et ce, aux fins de la qualité et de l'équité dans l'éducation, notamment dans l'intérêt des groupes vulnérables sur le plan linguistique ;
- *Une communication intelligente* : Les nouveaux concepts (compétence en langue académique, littératie spécifique aux matières) ne se comprennent pas de façon immédiate et intuitive (Qu'entendez-vous exactement par... Quelles en sont les caractéristiques ? En quoi sont-elles liées à la réussite scolaire ?). C'est pourquoi il est nécessaire de mettre au point des matériels informatifs qui soient à la portée du grand public (pas seulement des experts) et cohérents sur le plan terminologique ;
- *Structure, structure, structure!* L'introduction de la notion de littératie spécifique aux matières dans la conception des curriculums demande l'élaboration d'une sorte de structure-

cadre pour la coordination intercurriculaire, voire de plusieurs options de cadres pour répondre aux différents contextes et objectifs éducatifs ;

- *Discours* : Il semblerait que les fonctions cognitivo-communicationnelles de base et les genres (types) de texte soient des catégories clés pour l'organisation des descripteurs dans des cadres ou dans une structure-cadre ;
- *La littératie au sens premier du terme* : La compétence en langue académique dépend en très grande partie de la familiarité avec les stratégies et les caractéristiques linguistiques des textes écrits. Par conséquent, il convient de mettre davantage l'accent sur les activités de compréhension de l'écrit et de production écrite dans toutes les disciplines non linguistiques ;
- *La tête dans les nuages, les pieds sur terre* : S'agissant de la littératie spécifique aux matières, on observe un énorme écart entre les concepts qui sous-tendent les cadres et structures-cadres, d'une part, et, d'autre part, la pratique en salle de classe. Aussi a-t-on grandement besoin d'« interprètes » qualifiés pour combler cet écart, tels que des chercheurs, des didacticiens, des auteurs de manuels, des formateurs d'enseignants et des formateurs spécialisés en littératie ;
- *L'équilibre* : Lors des événements et séminaires majeurs du Conseil de l'Europe, ainsi que sur le site Internet de ce dernier, il convient de veiller à l'équilibre entre les approches conceptuelles et les approches pratiques générales de la littératie spécifique aux matières ;
- *Pas d'approche à sens unique des cadres et structures-cadres pour la langue académique* : Il convient d'adopter à la fois une approche « ascendante » et une approche « descendante », c'est-à-dire (a) de partir des domaines spécifiques à chaque matière pour « remonter » et arriver à un cadre intercurriculaire général, et, inversement, (b) de partir de documents de référence généraux pour descendre au niveau des praticiens et soumettre les travaux à un large panel de spécialistes des langues et d'enseignants de disciplines non linguistiques.
- *Approches parallèles* : En ce qui concerne l'enseignement secondaire, les enseignants et spécialistes des différentes matières ont très souvent tendance à s'adresser aux seuls professionnels de leur(s) propre(s) discipline(s) et n'ont pas beaucoup de contacts avec ceux des autres disciplines. Sur le plan pratique (et aussi sur la *Plateforme* du Conseil de l'Europe), il convient non seulement de s'adresser aux administrateurs et aux décideurs politiques, mais aussi de s'ouvrir aux spécialistes du contenu, aux chercheurs et aux autres professionnels de l'éducation afin de leur permettre de se familiariser avec les questions liées à la langue académique et à la littératie spécifique aux matières.

Références

- Anstrom, K., DiCerbo, P., Butler, F., Katz, A., Millet, J., & Rivera, C. (2010). A Review of the literature on Academic English: Implications for K-12 English Language Learners. Arlington, VA: The George Washington University Center for Equity and Excellence in Education. This report is available on the GW-CEEE website: www.ceee.gwu.edu.
- Bailey, A. L., & Heritage, H. M. (2008). Formative assessment for literacy, grades K-6: Building reading and academic language skills across the curriculum. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Becker-Mrotzek, Michael, Karen Schramm, Eike Thürmann & Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.) (to appear 2013). Bildungssprachliche Kompetenzerwartungen für den Mittleren Schulabschluss. Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster (Waxmann) -
- Dorner, Magdalena, Maria-Rita Helten-Pacher, Elisabeth Langer, Sabine Schmölder-Eibinger (to appear 2013). Handbuch Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen.
- Linneweber-Lammerskitten, Helmut, Beat Wälti (2008). HarmoS Mathematik: Kompetenzmodell und Vorschläge für Bildungsstandards. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 26 (3).
- McKenna, Michael C., Walpole, Sharon (2008). The Literacy Coaching Challenge. Models and Methods for Grades K-8.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011). Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Lernbereich Naturwissenschaften. Biologie, Chemie, Physik. Düsseldorf. http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/hauptschule/NW_HS_KLP_Endfassung.pdf.
- Norwegian Directorate for Education and Training (2012). Framework for Basic Skills. To use for subject curricular groups appointed by the Norwegian Directorate for Education and Training. Oslo.
- Prediger, Susanne, Erkan Özdil (Hrsg.) (2011). Mathematiklernen unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit – Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland. Münster (Waxmann)
- Prediger, Susanne, Joachim Schröder (2003). Mit der Vielfalt rechnen. Interkulturelles Lernen im Mathematikunterricht. Basisartikel. In: Mathematik lehren 116. 4-9.
- Scarcella, R. (2008). Academic language: Clarifying terms. In: AccELerate! the Quarterly Newsletter of the National Clearinghouse for English Language Acquisition (NCELA), 1(1), 5-6.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2011). Grundkompetenzen für die Mathematik. Nationale Bildungsstandards. http://edudoc.ch/record/96784/files/grundkomp_math_d.pdf.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005). Bildungsstandards im Fach Physik für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10). München, Neuwied (Luchterhand).

- Stanat, Petra, Gayle Christensen (2006). Where immigrant students succeed - A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. Paris: OECD.
- Short, Deborah, Fitzsimmons, Shannon (2007). Double the Work. Challenges and Solutions to Acquiring Language and Academic Literacy for Adolescent English Language Learners. A Report to Carnegie Corporation of New York. New York: Carnegie Corporation.
- Sturtevant, E. (2004). The literacy coach: A key to improving teaching and learning in secondary schools. Washington D.C. (Alliance for Excellent Education).
- Tajmel, Tanja, Klaus Stark (Hrsg.) (2009). Science Education Unlimited. Approaches to Equal Opportunities in Learning Science. Münster (Waxmann)
- Uribe, Diego (2008). Characteristics of Academic English in the ESL Classroom. In: The Internet TESL Journal for Teachers of English as a Second Language, XIV, 3. <http://iteslj.org/Articles/Uribe-AcademicEnglish.html>.

Annexe : Programme

Jeudi 27 septembre 2012	
08h30 - 09h00	Enregistrement
09h00-09h30 <i>Présidence : Philia Thalgot</i>	OUVERTURE OFFICIELLE - Conseil de l'Europe Ce séminaire dans le contexte du programme de l'Unité des Politiques linguistiques - Philia Thalgot Introduction au séminaire : objectifs, thèmes principaux et méthodes de travail - Rapporteur général - Eike Thürmann
09h30-10h15 <i>Présidence : Jean-Claude Beacco</i>	Le Conseil de l'Europe et les langues de scolarisation - Jean-Claude Beacco Les littératies spécifiques aux matières et le rôle de la langue dans la construction du savoir - Helmut Vollmer
10h15-10h45	Développement de la littératie dans la langue en tant que matière - Mike Fleming
10h45-11h00	Discussion en plénière : questions / commentaires
11h00-11h30	<i>Pause café</i>
11h30 - 12h15 <i>Présidence : Mike Fleming</i>	Définir des compétences en langues générales et spécifiques aux matières pour l'enseignement général : procédures, approches, cadres, normes éducatives ● Exemple observé en Norvège : Cadre générique des compétences - Jorunn Berntzen et Ragnhild Falch
12h15 - 12h30	Discussion en plénière : questions / commentaires
12.30-14.00	<i>Déjeuner (offert)</i>
14h00-14h45 <i>Présidence : Mike Fleming</i>	● Exemples observés en Allemagne - Eike Thürmann et Helmut Vollmer a. Le curriculum national de sciences naturelles b. Exemple observé en Rhénanie-du-Nord-Westphalie : Un cadre de compétences en langues intercurriculaire Introduction aux travaux de groupes
14h45-15h00	Discussion en plénière : questions / commentaires
15h00-16h30	Travaux en groupe
16h30-17h00	<i>Pause café</i>
17h00-17h30 <i>Présidence : Jorunn Berntzen</i>	Rapports sur les travaux en groupe

Vendredi 28 septembre 2012	
09h00-09h15 <i>Présidence : Helmut Vollmer</i>	Introduction sur les contributions, les perspectives et les défis relatifs à différentes matières - Jean-Claude Beacco
09h15-11h15	<ul style="list-style-type: none"> - La dimension langagière dans les cours de langue comme matière - Mike Fleming - Sciences sociales : Histoire - Jean-Claude Beacco - Enseignement scientifique - Sonja M. Mork et Tanja Tajmel - Mathématiques : Helmut Linneweber et Susanne Prediger
11h15-11h45	<i>Pause café</i>
11h45-13h00	Travaux en groupe
13h00-14h30	<i>Déjeuner</i>
14h30-15h00 <i>Présidence : Jorunn Berntzen</i>	Rapports sur les travaux en groupe
15h00-16h00 <i>Présidence : Philia Thalgott</i>	<p>Séance de clôture</p> <p>Les prochaines étapes jusqu'en septembre 2013 et au-delà - Jean-Claude Beacco</p> <p>Synthèse : Rapporteur général</p>