

# CADRE DE RÉFÉRENCE DES COMPÉTENCES POUR UNE CULTURE DE LA DÉMOCRATIE (CRCCD)



**Compétences pour une culture de la  
démocratie et importance de la langue**

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

# CADRE DE RÉFÉRENCE DES COMPÉTENCES POUR UNE CULTURE DE LA DÉMOCRATIE (CRCCD)

Compétences pour une  
culture de la démocratie et  
importance de la langue

Édition anglaise :

*Reference Framework of Competences for  
Democratic Culture (RFCD)*

ISBN 978-92-871-8706-2

*Les vues exprimées dans cet ouvrage sont de  
la responsabilité des auteurs et ne reflètent  
pas nécessairement la ligne officielle du  
Conseil de l'Europe.*

Tous droits réservés. Aucun extrait de  
cette publication ne peut être traduit,  
reproduit ou transmis, sous quelque  
forme et par quelque moyen que ce soit  
– électronique (CD-Rom, internet, etc.),  
mécanique, photocopie, enregistrement  
ou de toute autre manière – sans  
l'autorisation préalable écrite de la  
Direction de la communication (F 67075  
Strasbourg Cedex ou publishing@coe.int).

Couverture : SPDP, Conseil de l'Europe

Photo : Shutterstock

Couverture et mise en page : Service  
de la production des documents et des  
publications (SPDP), Conseil de l'Europe

Éditions du Conseil de l'Europe

F-67075 Strasbourg Cedex

<http://book.coe.int>

ISBN 978-92-871-8820-5

(en version pdf uniquement)

© Conseil de l'Europe, septembre 2021

Imprimé dans les ateliers  
du Conseil de l'Europe

# Table des matières

---

<b>COMPÉTENCES POUR UNE CULTURE DE LA DÉMOCRATIE ET IMPORTANCE DE LA LANGUE</b>	<b>5</b>
À qui s'adresse ce document d'orientation ?	5
Objectif et présentation	5
<b>LA (LES) LANGUE(S) DE SCOLARISATION/D'APPRENTISSAGE</b>	<b>9</b>
La langue comme système et la langue comme discours	10
La langue académique	11
La langue et l'apprentissage	13
La langue comme matière	14
La langue et l'apprentissage dans les autres matières	16
La langue comme matière dans les CCD	18
La langue dans les CCD tout au long du curriculum	20
La langue dans l'enseignement des CCD en tant que connaissance et l'enseignement des CCD en tant que processus	22
<b>CCD, DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES ET LANGUE</b>	<b>25</b>
<b>CONCLUSION</b>	<b>31</b>
Lectures complémentaires	32
<b>RÉFÉRENCES</b>	<b>33</b>



# Compétences pour une culture de la démocratie et importance de la langue



## À qui s'adresse ce document d'orientation ?

Ce document d'orientation est destiné à trois publics principaux :

- ▶ les responsables des politiques chargés de la conception et du développement de curriculums afin qu'ils garantissent que le rôle de la langue est pris en compte lors de l'introduction des compétences pour une culture de la démocratie (CCD) dans les curriculums ;
- ▶ les formateurs d'enseignants qui pourraient intégrer dans leurs objectifs le développement de la connaissance des enseignants sur le rôle de la langue, quelle que soit la matière enseignée ; et
- ▶ tous les enseignants qui intègrent au moins certains aspects des CCD à leur enseignement, ainsi que ceux dont les CCD sont l'objectif premier.

## Objectif et présentation

Il est aujourd'hui largement reconnu que la réussite scolaire dépend en grande partie de l'acquisition de compétences en langues. L'apprentissage des compétences pour une culture de la démocratie ne fait pas exception et l'objectif de ce document consiste, avant tout, à expliquer l'importance de la langue dans les CCD à travers les

différentes approches de leur enseignement, notamment l'approche « globale » de l'école, dans laquelle il est tenu compte des activités dans la classe comme à l'extérieur de l'enceinte scolaire<sup>1</sup>, ou en l'intégrant à l'enseignement des matières. Le second objectif consiste à analyser de plus près l'importance de la connaissance de la langue et de sa pratique dans les méthodes d'enseignement et dans certains aspects précis des CCD. La seconde partie de ce document aborde de manière plus approfondie des exemples pratiques d'écoles et de classes, qui doivent cependant être replacés dans le contexte de la réflexion sur la langue abordée dans la première partie du document.

Les systèmes éducatifs ont toujours reconnu l'importance de la langue et ont fait en sorte que les apprenants aient une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de réussir. Cependant, on a eu tendance à concevoir les langues simplement comme des matières en elles-mêmes, et non comme d'importantes composantes transversales du curriculum. Et, même lorsque leur rôle dans l'apprentissage des autres matières a été reconnu, elles ont souvent fait l'objet d'une approche étroite, centrée essentiellement sur l'acquisition du vocabulaire, de l'orthographe, de la ponctuation et de la grammaire. La maîtrise de ces compétences n'est pas sans importance, mais elle ne représente qu'une petite partie de l'acquisition d'une langue aux fins de l'enseignement et de l'apprentissage des CCD.

Il faut que les enseignants franchissent une étape supplémentaire et reconnaissent les différentes utilisations de la langue au sein des salles de classe, et, notamment, le rôle fondamental que la langue joue dans l'acquisition des compétences, attitudes et valeurs ainsi que dans la notion plus familière de la réflexion (critique). Cette approche soulève diverses questions importantes concernant la pratique. Ainsi, les enseignants doivent veiller à ce que la langue qu'ils utilisent soit complexe, tout en restant accessible. Ils doivent avoir suffisamment conscience des difficultés linguistiques que rencontrent les élèves dans l'apprentissage des CCD. Ils doivent prévoir un soutien linguistique suffisant lorsqu'ils définissent des tâches en lien avec les CCD.

Il existe différentes approches de l'enseignement des CCD dans le curriculum. Les compétences pour une culture de la démocratie peuvent être intégrées dans le projet pédagogique de l'école :

- ▶ sous la forme d'une nouvelle matière ou d'un nouveau cours ;
- ▶ en tant que thème commun aux curriculums, traité dans certaines matières du curriculum ou dans toutes.

Dans un cas comme dans l'autre, les connaissances préalables sur le lien entre la langue et l'apprentissage académique du contenu d'une matière s'appliquent également aux CCD. Par ailleurs, les méthodes pédagogiques qui comportent notamment des travaux de groupe ou sur des projets intègrent des aspects des CCD comme les aptitudes à coopérer ou à résoudre des conflits qui sont liées aux compétences en matière d'écoute, d'observation et d'empathie, pour lesquelles les capacités linguistiques requises sont différentes. Cet exemple montre que les « groupes » de

---

1. Voir le Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie (CRCCD), volume 3, chapitre 5.

compétences sont présents dans de nombreuses situations d'apprentissage, comme l'explique le volume 1 du CRCCD (p. 33-36).

Il existe également d'autres sphères de la vie institutionnelle dans lesquelles les CCD peuvent s'acquérir et contribuer à créer une culture qui incarne des valeurs comme la prise en compte de la diversité, la promotion de l'indépendance de la pensée et le respect des autres points de vue. C'est ce qu'exprime parfois l'expression « l'approche globale de l'école », qui signifie que tous les aspects de la vie scolaire à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école font en sorte d'incarner ces valeurs. Comme nous le verrons plus loin, cela nécessite également des compétences linguistiques appropriées, et il importe de développer une politique linguistique et éducative couvrant tous les aspects de la vie institutionnelle, du curriculum à la gouvernance.

Un autre point à prendre en compte est que le modèle de CCD met explicitement l'accent sur deux dimensions de l'apprentissage qui dépassent le cadre strict des préoccupations habituelles relatives au contenu d'une matière : l'éducation aux valeurs et à l'esprit critique. La présentation des descripteurs de ces compétences fait apparaître clairement que la connaissance n'est pas la seule concernée. Ainsi, les compétences nécessaires à la valorisation de la dignité humaine et des droits humains comprennent plusieurs indicateurs contenant le terme « soutenir » comme : « Soutient que toutes les institutions publiques doivent respecter, protéger et mettre en œuvre les droits de l'homme » (niveau intermédiaire) (CRCCD, volume 2, p. 15).

Le terme « soutient » nécessite une compétence linguistique spécifique qui est différente de celle qui est nécessaire à l'acquisition de connaissances. Elle peut s'acquérir dans le cadre d'un cours d'histoire, par exemple, mais aussi, ce qui est tout aussi important, au hasard d'une rencontre à la récréation ou lors d'une réunion de la direction.

Il importe donc d'analyser ce que nous savons de la ou des langues d'enseignement et d'apprentissage, et de la manière dont nous pouvons utiliser ces connaissances. Dans les parties suivantes, nous examinerons : la langue qui est utilisée à l'école (la langue de scolarisation) ; les types de connaissances linguistiques importants qui dépassent le cadre strict de la connaissance de la grammaire (la langue comme système et comme discours) ; la langue qui est importante pour l'apprentissage (la langue académique) ; l'importance de la langue dans tous les apprentissages (la langue et l'apprentissage) ; l'enseignement de la langue en tant que matière à part entière (la langue comme matière) et lorsqu'elle est abordée dans d'autres matières (langue et apprentissage dans les matières). Tous ces différents aspects de l'éducation linguistique sont importants.



# La (les) langue(s) de scolarisation/ d'apprentissage

**L**a Recommandation CM/Rec(2014)5 du Conseil de l'Europe sur l'importance de compétences en langue(s) de scolarisation pour l'équité et la qualité en éducation et pour la réussite scolaire identifie l'importance centrale des compétences en langue(s) durant la scolarisation pour éviter les retards et assurer une éducation équitable et de qualité. Le terme « langue » employé dans l'expression « langue(s) de scolarisation » a une double signification. Par « langue(s) de scolarisation », on entend la ou les langues utilisées pour l'enseignement des différentes matières et pour le fonctionnement des établissements scolaires. Dans ce contexte, il s'agit de la langue ou des langues spécifiques utilisées pour l'enseignement qui sont généralement la ou les langues officielles de l'État ou de la région, mais il peut s'agir aussi de langues régionales ou minoritaires reconnues officiellement, de langues étrangères ou issues de la migration. Selon les contextes nationaux ou régionaux, plusieurs langues de scolarisation peuvent être utilisées. Pour un grand nombre d'élèves, la langue (ou les langues) de scolarisation n'est pas leur langue maternelle et cela peut donc les pénaliser, question sur laquelle nous reviendrons dans la partie consacrée aux « écoles multilingues ».

Le terme « langue » dans l'expression « langue(s) de scolarisation » a également un sens plus générique, souvent désigné dans les dictionnaires par « système de communication », qui renvoie à la langue comme phénomène, caractéristique de l'être humain, plutôt qu'à une ou plusieurs langues en particulier. Dans le cadre de cet usage général, la deuxième partie de l'expression « de scolarisation » peut sembler redondante puisque la langue est présente dans les établissements scolaires tout comme dans les autres sphères de la vie. Cependant, l'usage de l'expression « langue(s) de scolarisation » plutôt que le simple terme générique « langue » conduit à se demander si le type de langue utilisée dans les établissements scolaires a des caractéristiques spécifiques qui le distinguent des autres types d'usage de la langue et à s'interroger sur le lien entre le fait d'« être éduqué » et la compétence linguistique. Ce constat est en effet justifié et, pour mettre en œuvre les éléments du Cadre des CCD, il convient de définir quels sont les types de connaissances linguistiques utiles aux enseignants, formateurs d'enseignants et responsables des politiques.

Dans la partie suivante, nous montrerons qu'il est utile, premièrement, de distinguer les caractéristiques de la ou des langues de scolarisation et, deuxièmement, d'aborder la langue comme un phénomène complexe dont le fonctionnement n'est pas limité au cadre strict de la communication. Cela signifie que le fonctionnement d'une ou plusieurs langue(s) spécifique(s) ne renvoie pas uniquement à un moyen de communication utilisé pour échanger des informations et acquérir des connaissances. En effet, la langue (ou les langues) de scolarisation recouvre deux composantes clés :

1. la langue enseignée comme matière en elle-même, comme la maîtrise de la langue, la seconde langue/langue étrangère, la langue en tant que matière ; et

2. la langue utilisée pour l'enseignement des autres matières comme la géographie, l'histoire, les mathématiques.

Ces composantes ont toutes deux des conséquences sur le rôle de la langue par rapport au Cadre des CCD<sup>2</sup>.

### La langue comme système et la langue comme discours

Eu égard à l'importance de la langue pour le développement des compétences pour une culture de la démocratie et au type de connaissances sur la langue que cela exige, il convient de distinguer « la langue comme système » de « la langue comme discours ». Ces catégories peuvent être définies comme des approches au sens large des différents types de connaissances de la langue plutôt que comme des catégories totalement distinctes. « La langue comme système » fait référence à la manière dont une langue est structurée ; elle vise à définir ses éléments constitutifs et les règles générales qui régissent leur assemblage. Il peut s'agir de la façon d'assembler les mots (morphologie) et de leur ordre dans la phrase (syntaxe), des règles qui régissent les sons (phonologie) et l'écriture (orthographe) ou de la signification des mots (sémantique). Une personne qui a reçu un enseignement en langue dans un contexte éducatif formel sera sensibilisée à la « langue comme système », car la reconnaissance et la compréhension des règles et modèles constituent l'un des aspects de l'apprentissage linguistique. Néanmoins, compte tenu de l'importance de cette approche, la « langue comme système » est souvent la forme de connaissance de la langue qui est abordée le plus couramment dans le contexte éducatif.

La « langue comme discours » met l'accent sur l'utilisation de la langue, sur sa nature vivante et dynamique, et sur la manière dont elle crée du sens dans les contextes sociaux. La « langue comme système » s'intéresse, de manière générale, aux petites unités linguistiques comme les mots et les phrases, tandis que la « langue comme discours » s'attache à des parties plus longues d'un texte (oral ou écrit). C'est lorsque la langue est étudiée en tant que texte (écrit ou oral) que des notions comme le contexte, le sens, la finalité et la compréhension approfondie entrent en jeu. Lorsque l'on demande aux enseignants de disciplines non linguistiques de tenir compte de la langue dans leur enseignement, ils peuvent penser que cela suppose l'acquisition de connaissances linguistiques et techniques qui ne font pas partie de leur domaine de spécialité. Cependant, la langue en tant que texte ne demande pas tant de connaissances spécialisées sur les formes de langue ; elle est davantage centrée sur la fonction de la langue, c'est-à-dire sur la façon dont cette dernière est utilisée dans des contextes particuliers. Par rapport à l'enseignement, la concentration exclusive sur la connaissance d'un système est élargie à la prise de conscience de l'importance d'acquérir les compétences et stratégies nécessaires pour utiliser la langue à diverses fins<sup>3</sup>.

---

2. L'expression spécifique « la langue comme matière » est employée pour faire référence à l'enseignement de la ou des langues nationales/officielles (et de la littérature correspondante). Voir [www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/language-as-a-subject](http://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/language-as-a-subject) – consulté le 5 février 2020.

3. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) établit une distinction entre les composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique de la compétence à communiquer afin de mettre en évidence les dimensions autres qu'une conception étroite de la compétence linguistique, notamment le fonctionnement et l'utilisation de la langue.

La distinction entre le « système » (les mots et les phrases) et le « discours » (le texte) ne signifie pas que les catégories et modèles définis dans un système ne soient pas pertinents pour la « langue comme discours ». Il est possible de décrire les différentes fonctions de la langue (comme la description, la narration, l'argumentation et l'information) et les différents types de texte (journaux, lettres, rapports) en cherchant à définir les éléments communs aux différentes catégories de fonctions et de textes. Il s'agit toutefois de catégories principalement indicatives, qui sont ensuite affinées et déterminées en fonction d'un contexte précis plutôt que d'être fondées uniquement sur une forme linguistique intrinsèque. En d'autres termes, même si les rapports en anglais des expériences réalisées par des apprenants en cours de science sont généralement rédigés à la voix passive (« Un tube à essai a été chauffé »), cela n'est pas toujours nécessaire ; l'auteur a parfois intérêt à rédiger à la première personne en utilisant la voix active (« Nous avons chauffé le tube à essai »). Malgré des différences de cette nature, la finalité et le ton employé pour rédiger des rapports scientifiques sont globalement similaires quelles que soient les formes grammaticales utilisées, et il peut être utile aux apprenants de reconnaître ces similitudes comme des modèles ou conventions plutôt que comme des règles strictes.

Les catégories ne sont pas distinctes ; elles se chevauchent souvent. Il n'est pas non plus nécessaire d'exclure les aspects de la connaissance de la « langue comme système » de l'approche de la « langue comme discours », car cette dernière peut supposer une analyse explicite des éléments de la grammaire et du sens. La principale distinction s'établit entre une approche restrictive et une perspective plus large ; l'erreur consiste à percevoir la « langue en tant que système » comme le seul moyen d'aborder la connaissance de la langue plutôt que de reconnaître qu'elle doit être replacée dans la perspective plus large de la « langue(s) comme discours ».

Le discours sur les CCD doit être explicité et pris en compte afin de contribuer à la mise en œuvre de ce modèle. Pendant les cours ou dans d'autres sphères de la vie scolaire (à l'oral ou à l'écrit), le texte comporte certaines caractéristiques prises en compte dans les descripteurs des CCD. Ainsi, plusieurs descripteurs commencent par « exprimer » ou par « exprime l'avis que... » comme dans « exprime l'avis qu'aucun agent public ne doit abuser des pouvoirs qui lui sont conférés dans le cadre de ses fonctions ni outrepasser les limites de son autorité légale ». Il s'agit clairement d'une appréciation, mais comme le suggère le modèle de compétence, elle est exprimée ici sous une forme exigeant un niveau de compétence linguistique relativement avancé. Cela peut supposer un certain niveau d'information du public, une appréciation du ton approprié, le choix du vocabulaire, la manière de ne pas paraître véhément ou agressif, d'utiliser des énoncés explicatifs et des exemples concrets. Ces compétences et stratégies peuvent être enseignées ; le discours également, mais cela nécessite une sensibilisation des enseignants au caractère spécifique du discours relatif aux CCD et à la langue académique.

## La langue académique

La plupart des descripteurs des CCD nécessitent un niveau de compétence qui dépasse les limites strictes de la langue utilisée dans le cadre de conversations informelles. Cummins (1979) distingue les aptitudes de communication

interpersonnelle de base (*Basic Interpersonal Communication Skills - BICS*) de la maîtrise de la langue des études scolaires/universitaires (*Cognitive Academic Language Proficiency - CALP*). Les aptitudes BICS renvoient à la langue utilisée dans les relations sociales (conversations de vive voix, conversations téléphoniques, etc.). Les aptitudes CALP font référence à la langue d'apprentissage académique formel, tant à l'oral qu'à l'écrit ; elles sont plus exigeantes sur le plan cognitif, et plus complexes et spécialisées. Dans la langue des conversations en société, les gestes et expressions, et d'autres éléments du contexte comme les objets, peuvent contribuer à la compréhension, mais ils sont souvent absents de ce qu'on appelle « la langue académique ». Les enseignants doivent être conscients de la distinction entre la langue « informelle » et la langue « académique », car il est fréquent de surestimer à tort la compétence linguistique d'un apprenant si l'on se fonde sur l'utilisation informelle de la langue. C'est notamment le cas des enfants issus de la migration, dont les compétences dans la langue de scolarisation sont souvent surestimées, car leur prononciation est très proche de celle de leurs pairs ou parce qu'ils maîtrisent la langue familière. Or, ces apprenants – ainsi que d'autres, notamment ceux qui sont issus des groupes défavorisés de la société – peuvent éprouver des difficultés à maîtriser la « langue académique ». Tous les apprenants doivent recevoir un enseignement destiné à développer leurs compétences dans la « langue académique » afin qu'ils puissent acquérir des aptitudes spécifiques dans les disciplines scolaires, une tâche particulièrement ardue pour certains d'entre eux.

L'expression « langue académique » renvoie aux éléments clés nécessaires à l'apprentissage des matières en classe. Elle fait référence aux caractéristiques linguistiques des disciplines scolaires et aux aspects de la maîtrise de la langue que l'école impose et auxquels elle attache de l'importance. Les apprenants doivent être en mesure d'utiliser la langue non seulement à des fins informelles, mais aussi pour apprendre le contenu des différentes matières, pour exprimer leurs idées et pour interagir avec les autres à propos de la signification et de la portée de ce qu'ils apprennent.

La « langue académique » est plus spécialisée et se caractérise généralement par une fréquence plus élevée de phrases plus longues et complexes, par l'utilisation de tournures impersonnelles et de la voix passive et/ou de termes abstraits et d'expressions figurées. Les textes rédigés en langue académique ont tendance à être plus précis, explicites, détachés de la réalité matérielle et structurés en fonction des attentes d'une catégorie donnée.

Concrètement, la langue utilisée à des fins d'enseignement et d'apprentissage (langue de scolarisation) fait appel à la fois à la langue informelle (car les aptitudes BICS ne sont pas exclues de la scolarisation et sont utiles aux méthodes pédagogiques), à la langue spécifique aux matières (c'est-à-dire la langue plus technique utilisée dans chaque discipline) et à la « langue académique » (CALP). Dans la pratique, ces trois catégories (qui s'appliquent, bien sûr, à la langue orale et écrite) ne sont pas totalement distinctes, ce qui peut laisser penser, à tort, que la « langue académique » s'acquiert spontanément, sans intervention de l'enseignant, et que les aptitudes BICS deviennent des aptitudes CALP.

## La langue et l'apprentissage

Le Cadre des CCD comprend des compétences liées à la connaissance et à la compréhension critique, mais aussi aux valeurs, attitudes et aptitudes. Il convient donc d'envisager le rôle de la langue dans le contexte spécifique du contenu de l'apprentissage et de la compréhension. La réflexion sur l'apprentissage dans toutes les matières a considérablement évolué au cours des cinquante dernières années ou plus. La conception de l'apprentissage comme un processus de transmission d'informations à des destinataires relativement passifs, consistant à « remplir des têtes vides » ou « à remplir des pages vierges », a cédé la place à une approche qui reconnaît la nécessité pour les apprenants de participer activement au processus d'apprentissage. Des expressions différentes comme le constructivisme, le dialogisme, l'apprentissage centré sur l'élève ont été employées afin de décrire des approches qui dépassent le cadre strict de l'apprentissage des connaissances pour reconnaître le rôle actif de l'apprenant dans la création du sens et dans la construction de la connaissance. C'est généralement la psychologie cognitive et les théories de l'apprentissage, plutôt que la réflexion sur la langue, qui ont suscité ces évolutions dans l'enseignement d'une matière. La compréhension du lien entre la langue et l'apprentissage parvient toutefois à des conclusions semblables sur la pratique. Si le rôle de la langue ne consiste pas uniquement à transmettre un contenu, mais aussi à être un moyen essentiel de création du sens et de développement de la compréhension, le lien entre la langue et l'apprentissage, d'une part, et l'importance de l'utilisation active de la langue par les apprenants, d'autre part, apparaît clairement.

Une pratique établie de longue date consiste à soumettre aux apprenants quelques points de discussion, y compris pendant les cours les plus classiques. Cela est toutefois souvent interprété comme une simple possibilité de consolider l'apprentissage antérieur ou d'exprimer un avis sur les connaissances déjà acquises et comprises. Une autre approche considère l'utilisation de la langue comme un processus d'apprentissage en soi. Dans ce contexte, la langue n'est pas uniquement un processus de communication des connaissances, mais plutôt un vecteur de construction des connaissances. Un échange préliminaire sur un sujet permet à l'apprenant d'établir un lien entre les nouveaux concepts et les connaissances existantes, d'expérimenter des idées, d'exprimer des pensées à moitié formulées. La langue et la connaissance sont donc intimement liées. Ces échanges peuvent être hésitants et peu concluants. Ils sont donc différents du type d'échange qui a lieu lors d'un exposé qui, du fait qu'il est plus élaboré et complet, représente une autre étape du processus d'apprentissage.

La compréhension du lien entre la langue et l'apprentissage influence bien évidemment l'approche des enseignants par rapport aux séances de questions et réponses, lorsqu'ils les utilisent pour tenter d'améliorer la compréhension et pas uniquement pour solliciter des réponses limitées et fermées. Cependant, même les questions ouvertes appelant des réponses autres que « oui » ou « non » ne donnent pas suffisamment l'occasion aux élèves de prendre des initiatives sur le plan linguistique. Les échanges exploratoires ne se limitent pas à combler les lacunes laissées par l'enseignant. Ils sont plus efficaces lorsque les élèves peuvent contribuer librement au thème abordé à mesure que les idées leur viennent à l'esprit et lorsque les autres

participants du groupe écoutent attentivement ce qu'ils disent. L'enseignant ne devrait pas être le seul à déterminer et à évaluer la pertinence et la qualité des contributions ; il peut s'agir d'une responsabilité partagée au sein du groupe. Cette transition d'une approche traditionnelle évaluative vers une démarche plus dialogique est plus collaborative et plus constructive<sup>4</sup>.

Dans le modèle de CCD, l'un des descripteurs de base de la partie consacrée à la connaissance et à la compréhension critique fait référence à l'exigence selon laquelle l'apprenant « peut expliquer des concepts politiques de base tels que la démocratie, la liberté, la citoyenneté, les droits et devoirs » (CRCCD, volume 2, p. 23). Pour aider les apprenants à comprendre les concepts décrits ici, il est clairement insuffisant de leur demander d'entamer une « discussion » aux contours mal définis et sans méthode. Par ailleurs, il ressort aussi clairement que la contribution de l'enseignant sous la forme d'un exposé de longue durée a peu de chances d'atteindre le but visé. Une interaction entre la tâche et les moyens mis en œuvre a plus de chances d'aboutir et de faire en sorte que les apprenants puissent assimiler de nouvelles connaissances au fil du temps et développer la compréhension nécessaire. Certaines tâches du groupe qui exigent des enseignants qu'ils utilisent la langue de manière constructive (notamment en classant par priorité les éléments d'une liste, en triant et en assortissant des cartes avec des affirmations différentes) pourraient être organisées avant les contributions afin de susciter l'engagement, l'attention et la curiosité. Lorsqu'on leur demande de participer à ces exercices, les apprenants sont orientés spécifiquement vers des activités linguistiques cognitives qui favorisent la compréhension comme la nécessité de « comparer », « distinguer », « définir » et d'« expliquer ». Des méthodes plus ambitieuses dans l'enseignement de ces concepts pourraient comprendre certains jeux de rôle et de simulation. Leur caractéristique commune consiste à amener les apprenants à utiliser la langue d'une manière particulièrement constructive. Une expression qui peut être employée pour résumer l'importance de la dimension de la langue dans toutes les matières est « la maîtrise de la langue dans (discipline x) » même si cette expression s'inscrit plus souvent dans le cadre de l'enseignement de la langue comme matière.

## La langue comme matière

L'expression « langue comme matière » est utilisée pour désigner l'enseignement du français en France, de l'allemand en Allemagne, etc. Bien entendu, l'enseignement d'une langue seconde ou étrangère est aussi, au sens strict, celui d'une « langue comme matière », mais, dans les documents du Conseil de l'Europe, l'emploi de ce terme est réservé à l'enseignement de la ou des langues nationales/officielles (et de la littérature correspondante). Avant que l'on ne prenne conscience de l'importance de la maîtrise de la langue dans les autres matières, on considèrerait qu'il incombait essentiellement aux responsables de la langue comme matière de développer la maîtrise de la langue de scolarisation et de faire en sorte que les apprenants possèdent les compétences linguistiques nécessaires pour jouer leur rôle dans la société.

4. Voir Wells G. et Ball T. (2008), « Exploratory Talk and Dialogic Enquiry » in Mercer N. et Hodgkinson S., (dir.), *Exploring Talk in Schools. Inspired by the work of Douglas Barnes*, Sage Publications, Londres.

De ce point de vue, la langue comme matière était donc considérée comme une matière « au service » des autres disciplines : elle fournissait un service en enseignant les compétences linguistiques nécessaires, qui étaient ensuite mises en application ailleurs, dans les autres matières. Cette approche signifie que ses objectifs ont été parfois définis de manière restrictive, en mettant l'accent sur les compétences fonctionnelles dissociées des objectifs et des contextes éducatifs plus larges. Il est aujourd'hui largement reconnu que l'acquisition de compétences en langue devrait avoir lieu dans toutes les matières, on peut donc s'interroger sur le rôle de la langue comme matière.

Même si la langue comme matière n'est pas considérée comme une matière « au service » des autres disciplines, elle a un rôle spécifique à jouer dans le cadre de la formation linguistique. Les enseignants de langue comme matière sont chargés de transmettre les éléments fondamentaux de l'expression orale, de la compréhension de l'oral, de la compréhension de l'écrit et de l'expression écrite, et d'en suivre l'acquisition. Cet enseignement a lieu le plus souvent dans les premières années de l'enseignement primaire, mais il peut se poursuivre jusqu'à un stade plus avancé de la scolarité pour certains apprenants, notamment ceux issus de l'immigration. Les enseignants des autres matières doivent être en mesure de soutenir ce processus, mais il est important que les responsabilités en ce qui concerne l'enseignement de la maîtrise de la langue de base soient clairement définies.

En outre, la langue comme matière continue de jouer un rôle central dans le développement de la langue. Cela ne signifie pas que certains aspects seraient enseignés dans le cadre de la langue comme matière puis simplement appliqués dans les autres matières, dans la mesure où cette vision ne tient pas suffisamment compte de la nature intégrée et contextuelle de la langue, et de la signification dans chaque discipline. Néanmoins, il est important de reconnaître que, dans la langue comme matière, c'est la langue elle-même qui est au centre, tandis que, dans les autres matières, c'est la compréhension et le travail sur le contenu qui constituent l'objectif principal. La langue comme matière fournit des outils pour analyser les textes, qui peuvent aussi être utilisés dans les autres matières et donner aux apprenants la possibilité de mettre en pratique diverses stratégies de communication orale et écrite. Selon la manière dont il est organisé, le curriculum a également un rôle décisif à jouer dans l'enseignement de la littérature, qui revêt une importance particulière par rapport au Cadre des CCD.

Comme cela est indiqué dans le volume 3 du Cadre des CCD, les enseignants peuvent décider de sélectionner des textes littéraires qui traitent de thèmes pertinents pour les descripteurs définis dans le cadre. Il existe de nombreuses œuvres littéraires, tant classiques que contemporaines, écrites dans diverses langues, qui abordent des questions telles que les droits et devoirs des citoyens, l'exercice du pouvoir, les dangers d'un nationalisme exacerbé, la valeur et la fragilité de la démocratie. Si la littérature offre parfois de riches opportunités d'étude de ces thèmes, une mise en garde s'impose. L'utilisation de la littérature au service d'un curriculum à l'objectif particulièrement restreint en lien avec le Cadre des CCD peut faire courir un risque de limiter le sens du texte, de nuire à son effet esthétique et de le priver de sa résonance plus profonde. Il peut être utile de distinguer l'utilisation de la littérature dans le seul but de « moraliser » de son utilisation pour aiguïser la sensibilité

et le discernement moral. Dans ce dernier cas, des objectifs étroits peuvent fausser le sens d'une manière moins susceptible de survenir lorsque l'intention morale adoptée est plus large.

D'un point de vue général, c'est sans doute la littérature qui résume la langue sous ses formes les plus subtiles et les plus complexes, dans lesquelles les nuances du sens et l'ambiguïté sont souvent présentes. La langue a une signification non seulement par référence à ce qui lui est extérieur, mais aussi par sa présence dans les contextes culturels de communautés humaines, qui inclut sa capacité à (re)créer, dans l'imagination, des communautés existantes ou nouvelles. Il est donc vain d'adopter une approche restrictive de la langue, de la considérer comme un outil transparent lié à des règles et structures préétablies. À cet égard, le rôle de la littérature par rapport au Cadre des CCD va au-delà de l'enseignement de thèmes et de questions spécifiques, et traite des descripteurs comme ceux qui ont trait aux attitudes (tolérance de l'ambiguïté et ouverture à l'altérité culturelle) et aux compétences (liées à l'empathie, la souplesse et l'adaptabilité).

### **La langue et l'apprentissage dans les autres matières**

Les compétences pour une culture de la démocratie pourraient faire partie intégrante du projet pédagogique d'une école soit en intégrant certains éléments dans différents curriculums disciplinaires, soit sous la forme d'un nouveau cours ou d'une nouvelle discipline. Dans les deux cas, il convient que l'enseignement des CCD tienne compte de l'importance de la langue et de l'apprentissage dans toutes les matières à titre de composante essentielle de la langue de scolarisation. Deux arguments complémentaires ont été avancés à l'appui de ce point de vue. L'un des arguments est que l'acquisition de compétences en langue est trop importante pour ne relever que d'une ou deux matières, mais devrait être répartie entre toutes les matières. Certaines des premières initiatives de « langue et maîtrise de la langue tout au long du parcours » ont adopté cette vision et se sont heurtées à la résistance des enseignants des matières autres que la langue, car il leur avait été visiblement demandé d'assumer des responsabilités supplémentaires qui n'étaient pas au cœur de leurs préoccupations. Le second argument est que les compétences en langue font partie intégrante des compétences disciplinaires ; en d'autres termes, l'apprentissage d'une matière est inextricablement lié à l'apprentissage de la langue utilisée dans cette matière, à l'apprentissage du discours utilisé dans cette matière. De ce point de vue, on ne demande pas aux enseignants d'ajouter quelque chose à leur matière ou de s'en écarter effectivement.

En d'autres termes, les enseignants de toutes les matières utilisent la langue à tout moment, plus ou moins consciemment, et c'est précisément la raison pour laquelle la langue est souvent considérée comme acquise. Mais lorsque les enseignants et les apprenants prendront davantage conscience de la dimension linguistique en classe, l'enseignement et l'apprentissage s'amélioreront – de même, probablement, que l'équité de l'offre éducative. On peut avoir l'impression que certains apprenants n'ont pas les qualités requises ou ne sont pas très doués dans ces matières, mais, en réalité, leur « handicap » linguistique est davantage lié à la langue en tant qu'outil cognitif et conceptuel. Sur le plan pratique, la solution à cette situation consisterait

à faire bénéficier tous les apprenants d'un soutien dans toutes les matières pour l'acquisition de la langue et à formuler explicitement les attentes en matière d'utilisation de la langue.

Pour intégrer la connaissance de la langue à toutes les matières, une approche « intégrée » et non « séparatiste » est nécessaire. Une approche « séparatiste » de la langue pose en principe qu'il est possible d'isoler, de généraliser et d'enseigner les éléments linguistiques de façon à pouvoir ensuite les transposer sans difficulté dans d'autres contextes. De ce point de vue, une compétence telle que la « rédaction d'un rapport » peut être enseignée de manière systématique par le biais de règles, de conventions et d'activités pratiques. Cette approche séparatiste risque de donner lieu à une forme d'enseignement mécanique, fermée et stéréotypée, qui ne permet pas aux élèves d'apprécier pleinement les différents usages de la langue. Elle considère les éléments de maîtrise de la langue comme des suppléments optionnels dans l'enseignement d'une matière, sans véritable rapport avec les prérequis spécifiques à cette dernière. À l'inverse, une conception « intégrée » de la langue est davantage centrée sur le caractère unique et dynamique des usages particuliers de la langue et reconnaît l'importance du contexte. Elle considère qu'il est possible de définir certaines caractéristiques générales des rapports, mais que chaque « rapport » (ce terme précis ne serait d'ailleurs peut-être pas utilisé) est unique et comporte des éléments complexes et indissociables qui doivent être examinés dans le contexte.

Quelle conclusion en tirer à propos des méthodes d'enseignement ? Un enseignant d'une discipline ne devra pas adopter mécaniquement des méthodes d'enseignement spécifiques à une langue. Par exemple, le simple fait de corriger les élèves lorsqu'ils emploient un registre familier à l'oral peut donner de bons résultats dans une classe, mais non dans une autre. Dans le premier cas, s'il existe une atmosphère générale de confiance et de compréhension de l'importance de la langue, les élèves sont sensibles à l'intention de l'enseignant d'améliorer leurs compétences en langue académique et y répondent favorablement. Mais, dans le second, les élèves peuvent avoir une réaction négative, s'ils interprètent la correction comme un affront à leur identité et se sentent alors encore plus mis à l'écart de l'école et de la classe. C'est du contexte spécifique et de ce qu'on peut appeler la « culture éducative en classe » que dépendra le succès ou non de telle ou telle méthode d'enseignement.

L'un des descripteurs des CCD demande aux apprenants de « défendre l'idée que, bien qu'elles soient soumises à certaines mesures de restriction, les personnes incarcérées méritent tout autant de respect et de dignité que n'importe quelle autre personne ». Il existe différentes méthodes pour aborder ce sujet en classe, mais imaginons que l'enseignant ait demandé à la classe de rédiger une lettre fictive à la presse en réponse à un récent rapport sur la surpopulation, le manque d'équipements sportifs et les mauvaises conditions sanitaires de nombreuses prisons. Une préparation à l'avance du contenu de la lettre sera nécessaire, mais un enseignant sensible à la langue reconnaîtra qu'une aide peut être nécessaire à propos de la « catégorie » d'écriture. En analysant des exemples de lettres réelles sur d'autres sujets, il est possible d'attirer l'attention sur certains aspects de la langue, notamment les suivants : penser au public éventuel et à ses attentes ; caractère opportun de l'emploi d'une langue familière ; manière de structurer la lettre ; de quelle manière utiliser des expressions de liaison pour examiner d'autres points de vue comme « on peut

estimer que»; caractère opportun de l'emploi des pronoms à la première ou à la troisième personne; comment éviter l'emploi d'expressions redondantes? adopter le ton approprié, ferme sans être agressif; choisir la formule de fin et de politesse appropriée; comment orienter le lecteur au début?

## La langue comme matière dans les CCD

Lorsque les CCD sont enseignées en tant que matière – par exemple, dans le cadre d'un cours d'éducation civique ou ayant un intitulé similaire –, le contenu peut être centré sur certaines compétences plutôt que sur d'autres. Le contenu pourrait comprendre certains éléments de la « connaissance et de la compréhension critique du monde » comme la politique, le droit, les droits humains, les médias, l'économie, l'environnement et la durabilité. S'agissant des attitudes, l'enseignant pourrait se concentrer en particulier sur le « civisme » et sur l'ensemble de la partie consacrée aux « valeurs », car elles sont étroitement liées à l'implication des élèves dans la société.

Dans le cadre de leur programme, les enseignants peuvent utiliser les descripteurs de la connaissance et de la compréhension critique (CRCCD, volume 2, p. 23) et des valeurs (*ibid.*, p. 15-16). Ils sont formulés comme des niveaux de compétence et sont des éléments des « compétences démocratiques » et de la « compétence interculturelle » qui sont définies comme :

la capacité à mobiliser et à utiliser les ressources psychologiques voulues (valeurs, attitudes, aptitudes, connaissances et/ou compréhension) pour réagir de manière efficace et appropriée aux exigences, aux enjeux et aux possibilités que présentent les situations démocratiques [...] [et] les situations interculturelles. (CRCCD, volume 1, p. 32)

Lorsque des compétences spécifiques sont décrites, elles sous-entendent cette affirmation générale. Ainsi, s'agissant de la connaissance et de la compréhension critique des droits humains, un élève de niveau intermédiaire :

- ▶ peut expliquer le caractère universel, inaliénable et indivisible des droits humains; et
- ▶ peut mener une réflexion critique sur les liens entre les droits humains, la démocratie, la paix et la sécurité dans un monde globalisé;

et, s'agissant des valeurs et droits humains, l'élève :

- ▶ défend l'idée que nul ne doit être soumis à la torture ou à des peines ou traitements inhumains ou dégradants; et
- ▶ soutient que toutes les institutions publiques doivent respecter, protéger et mettre en œuvre les droits de l'homme.

Comme il s'agit d'éléments de la compétence démocratique et interculturelle, les élèves devraient les mobiliser et les utiliser dans des situations réelles à l'intérieur de la classe ou à l'extérieur de son enceinte. Dans la pratique, comme cela est expliqué dans le volume 1 du CRCCD, p. 33 et suivantes, les compétences sont susceptibles d'entrer en jeu dans des situations démocratiques et interculturelles réelles, mais, à des fins d'enseignement en classe, il est possible de se concentrer sur des compétences particulières au sein d'un groupe. En d'autres termes, les enseignants peuvent

programmer des compétences spécifiques dans leurs objectifs d'enseignement ainsi que le discours avec lequel les élèves doivent utiliser ces compétences.

Imaginons, par exemple, qu'un enseignant souhaite mettre l'accent sur la capacité à « expliquer » les droits de l'homme et leur valeur dans le contexte des institutions publiques qui respectent, protègent et mettent en œuvre les droits humains. L'élément de « valorisation » supposerait la capacité à « affirmer ». Un enseignant peut utiliser les descripteurs cités ci-dessus à titre d'objectifs d'enseignement ou de résultats d'apprentissage attendus. L'enseignant analyserait ensuite ce que les élèves devraient connaître des droits humains selon les descripteurs, ce que le discours des explications et arguments implique, et ce que les apprenants doivent être en mesure de faire avec la langue.

À cet effet, un enseignant peut tout d'abord respecter les principes de l'exemple cité à la fin de la partie précédente et analyser, avec les apprenants, des exemples de textes (écrits ou oraux) dans lesquels les droits humains sont expliqués à divers publics ; une recherche en ligne indiquant « expliquer les droits humains » propose plusieurs types de texte, y compris en utilisant un support visuel. Certains d'entre eux sont destinés clairement à de jeunes enfants, d'autres s'adressent à des personnes plus âgées et emploient une terminologie et une syntaxe plus formelles. Les élèves peuvent analyser les textes en les comparant. Ils peuvent ensuite préparer leurs propres documents et mettre ainsi en évidence la valeur qu'ils attachent à « la démocratie, la justice, l'équité, l'égalité et l'État de droit » au niveau « intermédiaire » (CRCCD, volume 2, p. 16) :

- ▶ soutient que des élections démocratiques doivent toujours se dérouler de façon libre et équitable, conformément aux normes internationales et à la législation nationale, et sans fraude ;
- ▶ exprime l'avis qu'aucun agent public ne doit abuser des pouvoirs qui lui sont conférés dans le cadre de ses fonctions ni outrepasser les limites de son autorité légale ;
- ▶ soutient l'idée selon laquelle les tribunaux doivent être accessibles à tous, de sorte que nul ne soit privé de la possibilité de saisir la justice parce que cette démarche est trop onéreuse, problématique ou compliquée.

L'examen de la question de la fraude dans des élections démocratiques pourrait impliquer l'analyse d'articles de journaux pour connaître la cause, l'intention, les méthodes de détection et les conséquences. Les élèves peuvent être aidés dans cette démarche par des termes et concepts spécifiques, comme « élément probant », « conséquence », « fiabilité », « insinuation », et par une réflexion sur les techniques des journalistes, comme l'utilisation de titres, de citations directes et de descripteurs qualificatifs. La question de l'accessibilité des tribunaux pourrait être abordée en examinant des études de cas individuels. Dans ce cas, la langue sera souvent plus narrative et plus descriptive. Les élèves peuvent avoir besoin d'aide pour résumer des textes complexes à utiliser comme exemples lorsqu'ils expriment une opinion.

## La langue dans les CCD tout au long du curriculum

Les orientations sur « les CCD et le curriculum » du volume 3 du CRCCD recensent les principes fondamentaux à prendre en compte pour concevoir les curriculums, et il convient, à ce propos, de garder à l'esprit la partie sur les sujets et compétences transversaux :

Les sujets transversaux peuvent renvoyer à des phénomènes ou des questions tels que l'« éducation à la démocratie », l'« éducation à l'écologie » ou l'« éducation à la paix ». Dans cette approche, l'enseignement et l'apprentissage font l'objet d'une conception holistique et sont fondés sur des phénomènes et des questions réels. [...] Le curriculum est ensuite bâti autour de ces phénomènes ou questions (« les migrations » ou « l'approvisionnement en eau ou en nourriture », par exemple), et différents thèmes connexes y sont intégrés. (CRCCD, volume 3, p. 16)

Ces curriculums interdisciplinaires supposent une collaboration entre les enseignants ou – ce qui est peut-être plus souvent le cas à l'école primaire – la programmation d'un projet par l'enseignant en adoptant différentes perspectives. Une seconde approche décrite dans la même partie fait référence à la conception transversale, dans laquelle les compétences clés sont intégrées au programme de chaque matière, mais chaque matière est enseignée indépendamment. Les compétences démocratiques et interculturelles sont des compétences clés. Dans ce cas, la collaboration vise à garantir la « cohérence et la transparence », et à éviter de surcharger le curriculum. Le *Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie* peut être utilisé pour concevoir des curriculums interdisciplinaires aux niveaux national et institutionnel, et il importe, dans ce cas, que les apprenants fassent entendre leur voix dans le processus (CRCCD, volume 3, p. 22).

Quelle que soit l'approche adoptée, les apprenants auront besoin d'acquérir plusieurs discours spécifiques à une discipline/une matière. Les enseignants qui collaborent peuvent l'inclure à leur programme, par exemple dans le cadre d'une contribution sur « l'approvisionnement en eau ou en nourriture ». Ils peuvent choisir de se concentrer sur la compétence de base « peut mener une réflexion critique sur la nécessité de consommer de manière responsable » (CRCCD, volume 2, p. 55) ou sur la compétence avancée « peut mener une réflexion critique sur les questions éthiques associées à la mondialisation » (CRCCD, volume 2, p. 56) – cette dernière s'appliquant au transport de nourriture dans le monde. Dans un cas comme dans l'autre, les étudiants ont besoin de compétences relatives aux discours en géographie, en histoire, en mathématiques, et sur d'autres matières.

Prenons deux exemples : l'histoire et les mathématiques. L'enseignant d'histoire peut attirer l'attention sur les changements et améliorations intervenus au fil du temps dans l'approvisionnement en nourriture et l'alimentation. Dans ce cas, la terminologie – « époque », « colonisation », « réforme » ou « révolution » – est complétée par des éléments discursifs comme « raconter », « justifier » ou « définir ». Pour « définir », par exemple, l'apprenant est capable de « reconnaître », « produire » et « improviser/créer/

proposer», et l'enseignant a besoin d'aider les élèves à trouver la formulation appropriée<sup>5</sup>.

Un enseignant de mathématiques peut adopter un discours qui aide les élèves à analyser les données ou informations quantitatives sur le transport de denrées alimentaires dans un marché mondialisé. Les élèves apprennent à utiliser la terminologie (comme « centre », « variation », « écart », « variables », « dépendance » et « corrélations ») pour communiquer leurs résultats de l'application de techniques mathématiques et statistiques à l'analyse d'un texte, par exemple, qui présente la mondialisation de l'approvisionnement alimentaire comme moyen d'enrichir l'alimentation et d'améliorer la santé, en le complétant par des éléments discursifs comme « interpréter/inférer/poser pour principe », « modéliser/prévoir », « mettre en relation/confronter/recouper », « comparer », « juger/évaluer/apprécier », etc., et par les formulations appropriées dans la langue de scolarisation<sup>6</sup>.

Ces éléments de réflexion sont pertinents, que les enseignants d'histoire et de mathématiques abordent un projet interdisciplinaire ou leur propre matière de manière indépendante. Par ailleurs, le programme peut prendre en compte (certaines) compétences liées aux attitudes, valeurs et aptitudes. Dans ce cas, l'enseignant d'histoire pourrait attacher une importance particulière à la « tolérance de l'ambiguïté » qui comprend : « l'acceptation de la complexité, de la contradiction et de l'absence de clarté » (CRCCD, volume 1, p. 46).

L'enseignant de mathématiques peut estimer que les « compétences d'apprentissage en autonomie » peuvent être au centre de travaux d'analyse statistique, qui englobent la capacité à « évaluer la fiabilité des diverses sources d'information, de conseil ou d'orientation, en recherchant d'éventuels préjugés ou déformations et en choisissant les sources les plus adaptées parmi l'éventail des sources disponibles » (CRCCD, volume 1, p. 47).

Là encore, l'approche décrite précédemment est pertinente. Les compétences sont présentées par groupe et une ou plusieurs d'entre elles peuvent devenir l'objectif premier du programme et des résultats d'apprentissage, mais il est utile d'établir une distinction entre les compétences pour une culture de la démocratie qui peuvent être enseignées en tant que connaissance et celles qui sont enseignées en tant que processus.

---

5. Pour plus de précisions, voir: Beacco J.-C. (2010), « Une démarche et des points de référence – Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/apprentissage de l'histoire (fin de la scolarité obligatoire) », disponible sur <https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/language-s-in-other-subjects> – consulté en mai 2021.

6. Pour plus de précisions, voir: Linneweber-Lammerskitten H. (2012), « Une démarche et des points de référence – Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/apprentissage des mathématiques (fin de la scolarité obligatoire) », disponible sur [https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/language-s-in-other-subjects#%2228070427%22:\[2\]](https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/language-s-in-other-subjects#%2228070427%22:[2]) (p.18) – consulté en mai 2021.

## La langue dans l'enseignement des CCD en tant que connaissance et l'enseignement des CCD en tant que processus

Comme nous l'avons vu, les enseignants peuvent présenter les CCD comme des objectifs d'enseignement et des résultats d'apprentissage, qu'il s'agisse d'un travail individuel dans leur propre matière ou en collaboration avec d'autres. Nous avons vu également que le langage est un facteur déterminant pour l'utilisation des compétences, qu'elles concernent la matière, comme l'emploi du discours en mathématiques ou en histoire, ou les CCD et la langue nécessaire, par exemple, pour défendre la valeur des droits humains ou faire une analyse critique des connaissances sur le monde. Enfin, nous avons observé qu'il existe de nombreux chevauchements entre le discours propre aux matières et celui des CCD. Les notions « expliquer », « affirmer », « définir », etc., sont communes à ces deux discours. En enseignant leur propre matière, les enseignants contribuent donc à la « connaissance et à la compréhension critique » des CCD.

Il existe également de nombreux chevauchements entre les autres éléments du Cadre des CCD, notamment en ce qui concerne les « compétences » et les « attitudes ». Les « compétences d'apprentissage en autonomie », par exemple, sont enseignées dans de nombreuses matières, sinon toutes, tout comme la responsabilité et l'efficacité personnelle. Les autres éléments sont spécifiques aux CCD, notamment l'« ouverture à l'altérité culturelle » ou le « civisme », et ils doivent faire l'objet d'une attention particulière dans les matières concernées.

L'enseignement et l'acquisition des compétences « valeurs », « attitudes » et « aptitudes » relèvent davantage du processus que de la « connaissance et la compréhension critique » qui sont fondées sur le contenu. Le document d'orientation sur les « CCD et la pédagogie » (CRCCD, volume 3, p. 27-55) présente une analyse et des propositions de méthodes axées sur le processus et fondées sur le contenu, dont nous allons maintenant examiner la dimension linguistique.

Nous avons déjà examiné de quelle manière attirer l'attention des apprenants sur le discours requis lorsque les CCD sont enseignées en tant que contenu. Lorsque l'accent est mis sur le processus, d'autres approches sont nécessaires. Prenons, par exemple, la présentation des « processus démocratiques » dans la salle de classe (CRCCD, volume 3, p. 34-35). Il est recommandé de faire participer les élèves à la prise de décision et d'utiliser des simulations pour présenter les processus démocratiques et les institutions. Ces activités supposent l'emploi de discours spécifiques. Ainsi, les degrés de formalité ou les registres de la langue varient d'une situation à l'autre, de la simulation d'une campagne politique avec des discussions de rue à celle de débats parlementaires. La terminologie des institutions démocratiques – « élections », « vote », « majorité », etc. – s'inscrit dans le discours sur les « arguments » ou le « débat » (voir la partie ci-après consacrée aux CCD, au développement (voir p. 25) des compétences et à la langue).

Les enseignants peuvent organiser, dans la classe, la participation à la prise de décision ou diverses simulations et, au départ, inviter les élèves à se concentrer sur les processus, en employant la langue qu'ils souhaitent ou peuvent utiliser. Le fait de se concentrer ensuite sur la langue, sur ce qui est « approprié » ou « poli » dans différentes situations, constitue une seconde étape qui donne lieu à une analyse critique

et à l'enseignement de la « connaissance et la compréhension critique de la langue et de la communication ». Les enseignants et les élèves peuvent utiliser les descripteurs (CRCCD, volume 2, p. 48) qui sont utiles à cet égard. À ce niveau, la méthode d'enseignement des CCD associe le processus et le contenu.

## L'approche globale de l'école

Le document d'orientation sur les « CCD et l'approche globale de l'école » (CRCCD, volume 3, p. 101-114) s'intéresse à l'importance de la « gouvernance et la culture de l'école » et de la « coopération avec la communauté », parallèlement aux questions de curriculum et de pédagogie. S'agissant des questions linguistiques, il existe des parallèles entre les processus de gouvernance ou de coopération avec la communauté et les CCD et l'approche centrée sur les CCD dans la salle de classe. Il existe également des différences.

Lorsque, conformément aux recommandations, les élèves sont invités à participer à la prise de décision au niveau de l'établissement, ils sont confrontés à un discours que d'autres parties prenantes comme les enseignants et les autres membres de la direction ont acquis et utilisent naturellement. Il s'agit de leur « seconde nature », car ce qui était auparavant nouveau et étranger devient familier. S'ils emploient ce discours sans être conscients du pouvoir que ce dernier leur confère dans la communication avec ceux qui ne le maîtrisent pas, ils excluront sans le vouloir précisément tous ceux qu'ils voulaient toucher.

Deux éléments doivent alors être pris en compte dans l'importance accordée à la langue. Les personnes qui maîtrisent le discours doivent apprendre à en avoir conscience (de nouveau) et aider les élèves à l'acquérir par des moyens informels, par exemple en expliquant la terminologie des réunions, les conventions régissant les échanges et les stratégies spécifiques du discours employé. Les étudiants doivent avoir la possibilité de réfléchir et d'analyser ce qu'ils entendent, et d'étudier comment acquérir le discours de façon délibérée jusqu'à ce qu'il devienne pour eux une seconde nature. Les enseignants et les autres membres de la direction pourraient accorder de l'attention à ces questions et envisager de consacrer du temps à une réflexion des élèves dans le cadre de sessions de « formation à la gouvernance ».

La « coopération avec la communauté » tend à faire participer des parties prenantes auxquelles il n'est pas demandé d'offrir des possibilités d'apprentissage de la même manière que celles qui participent à la direction de l'établissement. La coopération avec la communauté permet de prendre en charge une partie des besoins et enseignements de la direction. Les discours qui sont employés dans la communauté environnante – par exemple, le discours utilisé dans le courrier adressé à un journal ou dans des avis sur les événements à venir – doivent être analysés et enseignés à l'école dans le cadre de la préparation aux échanges avec la communauté. Les principes applicables à l'utilisation, puis à la réflexion sur l'utilisation acquise dans le cadre de l'enseignement des discours liés à un curriculum, selon des approches centrées aussi bien sur le contenu que sur le processus, s'appliquent également ici<sup>7</sup>.

---

7. Les expériences de gouvernance et de coopération se prêtent particulièrement bien à une auto-évaluation. Voir <https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/language-s-in-other-subjects> – consulté en mai 2021.

## Écoles multilingues

Aujourd'hui, la plupart des écoles en Europe, sinon la totalité, sont multilingues. Cela signifie que plusieurs langues sont représentées dans les établissements. Elles sont en effet présentes chez les élèves, même si elles ne sont pas toujours visibles ni reconnues ; cela peut être également le cas des enseignants. Les élèves qui parlent une langue différente de celle utilisée pour l'enseignement et l'apprentissage ne la laissent pas à la porte lorsqu'ils franchissent le seuil de l'école. Les autres langues parlées ont généralement leur origine dans un groupe minoritaire auquel ils appartiennent, qui a vécu dans le pays concerné pendant plusieurs générations ou dont l'arrivée est récente. Qu'il s'agisse de langues « autochtones » ou de « langues de la migration », les élèves peuvent les utiliser pour l'apprentissage sans que leurs enseignants en aient conscience.

Ces élèves doivent être aidés pour apprendre la langue de scolarisation et, dans ce cadre, bénéficier des méthodes décrites dans les parties précédentes, tout comme ceux pour qui la langue de scolarisation est la langue principale. Il convient de veiller en particulier à leur enseigner le discours nécessaire aux CCD comme les autres discours propres à la scolarisation. Cette question a déjà été étudiée<sup>8</sup> et il existe des méthodes pédagogiques pour surmonter les difficultés<sup>9</sup>.

Les élèves multilingues ont également des avantages. Ils ont des avantages psychologiques de manière générale, mais occupent également une position particulière dans la société à l'égard des CCD. Ainsi, lorsque les écoles sont multilingues, les communautés au sein desquelles elles sont situées et auxquelles elles s'adressent sont également multilingues, des parents aux organisations et aux groupes locaux. Lorsque les écoles s'impliquent dans des projets auprès des communautés locales, comme il est indiqué ci-dessus à la partie consacrée à l'approche globale de l'école, les élèves peuvent jouer un rôle spécial de médiateurs et d'ambassadeurs en raison de leur répertoire linguistique. Cela implique cependant qu'ils adoptent un discours approprié aux CCD dans leurs autres langues.

Il est possible d'adopter la même approche que celle décrite ci-dessus à propos de la langue de scolarisation, mais il n'y a pas toujours des enseignants capables d'assumer cette responsabilité dans l'école. La solution consiste à solliciter des personnes de la communauté pour assumer cette fonction. Une formation informelle peut leur être nécessaire, notamment à travers l'observation et des partenariats avec des enseignants qui traitent des questions de la langue de scolarisation. Les enseignants peuvent également avoir besoin d'aide pour utiliser les matériels pédagogiques appropriés. Il s'agit de questions se posant dans des circonstances spécifiques plutôt que d'hypothèses, mais l'importance de cette démarche ne fait aucun doute.

---

8. Little D. (2010), « Intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration – Document d'orientation », Conseil de l'Europe, <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805a0d1c> – consulté en mai 2021.

9. Voir: (cf. notes 5 et 6) Conseil de l'Europe (2016), *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, disponible sur <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae64a> – consulté en mai 2021.

# CCD, développement des compétences et langue

---

Cette partie a pour objet d'examiner les exigences linguistiques qui sous-tendent des exemples de compétences susceptibles d'être impliquées dans l'acquisition des CCD. Comme cela a été évoqué, la langue est intégrée dans le processus d'apprentissage à tel point que cela peut paraître aller de soi, et il est parfois difficile de distinguer les questions linguistiques des problèmes pédagogiques généraux. La compétence en langue qui est nécessaire pour acquérir des aptitudes particulières est souvent tacite et implicite ; la décision de savoir quand la langue doit faire explicitement partie des CCD est affaire de jugement. Comme cela a été indiqué précédemment, l'expression « sensible à la langue », lorsqu'elle est appliquée à un enseignant, fait référence à l'approche nécessaire dans la salle de classe. Il s'agit d'être en mesure de prendre en compte la pertinence du contexte et de ne pas adopter des approches mécanistes qui présentent le risque de nuire à l'apprentissage. Les apprenants ne devraient pas avoir l'impression qu'ils se détournent sans cesse de l'objectif lié aux CCD pour se concentrer sur la langue en particulier ; les deux éléments doivent être intégrés dans la pratique.

Les aptitudes à discuter et à débattre sont des éléments clés dans l'acquisition des CCD. Le terme « discussion » est vaste et il est généralement possible de le décrire plus précisément : par exemple, les apprenants peuvent être invités à échanger leurs opinions, prendre une décision ou résoudre un problème. Les échanges oraux intervenant pendant la discussion permettent aux apprenants de (re) construire leurs connaissances collectivement, de préciser et de reformuler ce qu'ils comprennent. Les remarques permettent de donner des conseils aux participants à une discussion sur des compétences comme l'écoute active, le choix des idées et leur utilisation, le désaccord constructif, l'utilisation d'éléments probants pour appuyer leurs points de vue, l'ouverture de la discussion à d'autres personnes. Le cas échéant, il est possible de donner des exemples et d'analyser des formes linguistiques appropriées et d'autres qui le sont moins. La méthode de « l'aquarium », dans laquelle un petit groupe débat pendant que les autres participants l'observent, peut servir de point de départ utile à des commentaires, en se concentrant, par exemple, spécifiquement sur la langue utilisée.

Certains apprenants peuvent être plus à l'aise avec les structures formelles associées aux débats, car celles-ci exigent moins de spontanéité et permettent davantage de préparation et de planification. Les débats organisés sont une ressource appréciable pour la citoyenneté et l'éducation politique. Ils permettent non seulement d'analyser des problèmes clés, mais aussi de stimuler, en grande partie, le processus démocratique. La participation à des débats structurés permet d'aborder diverses compétences, notamment la recherche et l'analyse des informations, la planification et la préparation, l'organisation des idées en arguments et la prise en compte de différents points de vue. Des compétences linguistiques plus ciblées pourraient impliquer de

s'exprimer clairement (penser au style, au débit, au volume et au ton), d'utiliser une langue persuasive, d'expliquer ses idées ou d'utiliser des procédés comme la répétition, l'analogie, les questions rhétoriques, l'allusion et l'antithèse. Les élèves peuvent également être aidés afin d'utiliser efficacement des modes de communication non verbaux. L'analyse critique de prises de parole réelles sur d'autres thèmes en lien avec le Cadre des CCD (par l'observation ou la lecture) peut précéder utilement la conduite d'un débat.

L'utilisation de présentations avec les apprenants peut faciliter l'acquisition de plusieurs descripteurs des CCD, notamment en rapport avec les droits humains, les différences religieuses et politiques. En aidant les élèves à élaborer des présentations, l'enseignant attirera leur attention sur le caractère approprié de certains registres linguistiques à des fins et dans des contextes différents. Le processus de préparation d'une présentation orale peut être plus ou moins considéré comme un processus de rédaction écrite et offrir à l'enseignant la possibilité d'aider les élèves, par exemple, à élaborer une argumentation, à utiliser des documents pour illustrer leur propos, à employer une langue plus variée (en remplaçant les mots « et » et « mais »).

Les compétences en lecture active et critique sont utiles à l'analyse de documents, en particulier au niveau avancé (par exemple, déclarations des droits humains, chartes, pactes relatifs aux droits politiques, conventions)<sup>10</sup>. Il est utile de pouvoir examiner à la fois les éléments de forme (la manière dont la langue est structurée et construite) et de fonctionnement (la fin à laquelle la langue est utilisée et le contexte). Ces textes peuvent présenter des difficultés, mais il est important que les élèves aient une expérience de la lecture de textes exigeants et qu'ils les abordent de façon constructive. Les activités destinées à introduire un texte avant sa lecture peuvent contribuer à la motivation, à activer des connaissances préalables, à donner accès à des thèmes clés et à susciter la curiosité afin que la démarche de lecture reste ambitieuse, mais moins déroutante. Ces « manières » d'aborder un texte peuvent comprendre : l'examen du titre afin d'anticiper le contenu ; le fait de poser une série de questions sur le sujet, qui ont un rapport avec la propre expérience des apprenants ; la présentation des termes techniques clés ; l'exploitation d'une image qui accompagne le texte ou la présentation d'une phrase clé du texte pour une première discussion. Les activités dirigées peuvent aider les apprenants à comprendre et à acquérir des stratégies de lecture. Voici un exemple : un texte est découpé en plusieurs parties et les élèves sont invités, en groupes, à reconstituer le texte afin de se concentrer sur sa structure ; seule la première partie du texte est lue et les élèves tentent de deviner la suite ; les groupes sont invités à insérer des termes manquants qui ont été supprimés ; ils doivent inventer un titre et un sous-titre ; le texte est annoté par les élèves en soulignant deux ou trois phrases clés, mots clés ou termes techniques ; ils élaborent un schéma accompagnant le texte ; les élèves rédigent des questions à partir du texte ; ils sont invités à trier des cartes contenant des affirmations vraies ou fausses sur le texte ; le texte est converti par les élèves dans une autre forme, comme un article de journal ou une affiche. Ces activités peuvent être utiles

---

10. Le concept de « maîtrise de l'information critique » par opposition à la « maîtrise de l'information » souligne la nécessité de développer une approche et une conscience critiques. Catts R. et Lau J. (2008), « Vers des indicateurs de la maîtrise de l'information », Unesco, [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158723\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158723_fre).

pour laisser aux élèves le temps d'assimiler une nouvelle langue complexe et de comprendre le genre de texte qu'ils ont sous les yeux, sa structure, son intention, le public visé ainsi que ses points forts et faibles.

L'éducation joue un rôle essentiel pour garantir la sécurité et la protection des jeunes dans le cadre de l'acquisition des compétences numériques. L'ère du numérique a posé des défis, mais a aussi créé un énorme potentiel d'acquisition des CCD, car elle permet d'accéder à des documents et offre des possibilités de participation à la société et au processus démocratique (comme des forums, débats et pétitions en ligne). La langue est au cœur de l'utilisation de la technologie numérique, mais cette technologie en elle-même a également des conséquences sur l'utilisation de la langue. Le recours à la communication électronique s'est traduit par un type d'écriture informelle qui, en général, ne respecte pas les règles d'orthographe et de ponctuation, et utilise fréquemment des acronymes et autres raccourcis. La réaction des enseignants ne doit pas être négative; ces évolutions peuvent être considérées comme une nouvelle forme de variante linguistique. Il importe néanmoins d'enseigner aux jeunes le concept d'adéquation afin qu'ils comprennent que la langue s'adapte au contexte. Le recours à la technologie numérique pour faciliter la mise en œuvre du Cadre des CCD tirera profit de la prise de conscience de ses incidences sur l'éducation linguistique.

Il faut apprendre aux élèves à faire preuve de discernement et à se méfier de la propagande et des contenus fabriqués lorsqu'ils utilisent internet pour rechercher des informations. Ils doivent être conscients qu'il importe de savoir qui est l'auteur, de comprendre l'intention et de vérifier les affirmations. Ce type de lecture critique est important dans tous les contextes, mais il est surtout pertinent pour le développement des compétences numériques, car les techniques employées pour masquer la vérité et la difficulté à distinguer les faits de la fiction ou de points de vue sont souvent très présentes. Il importe que les apprenants restent vigilants face à l'utilisation d'une langue visant à convaincre et à déformer la réalité. L'analyse critique d'exemples peut leur apprendre à distinguer une langue vague ou délibérément ambiguë et à comprendre comment les clichés, euphémismes, hyperboles et expressions argotiques peuvent être délibérément employés pour nuire à la compréhension plutôt que de la faciliter. L'étude des usages de la langue permettra d'acquérir une culture numérique critique afin que les apprenants aient davantage conscience de la manière dont on peut influencer la pensée et renforcer les préjugés.

L'importance de l'écoute est rappelée explicitement dans les descripteurs des CCD (dans la partie sur les compétences au paragraphe « L'écoute et l'observation » [CRCCD, volume 2, p. 19], mais aussi implicitement dans plusieurs autres descripteurs. Ainsi, les descripteurs relatifs à « l'ouverture à l'altérité culturelle » comprennent des attitudes qui supposent clairement une écoute active (« Recherche le contact avec d'autres personnes pour découvrir leur culture »; « Recherche et accueille favorablement les occasions de rencontrer des personnes ayant des valeurs, des habitudes et des comportements différents des siens »). Les descripteurs des compétences relatives à la coopération et à la résolution de conflits impliquent clairement une aptitude à avoir une écoute attentive. Comme pour les autres aspects de l'éducation linguistique, l'écoute peut paraître aller de soi, car il s'agit d'une activité naturelle; toutefois, dans la première ou la deuxième langue, les aptitudes à l'écoute peuvent

être traitées spécifiquement. L'écoute ne consiste pas uniquement à entendre et, pour s'investir vraiment dans un sujet ou dialoguer avec d'autres personnes, il est nécessaire d'adopter une attitude proactive en cherchant à comprendre. Cette attitude n'est pas toujours naturelle chez tous les élèves et un certain nombre de techniques en classe peuvent les y aider. L'activation de connaissances préalables à une présentation, un film ou une autre forme d'expression concernant un élément des CCD peut contribuer à capter l'attention. Cela peut se faire très simplement en demandant aux élèves de rédiger ce qu'ils savent d'un sujet ou d'une question et de formuler ensuite deux ou trois questions qui leur viennent à l'esprit. Autre solution possible : un objectif spécifique d'écoute peut être assigné aux élèves avant une contribution ; il est également possible de les aider à élaborer des stratégies actives comme formuler des questions, faire des résumés, préciser le thème central, s'attacher à la structure de la présentation.

Le recours à des activités de mise en scène, comme les jeux de rôle, offre des perspectives intéressantes pour aider les apprenants à acquérir certains éléments des CCD. Les approches de ce type peuvent être difficiles pour les enseignants les moins expérimentés, mais il existe des possibilités de coopération entre les curriculums en faisant participer des enseignants d'art dramatique/théâtre à des projets en lien avec les CCD. Le procédé d'« interrogation sur le rôle » invite les apprenants à interroger un personnage fictif sur ses expériences, inspirations, sentiments, etc. Par exemple, l'enseignant (ou un membre de la classe) pourrait adopter le rôle d'un jeune arrivé récemment d'un autre pays, qui est timide, désorienté et aux prises avec sa nouvelle situation. Il s'agit d'un moyen concret pour présenter les descripteurs relatifs au développement des attitudes d'ouverture à l'altérité culturelle et de respect. Dès le départ, l'accent peut être mis sur la langue, car les apprenants devront élaborer la meilleure approche pour aider le nouvel arrivant à se détendre et à s'ouvrir aux autres.

Une autre technique connue sous le nom de « manteau de l'expert » fait endosser à la classe le rôle d'un groupe d'experts d'une même identité qui tente de résoudre un problème précis. Ils peuvent ainsi jouer le rôle d'urbanistes, d'avocats, de journalistes ou d'enseignants confrontés à des problèmes comme une demande de permis pour la construction d'une nouvelle route, une demande d'expulsion d'un immigré en situation irrégulière, une plainte pour traitement inéquitable des détenus d'une prison locale, une demande pour que les procédures décisionnelles d'une école soient plus démocratiques. L'intérêt de cette approche du « manteau de l'expert » est de pouvoir garder une distance par rapport à certains sujets qui seraient trop chargés en émotion pour être simplement « mis en scène » ; dans de tels cas, la sensibilité de l'enseignant est toujours nécessaire. L'activité du « manteau de l'expert » peut être utilisée comme une simulation, mais elle peut aussi être conçue de manière à recourir davantage à l'art dramatique, en renforçant la conviction et en créant différentes formes de tension. La protection que procurent des rôles fictifs et la mise en scène peut inciter les élèves à adopter une langue qu'ils n'emploieraient pas naturellement dans d'autres circonstances, en tentant d'adopter un discours plus formel que conversationnel.

La méthode du « tableau » invite les participants à créer une image figée en groupe, leurs corps exprimant des circonstances ou une idée. Cette approche est utile lorsque

des élèves inexpérimentés éprouvent des difficultés à improviser une mise en scène des problèmes évoqués. Les scénarios éventuels associés à l'empathie (un ami a besoin d'aide, d'autres personnes rencontrent des difficultés, se mettre à la place d'un ami) sont plus faciles à représenter par des images figées qu'en se concentrant sur l'analyse et le débat. Les différents participants à un tableau peuvent être invités à exprimer (a) ce qu'ils diraient dans des circonstances précises et (b) ce qu'ils pensent, qui peut être différent ou non de ce qu'ils expriment. Un exercice de cette nature permet de familiariser les élèves avec la notion de message sous-jacent de la langue ou, pour les plus jeunes apprenants, de leur faire comprendre que les pensées et sentiments restent souvent cachés.

Il est possible d'utiliser des activités de mise en scène ou de création pour aborder certains descripteurs de la connaissance et de la compréhension critique (par exemple, la représentation d'une délégation à un conseil ou à un parlement peut décrire « les façons dont les citoyens peuvent influencer les politiques » ; la représentation d'une rencontre dans un train peut soulever des questions sur les droits humains). La participation à des activités de mise en scène implique des compétences en matière de coopération, de souplesse et d'empathie. Elle encourage les participants à réfléchir consciemment à leur manière d'utiliser la langue et de l'adapter aux contextes fictifs qu'ils créent.



## Conclusion



**L**e présent document a montré que la langue est présente dans tous les aspects de l'éducation et qu'elle concerne, par conséquent, tous les éducateurs. Ces derniers doivent être conscients de la manière dont la langue influence l'apprentissage des Compétences pour une culture de la démocratie au même titre que les autres matières. Ils doivent également être conscients que la langue est présente à tous les autres niveaux de la vie d'un établissement d'enseignement – de l'éducation préscolaire à l'enseignement supérieur.

Cette question concerne bien sûr les éducateurs eux-mêmes, mais aussi les formateurs d'enseignants qui devraient intégrer la langue dans leurs cours, quelle que soit la matière abordée, les concepteurs de curriculums et les producteurs de matériels, qui devraient faire référence à la dimension linguistique de l'enseignement et de l'apprentissage dans leurs documents et conseils aux enseignants, et les responsables politiques qui devraient veiller à ce que les questions de langue bénéficient d'une priorité élevée et soient mentionnées explicitement dans les documents d'action publique.

Il n'est cependant pas nécessaire que chaque enseignant ait une connaissance spécialisée de la langue et de la linguistique. Ainsi, le fait d'attacher de l'importance à l'oral et à l'écrit, et d'inciter les apprenants à faire de même, permet d'utiliser la langue de manière plus consciente et plus rigoureuse, ce qui est bénéfique pour toutes les personnes concernées.

## Lectures complémentaires

La Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle est la principale source de lectures complémentaires sur la langue dans l'éducation, notamment la partie consacrée à « la langue des autres matières ».

[www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/home](http://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/home)

Le Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe dispose de nombreuses ressources sur les langues dans l'éducation.

[www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/language/fr-FR/Default.aspx](http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/language/fr-FR/Default.aspx)

# Références

---

Auger N., Aalto E., Abel A., Gilly D., Kotimäki A., Schnitzer K. et Thibeault J. (2015), *Enseigner la langue de scolarisation en contexte de diversité – Matériels d'étude pour le développement des enseignants*, Conseil de l'Europe, Graz, disponible sur [www.ecml.at/Resource/ECMLPublications/tabid/277/ID/10/language/fr-FR/Default.aspx](http://www.ecml.at/Resource/ECMLPublications/tabid/277/ID/10/language/fr-FR/Default.aspx).

Beacco J.-C. (2010), « Une démarche et des points de référence – Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/apprentissage de l'histoire (fin de la scolarité obligatoire) », disponible sur <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805a1cae> – consulté en mai 2021.

Beacco J.-C., Coste D., van de Ven P.-H. et Vollmer H. (2010), *Langue et matières scolaires – Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, disponible sur <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805a0c1c> – consulté en mai 2021.

Beacco J.-C., Fleming M., Goullier F., Thürmann E. et Vollmer H. avec des contributions de Sheils J. (2016), *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants – Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, disponible sur [www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/language-s-in-other-subjects#{%2228073398%22:\[0\]}](http://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/language-s-in-other-subjects#{%2228073398%22:[0]}).

Catts R. et Lau J. (2008), « Vers des indicateurs de la maîtrise de l'information », Unesco, Paris, disponible sur [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158723\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158723_fre).

Conseil de l'Europe (2016), *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, disponible sur <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900016806ae64a> – consulté en mai 2021.

Cummins J. (1979), « Cognitive/language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters », Working Papers on Bilingualism 19:121-129.

Frau-Meigs D., O'Neill B., Soriani A. et Tomé V. (2017), « Éducation à la citoyenneté numérique », Conseil de l'Europe, Strasbourg, disponible en anglais uniquement <https://rm.coe.int/prems-187117-gbr-2511-digital-citizenship-literature-review-8432-web-1/168077bc6a>.

Linneweber-Lammerskitten H. (2012), « Une démarche et des points de référence – Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/apprentissage des mathématiques (fin de

la scolarité obligatoire)», disponible sur [www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/language-s-in-other-subjects#{} \(p. 18\)](http://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/language-s-in-other-subjects#{}) – consulté en mai 2021.

Little D. (2010), « Intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration – Document d'orientation », Conseil de l'Europe, Strasbourg, disponible sur [www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/languages-of-schooling#{}.](http://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/languages-of-schooling#{})

Post-16 Citizenship Development Programme (2006), « *For the sake of argument – Discussion and debating skills in citizenship* », Programme de développement de la citoyenneté après 16 ans, Learning and Skills Network, Londres, disponible sur [www.activecitizensfe.org.uk/uploads/2/2/9/1/22910514/for\\_the\\_sake\\_of\\_argument.pdf](http://www.activecitizensfe.org.uk/uploads/2/2/9/1/22910514/for_the_sake_of_argument.pdf).

Wells G. et Ball T. (2008), « Exploratory Talk and Dialogic Enquiry » in Mercer N. et Hodgkinson S. (dir.), *Exploring Talk in Schools. Inspired by the work of Douglas Barnes*, Sage Publications, Londres.

# Sales agents for publications of the Council of Europe

## Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

### BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie Européenne -  
The European Bookshop  
Rue de l'Orme, 1  
BE-1040 BRUXELLES  
Tel.: + 32 (0)2 231 04 35  
Fax: + 32 (0)2 735 08 60  
E-mail: info@libeurop.eu  
http://www.libeurop.be

Jean De Lannoy/DL Services  
c/o Michot Warehouses  
Bergense steenweg 77  
Chaussée de Mons  
BE-1600 SINT PIETERS LEEUW  
Fax: + 32 (0)2 706 52 27  
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com  
http://www.jean-de-lannoy.be

### CANADA

Renouf Publishing Co. Ltd.  
22-1010 Polytek Street  
CDN-OTTAWA, ONT K1J 9J1  
Tel.: + 1 613 745 2665  
Fax: + 1 613 745 7660  
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766  
E-mail: order.dept@renoufbooks.com  
http://www.renoufbooks.com

### CROATIA/CROATIE

Robert's Plus d.o.o.  
Marasovičeva 67  
HR-21000 SPLIT  
Tel.: + 385 21 315 800, 801, 802, 803  
Fax: + 385 21 315 804  
E-mail: robertsplus@robertsplus.hr

### CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Suweco CZ, s.r.o.  
Klecakova 347  
CZ-180 21 PRAHA 9  
Tel.: + 420 2 424 59 204  
Fax: + 420 2 848 21 646  
E-mail: import@suweco.cz  
http://www.suweco.cz

### DENMARK/DANEMARK

GAD  
Vimmelskæft 32  
DK-1161 KØBENHAVN K  
Tel.: + 45 77 66 60 00  
Fax: + 45 77 66 60 01  
E-mail: reception@gad.dk  
http://www.gad.dk

### FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa  
PO Box 128  
Keskuskatu 1  
FI-00100 HELSINKI  
Tel.: + 358 (0)9 121 4430  
Fax: + 358 (0)9 121 4242  
E-mail: akatilaus@akateeminen.com  
http://www.akateeminen.com

### FRANCE

Please contact directly /  
Merci de contacter directement  
Council of Europe Publishing  
Éditions du Conseil de l'Europe  
F-67075 STRASBOURG Cedex  
Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81  
Fax: + 33 (0)3 88 41 39 10  
E-mail: publishing@coe.int  
http://book.coe.int

### Librairie Kléber

1, rue des Francs-Bourgeois  
F-67000 STRASBOURG  
Tel.: + 33 (0)3 88 15 78 88  
Fax: + 33 (0)3 88 15 78 80  
E-mail: librairie-kléber@coe.int  
http://www.librairie-kléber.com

### NORWAY/NORVÈGE

Akademika  
Postboks 84 Blindern  
NO-0314 OSLO  
Tel.: + 47 2 218 8100  
Fax: + 47 2 218 8103  
E-mail: support@akademika.no  
http://www.akademika.no

### POLAND/POLOGNE

Ars Polona JSC  
25 Obrońcow Street  
PL-03-933 WARSZAWA  
Tel.: + 48 (0)22 509 86 00  
Fax: + 48 (0)22 509 86 10  
E-mail: arspolona@arspolona.com.pl  
http://www.arspolona.com.pl

### PORTUGAL

Marka Lda  
Rua dos Correios 61-3  
PT-1100-162 LISBOA  
Tel: 351 21 3224040  
Fax: 351 21 3224044  
E-mail: apoio.clientes@marka.pt  
www.marka.pt

### RUSSIAN FEDERATION/ FÉDÉRATION DE RUSSIE

Ves Mir  
17b, Butlerova ul. - Office 338  
RU-117342 MOSCOW  
Tel.: + 7 495 739 0971  
Fax: + 7 495 739 0971  
E-mail: orders@vesmirbooks.ru  
http://www.vesmirbooks.ru

### SWITZERLAND/SUISSE

Planetis Sàrl  
16, chemin des Pins  
CH-1273 ARZIER  
Tel.: + 41 22 366 51 77  
Fax: + 41 22 366 51 78  
E-mail: info@planetis.ch

### TAIWAN

Tycoon Information Inc.  
5th Floor, No. 500, Chang-Chun Road  
Taipei, Taiwan  
Tel.: 886-2-8712 8886  
Fax: 886-2-8712 4747, 8712 4777  
E-mail: info@tycoon-info.com.tw  
orders@tycoon-info.com.tw

### UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

The Stationery Office Ltd  
PO Box 29  
GB-NORWICH NR3 1GN  
Tel.: + 44 (0)870 600 5522  
Fax: + 44 (0)870 600 5533  
E-mail: book.enquiries@tso.co.uk  
http://www.tsoshop.co.uk

### UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Co  
670 White Plains Road  
USA-10583 SCARSDALE, NY  
Tel: + 1 914 472 4650  
Fax: + 1 914 472 4316  
E-mail: coe@manhattanpublishing.com  
http://www.manhattanpublishing.com

Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe  
F-67075 STRASBOURG Cedex

Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81 – Fax: + 33 (0)3 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: http://book.coe.int

Cette publication montre que la langue est présente dans tous les aspects de l'éducation, notamment dans l'acquisition des compétences pour une culture de la démocratie.

Toute personne impliquée dans l'éducation doit être consciente de la manière dont la langue influence l'apprentissage. Cette question concerne bien sûr les éducateurs eux-mêmes, mais aussi d'autres intervenants. Les éducateurs devraient être attentifs à la langue dans le cadre de leurs cours, quelle que soit la matière enseignée. Les concepteurs des programmes d'enseignement et les éditeurs de supports pédagogiques devraient faire référence à la dimension linguistique de l'enseignement et de l'apprentissage dans les documents qu'ils produisent et dans les conseils qu'ils adressent aux enseignants. Les décideurs politiques devraient veiller à ce que les questions linguistiques bénéficient d'une priorité élevée et soient mentionnées explicitement dans les documents d'action publique.

Il n'est toutefois pas nécessaire que les éducateurs soient des spécialistes des langues, c'est pourquoi les enjeux et les conséquences pratiques qui sont évoqués dans cette publication sont clairs et accessibles à tous.

[www.coe.int](http://www.coe.int)

Le Conseil de l'Europe est la principale organisation de défense des droits de l'homme du continent. Il comprend 47 États membres, dont l'ensemble des membres de l'Union européenne. Tous les États membres du Conseil de l'Europe ont signé la Convention européenne des droits de l'homme, un traité visant à protéger les droits de l'homme, la démocratie et l'État de droit. La Cour européenne des droits de l'homme contrôle la mise en œuvre de la Convention dans les États membres.



<http://book.coe.int>

ISBN 978-92-871-8820-5 (en version pdf uniquement)  
7,50€/15 \$US

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE