

## **Conférence intergouvernementale sur**

**« La prise en compte des dimensions linguistiques  
de toutes les matières scolaires : équité et qualité  
en éducation »**

**Strasbourg, 14 et 15 octobre 2015**

# **Rapport**

Eike Thürmann

**Unité des Politiques linguistiques**

Division des Politiques éducatives  
Service de l'Éducation, DGII

Conseil de l'Europe, Strasbourg

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

## 1. Aperçu de la conférence

La Conférence intergouvernementale sur la prise en compte des dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires a eu lieu à une étape fondamentale du long périple qu'a entrepris l'Unité des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe en lançant le projet LANGUES DANS L'ÉDUCATION, LANGUES POUR L'ÉDUCATION. Cet événement majeur, qui a réuni 70 représentants de 29 Etats membres, a été organisé dans les quatre grands objectifs suivants :

- présenter et examiner le récent *Guide sur les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants* [ci-après, le GUIDE], qui indique pourquoi et comment tous les enseignants de toutes les matières du curriculum devraient participer à l'acquisition de compétences en langues par les apprenants, et comment cette participation doit se refléter dans les politiques éducatives, l'élaboration de curriculums et la formation des enseignants ;
- relier les concepts du Guide pour l'intégration d'une dimension linguistique dans l'enseignement et l'apprentissage aux travaux du Conseil de l'Europe sur l'élaboration de stratégies éducatives favorisant la citoyenneté démocratique, aux travaux sur les attitudes et le comportement qui permettent de faire fonctionner les institutions et les lois démocratiques dans la pratique, et, en particulier, aux travaux sur les politiques linguistiques fortement axées sur les compétences plurilingues et interculturelles ;
- présenter les initiatives déjà mises en œuvre dans les Etats membres en vue de l'intégration d'une dimension linguistique dans l'ensemble du curriculum, ainsi que leurs retombées en termes d'équité, d'inclusion et de qualité de l'éducation ;
- enfin, définir des stratégies sur la manière d'adopter et de mettre en œuvre les principales idées et concepts du Guide concernant la réduction des écarts dans les résultats scolaires dus à la diversité des bagages linguistiques des apprenants, ainsi que les mesures de soutien supplémentaires dont pourraient avoir besoin les systèmes éducatifs.

Le projet LANGUES DANS L'ÉDUCATION, LANGUES POUR L'ÉDUCATION fait partie des priorités actuelles du Conseil de l'Europe étant donné qu'il est important de savoir si les jeunes possèdent ou non les compétences en langues qui leur sont nécessaires pour réaliser pleinement leur potentiel – une question qui concerne tous les Etats membres, toutes les institutions d'éducation formelle et tous les stades de l'éducation, du niveau élémentaire au deuxième cycle du secondaire, voire au-delà.

Lors de la séance d'ouverture, Mme Snežana Samardžić-Marković, Directrice Générale de la Démocratie, s'est exprimée sur les questions de l'échec, du taux d'abandon et de la fracture scolaires, qui sont liés au fait que bon nombre d'apprenants ne possèdent pas le niveau de compétence en langue requis à leur âge pour satisfaire aux exigences académiques dans l'ensemble du curriculum. En effet, la langue est importante non seulement dans les cours de langue comme matière, mais aussi dans les cours de mathématiques, de physique, de sciences

humaines et dans d'autres disciplines. Mme Samardžić-Marković a souligné que cette question était particulièrement pertinente et importante actuellement, à l'heure où les dirigeants européens tentent de trouver une solution à la crise des réfugiés. Un nombre significatif de nouveaux élèves ne parlant pas la ou les langue(s) nationales arrivent et continueront d'arriver dans les écoles d'Europe. La réussite de leur intégration dépendra, au moins en partie, de leur acquisition des compétences en langues dont ils ont besoin non seulement pour interagir de façon informelle au quotidien, mais aussi pour acquérir des connaissances et des compétences dans les domaines académiques de l'éducation générale.

Toutefois, le problème de l'insuffisance des compétences en langue académique ne concerne pas seulement les enfants nouvellement arrivés dans un Etat membre. Certains enfants pour lesquels la langue (ou les langues) utilisée(s) au sein de l'école constitue(nt) la langue maternelle peuvent eux aussi avoir des difficultés à comprendre et à maîtriser les subtilités académiques de cette langue (ou de ces langues) lorsqu'elle(s) est/sont employée(s) en tant qu'outil de création de sens aux fins de l'enseignement et de l'apprentissage. Souvent, les enfants concernés sont issus de milieux socialement désavantagés, ou ont des compétences linguistiques très diverses. Selon Eurostat, chaque année en Europe, 12% des élèves et étudiants en moyenne quittent l'école ou abandonnent leur formation, et un pourcentage bien plus élevé ne réalise pas son potentiel académique. Mme Samardžić-Marković a fait observer que si les enfants sont en échec scolaire, de leur côté, les écoles ne remplissent pas leur mission auprès des enfants. Et si les enfants quittent l'école, ils sont privés de toute forme d'éducation, a fortiori d'éducation de qualité, ce qui peut, à terme, conduire à la marginalisation et à l'exclusion sociales.

Dès le départ, le projet LANGUES DANS L'ÉDUCATION, LANGUES POUR L'ÉDUCATION du Conseil de l'Europe a été centré sur les moyens de promouvoir la cohésion sociale et l'équité dans l'éducation de qualité, et ce, en réponse à la demande formulée par les chefs d'Etat et de gouvernement lors de leur 3<sup>e</sup> Sommet à Varsovie (mai 2005) ; ils avaient alors appelé à œuvrer davantage à la promotion de l'inclusion et de la cohésion sociales en Europe. Cette même année, une enquête préliminaire sur les curriculums relatifs à l'enseignement des langues de scolarisation officielles a été effectuée, et 14 études thématiques ont été commanditées. Un an plus tard, le projet avait déjà bien avancé ; deux grands événements avaient été organisés – une conférence à Strasbourg, et une conférence intergouvernementale à Cracovie. Tout au long de ce périple, qui dure depuis plus de dix ans, on a recueilli et consigné les informations et avis d'experts disponibles sur le rôle décisif de l'apprentissage des langues pour la réussite scolaire, l'inclusion et l'équité sociale. Les Etats membres ont été invités à faire rapport sur la manière dont cette question est abordée au sein de leur système éducatif. Les différents concepts et expériences pratiques relatifs à l'élaboration de curriculums, à la formation des enseignants et à l'amélioration des résultats scolaires ont été examinés dans le cadre d'une longue série de conférences et d'ateliers axés sur différents aspects de la dimension linguistique (approche fondée sur un cadre et des descripteurs, apprenants vulnérables, plurilinguisme, littératie spécifique aux matières). Parallèlement, plus de 120 documents (toutes les enquêtes, études thématiques, contributions aux conférences et rapports de conférence) ont été publiés sur la

## PLATEFORME DE RESSOURCES ET DE REFERENCES POUR L'ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE [ci-après, la Plateforme].

Résumant cette longue aventure, le Rapporteur général a déclaré que « ces recherches approfondies ont abouti à un cadre conceptuel cohérent qui définit des priorités pour la réforme de l'éducation, tout en permettant aux Etats membres de soutenir l'introduction d'une dimension linguistique dans l'enseignement et dans l'apprentissage conformément à leurs structures et philosophies éducatives spécifiques ». De fait, ce cadre conceptuel pour un changement linguistique dans l'éducation générale est désormais accessible à deux niveaux pour les Etats membres :

- au niveau politique : les exigences, principes et mesures relatifs à la mise en œuvre de ce changement ont été définis de façon brève et condensée dans la Recommandation CM/Rec(2014)5 du Comité des Ministres 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 ; cette recommandation s'accompagne d'une annexe très riche, qui précise les mesures à mettre en œuvre et contient des notes explicatives. Elle peut être considérée comme une corollaire à la Recommandation CM/Rec (2012)13 du Comité des Ministres en vue d'assurer une éducation de qualité, ainsi qu'à la Recommandation CM/Rec(2010)7 sur la Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme. Ces documents établissent que l'inclusion et l'équité sociale sont des éléments fondamentaux de l'éducation de qualité. Néanmoins, l'accès des apprenants au registre académique à l'école dépend dans une très large mesure de leurs origines socio-culturelles et de leur bagage linguistique, et il joue un rôle déterminant dans l'inclusion et la réussite scolaire. Aussi, la responsabilité qui incombe aux Etats membres d'assurer éducation de qualité suppose de veiller attentivement à la dimension linguistique dans la phase d'élaboration des curriculums et dans la formation des enseignants ;
- au niveau pratique : pour les responsables de l'élaboration de curriculums, de la formation des enseignants et de l'amélioration de la qualité de l'enseignement dans le contexte national ou régional, le Conseil de l'Europe a opté pour un format plus élaboré et explicatif. Il a ainsi mis au point le document intitulé « *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires : un guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants* ». Ce GUIDE explique pourquoi la dimension linguistique est un élément essentiel pour réduire la fracture scolaire et décrit les éléments constitutifs de l'utilisation de la langue académique, tout en proposant des stratégies pour un enseignement qui tienne compte des questions de langue sur les plans horizontal (c'est-à-dire d'une matière à l'autre) et vertical (d'un niveau d'enseignement à l'autre). Il analyse également différentes options relatives à l'élaboration de curriculums, la formation des enseignants et la qualité de l'éducation, du niveau institutionnel aux niveaux régional et national du système éducatif.

Comme souligné par le Rapporteur général, il est justifié de commémorer le lancement du GUIDE. Mais il ne s'agit pas pour autant de nous endormir sur nos lauriers. Eike Thürmann a clairement indiqué que les défis de l'adoption et de la mise en œuvre à grande échelle de la prise en compte de la dimension linguistique dans l'enseignement et dans l'apprentissage étaient encore devant nous. Ces défis constituent d'ailleurs les principaux thèmes de cette Conférence intergouvernementale, qui se veut une collaboration entre des acteurs transnationaux réunis pour examiner attentivement ce qui a déjà été fait et ce qui devrait être fait dans les contextes locaux, régionaux ou national afin de lutter contre les difficultés linguistiques qui s'opposent à la réussite scolaire et à l'inclusion sociale – en tenant compte des contraintes et opportunités systémiques spécifiques à chaque contexte.

Cette conférence a donc été organisée afin de mener une réflexion et des consultations sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement général, en mettant fortement l'accent sur la littératie académique et ses potentiels effets positifs ou négatifs sur l'équité et l'inclusion. Les discussions devaient essentiellement viser à :

- clarifier les principaux thèmes du GUIDE avec l'aide de ses auteurs et de l'oratrice principale, le Professeur Schleppegrell, de l'Université du Michigan (Etats-Unis) ;
- placer le projet LANGUES DANS L'ÉDUCATION, LANGUES POUR L'ÉDUCATION dans le contexte plus large des activités relevant de l'Unité des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe (UPL) et du Centre européen pour les langues vivantes (CELV) ;
- évaluer dans quelle mesure la dimension linguistique est prise en compte dans les matières enseignées et étudiées dans les contextes des représentants nationaux, et dans quelle mesure cette prise en compte est reflétée dans la conception des curriculums, les manuels et la formation des enseignants, et partager les expériences à ce sujet – ces travaux impliquant l'identification d'éventuelles difficultés et opportunités systémiques ;
- envisager les futures actions à mener aux niveaux local, régional et national, ainsi qu'au niveau du Conseil de l'Europe en ce qui concerne l'élaboration de curriculums et de manuels, la formation des enseignants, et la politique linguistique et les pratiques institutionnelles.

Lors de la séance d'ouverture, les organisateurs ont signalé très clairement que cette conférence avait pour but de dresser un bilan intérimaire de ce qui avait été accompli sur une période de dix ans, et d'évaluer le degré de priorité que les représentants accordent à la dimension linguistique dans le cadre de futures réformes de l'éducation. Sans dévoiler le contenu du résumé ni les résultats de la conférence, on peut dire, d'ores et déjà, que les participants ont accueilli favorablement le GUIDE et les matériels de soutien que le Conseil de l'Europe a conçus et publiés sur la PLATEFORME, et qu'ils perçoivent la question de la dimension linguistique dans l'éducation comme un défi de taille pour l'avenir proche.

## 2. Enseigner les langues de scolarisation pour l'équité et la qualité en éducation

### 2.1 Présentation de l'oratrice principale

Pour garantir un contenu riche et pertinent et fournir aux participants une base conceptuelle solide en vue des discussions en plénière et en groupes de travail, les organisateurs avaient décidé d'inviter une linguiste et chercheuse de renommée internationale, Mme [Mary Schleppegrell](#), Professeur à l'Université du Michigan, très connue pour ses publications, en particulier l'ouvrage intitulé « *The Language of Schooling: A functional linguistics perspective* » (Approche linguistique fonctionnelle de la langue de scolarisation.) (Mahwah, NJ : Erlbaum, 2004).

En tant que linguiste, Mme Schleppegrell établit des liens entre l'accent mis sur la forme et l'accent mis sur le sens, en s'appuyant, pour ce faire, sur des concepts linguistiques fonctionnels. Bon nombre d'enseignants de langue en Europe sont toujours sous l'emprise de la linguistique structurelle-systémique traditionnelle, qui est axée sur les structures de la langue et un métalangage linguistique très particulier, que les enseignants de disciplines dites « non linguistiques » trouvent extrêmement étrange. Par ailleurs, cette conférence ne visait pas à examiner le système d'éléments et de structures langagiers, mais l'utilisation de la langue et la/les fonction(s) de la langue pour les compétences complexes de réflexion appliquée(s) à des contenus disciplinaires spécifiques.

En tant qu'enseignante, Mme Schleppegrell défend une approche hautement crédible de la dimension linguistique elle car relie des modèles abstraits d'utilisation de la langue académique aux activités pratiques de création de sens effectuées dans des disciplines scolaires spécifiques telles que l'histoire ou les mathématiques. En d'autres termes, elle soutient que la compétence en langue académique ne peut pas être enseignée à l'avance par les spécialistes des langues ; elle doit émerger d'efforts menés de concert par les enseignants de toutes les disciplines scolaires du curriculum. Elle est le fruit de l'interaction mentale des littératies disciplinaires.

Dans le cadre de ses travaux de recherche sur l'enseignement des langues, Mme Schleppegrell a réuni des éléments fiables prouvant que l'immersion et l'exposition des apprenants à l'utilisation de la langue académique ne suffisent pas pour permettre à ces derniers d'acquérir les modèles de langue académique et de les utiliser de façon appropriée à des fins épistémiques selon les pratiques discursives propres à chaque discipline. Une sensibilisation ciblée et des explications métalinguistiques en salle de classe sont également nécessaires. Mme Schleppegrell établit également de forts liens fonctionnels entre les processus de lecture et de rédaction pour promouvoir la littératie spécifique aux matières. En un mot, c'est ce qu'elle appelle une « pédagogie fondée sur la langue ».

La présentation de Mme Schleppegrell <sup>1</sup> était axée sur les politiques linguistiques en vigueur aux Etats-Unis et sur les travaux qu'elle mène elle-même pour aider les enseignants à apprendre à intégrer les questions de langue dans leur travail. Elle a ainsi déclaré que :

*... « le fait de chercher à répondre aux besoins de la grande diversité d'enfants scolarisés dans nos écoles nous offre également de nouvelles occasions de tendre vers une excellente éducation pour tous, et la mise en lumière de la langue dans toutes les matières scolaires peut donner naissance à un environnement d'apprentissage plus équitable, au sein duquel tous les enfants réussissent et sont en mesure de contribuer au développement de nos écoles et de notre société. »*

Evoquant ses travaux de recherche personnels, Mme Schleppegrell a décrit un projet de soutien aux enseignants d'histoire actuellement mené en Californie (voir <http://chssp.ucdavis.edu/>). L'histoire, et, plus généralement, les sciences humaines, sont des matières qui reposent très fortement sur la langue en tant qu'outil de création de sens :

*« L'une des difficultés relatives à l'apprentissage de l'histoire réside dans le fait qu'il s'agit d'une discipline construite uniquement à travers la langue, par le prisme de laquelle elle est relatée, interprétée et argumentée. Contrairement aux matières scientifiques, où les concepts peuvent être démontrés à l'aide d'expériences pratiques, l'histoire n'est que discours ».*

L'expérience montre que les approches fondées sur le genre (type de texte) sont très efficaces, tant auprès des enseignants que des apprenants. C'est notamment le cas dans les cours d'histoire :

*Le fait de commencer à reconnaître la structure générale et le style de différents types de textes a doté les enseignants de nouveaux outils pour aborder la question de la langue et du sens avec leurs apprenants. Cela leur a permis, d'une part, d'aider les enfants à identifier le sens contenu dans les textes qu'ils lisent, et, d'autre part, de leur proposer de meilleurs modèles pour les textes qu'ils souhaitent leur faire rédiger.*

Après avoir abordé la question de l'importance des genres de textes pour l'enseignement de l'histoire, Mme Schleppegrell a montré comment décomposer la grammaire de la langue technique, très dense, proposant ainsi aux enseignants un langage dérivé du sens pour parler de la langue, en s'appuyant sur des approches fondées sur la grammaire fonctionnelle systémique de Michael Halliday. Elle a ensuite traité de la compréhension de l'écrit et de la production écrite en sciences au niveau de l'éducation primaire et montré comment l'enseignement peut sensibiliser les enfants aux moyens linguistiques disponibles pour exprimer des degrés de probabilité/certitude.

Au cours de sa présentation, l'oratrice principale a également expliqué la « répartition du travail » dans l'éducation aux langues et distingué les approches « spécifiques » par les enseignants de langue pour leurs apprenants et les approches « intégrées » par les enseignants de disciplines non linguistiques pour les apprenants qui ont déjà acquis les compétences

---

<sup>1</sup> La présentation de Mme Schleppegrell est reproduite en intégralité à l'annexe 3 du présent rapport.

linguistiques de base. A cet égard, elle a invité les participants à faire usage d'un nouveau cadre pour l'apprentissage de la langue anglaise ([\*Framework for English Language Development\*](#)), disponible sur Internet.

Il est notamment ressorti de la présentation de Mme Schleppegrell que la coopération entre les enseignants de langue et les enseignants de disciplines non linguistiques est indispensable pour une bonne pédagogie en matière de langue académique. Elle a en effet décrit des stratégies curriculaires théoriques et pratiques relatives à l'organisation de cette coopération dans le curriculum - telles que mises en œuvre en Australie et en Nouvelle-Zélande.

Pour conclure, Mme Schleppegrell a déclaré que « l'on ne peut plus concevoir l'enseignement des langues comme un enseignement dispensé dans le cadre d'une seule matière, indépendamment des autres matières. Aux fins de l'équité et de la qualité de l'éducation pour tous, nous devons faire en sorte que la dimension linguistique soit intégrée dans l'enseignement de toutes les disciplines, et à tous les niveaux de l'éducation ». C'est cette même idée qui est au cœur du GUIDE et de la Recommandation CM/Rec(2014)5 du Conseil de l'Europe. Mary Schleppegrell accueille favorablement le GUIDE car il propose « un cadre bien fondé, tant sur le plan théorique que pédagogique, pour faire en sorte que, dans l'enseignement de toutes les matières, il soit tenu compte du fonctionnement de la langue dans les discours disciplinaires auxquels sont initiés nos enfants tout au long de leur scolarité. »

## **2.2 Présentation des concepts et idées fondamentaux du Guide**

La présentation générale du GUIDE a été divisée en quatre parties thématiques, exposées par quatre des auteurs de l'ouvrage.

Dans un premier temps, Helmut Vollmer a traité le thème suivant : « *Les écoles face au défi de la langue* ». Commençant par retracer brièvement l'historique du projet LANGUES DANS L'ÉDUCATION, LANGUES POUR L'ÉDUCATION, il a ensuite souligné les idées générales et les perspectives proposées dans le GUIDE, dont il a expliqué les principaux objectifs :

- COMPRENDRE le fonctionnement de la langue au sein d'une communauté disciplinaire donnée et de ses discours ;
- DÉCRIRE l'apprentissage des disciplines non linguistiques de façon plus détaillée, et en particulier le rôle de la langue en tant que composante de cet apprentissage ;
- DÉFINIR les principaux défis et obstacles relatifs à l'utilisation et à l'apprentissage de la langue dans les différentes matières ;
- IDENTIFIER, de façon positive, les différents facteurs de la réussite scolaire en élaborant un socle de connaissances utiles pour toute la vie et pour la participation en tant que citoyens démocratiques.

D'après M. Vollmer, le fort investissement en temps et en énergie consacré à la préparation du GUIDE s'explique en partie par la faible visibilité dont bénéficie la dimension linguistique dans le monde de l'éducation. Dans la mesure où les critères linguistiques et communicationnels à remplir dans l'apprentissage des disciplines non linguistiques ne sont pas suffisamment



expliqués aux apprenants et que les compétences correspondantes ne sont pas enseignées explicitement, de nombreux experts parlent de la langue comme du « curriculum caché » de l'éducation formelle. En outre, on suppose souvent, à tort, que les apprenants acquièrent spontanément les compétences en langue académique, selon une progression naturelle correspondant à leur âge, au fur et à mesure qu'ils sont confrontés à des défis cognitifs dans les différentes disciplines. C'est pourquoi le GUIDE promeut fermement l'élaboration de curriculums axée sur deux dimensions : le contenu des différentes matières et les critères linguistiques pertinents à remplir pour atteindre les objectifs d'apprentissage disciplinaires. Par conséquent ; la transparence des critères linguistiques constitue donc un élément indispensable et une première étape pour mettre en œuvre les mesures nécessaires pour garantir la réussite de l'éducation inclusive et de qualité.

L'approche retenue dans le GUIDE en ce qui concerne les spécificités de l'utilisation de la langue dans l'enseignement et l'apprentissage des différentes matières scolaires est fondée sur le discours. Enseignants et élèves doivent apprendre à utiliser l'aspect fonctionnel de la langue afin (a) de connaître les objectifs linguistiques à atteindre, de savoir quoi faire avec la langue et de choisir des moyens linguistiques appropriés pour un ensemble de **fonctions cognitives-linguistiques** de base et (b) de connaître les éléments caractéristiques (structure, stratégies, moyens linguistiques et expressions consacrées) des **genres** (types de textes) spécifiques d'une matière donnée (un rapport sur une expérience, un récit ou une narration historique, par exemple). Helmut Vollmer a illustré ces deux concepts fondamentaux à l'aide d'autres exemples issus de différentes matières scolaires ; il a ensuite expliqué comment mettre l'accent sur la forme linguistique en s'appuyant sur des fonctions cognitives-linguistiques de base telles que DÉCRIRE, EXPLIQUER ou ÉVALUER.

Le troisième concept fondamental du GUIDE présenté par Helmut Vollmer est celui de la **littératie spécifique aux matières**. Selon le modèle PISA, la littératie spécifique aux matières englobe la réflexion critique sur les méthodes d'acquisition de connaissances et les compétences de résolution de problèmes qui permettent aux apprenants de prendre part au discours social de création de sens par rapport à des questions disciplinaires spécifiques. Les littératies spécifiques aux diverses matières du curriculum présentent à la fois des points communs et des différences sur le plan pédagogique. Dans l'intérêt de tous les apprenants – et pas seulement des plus vulnérables d'entre eux –, le GUIDE propose à toutes les parties prenantes une politique linguistique globale et la coordination curriculaire d'objectifs « spécifiques » et « intégrés » d'enseignement des langues.

Étant donné que le GUIDE traite essentiellement de la langue en tant que dimension transversale dans l'ensemble du curriculum, Jean-Claude Beacco a présenté des stratégies sur la manière d'« inscrire la langue académique dans toutes les disciplines ». Il a commencé par définir clairement les responsabilités éducatives qui relèvent des disciplines scolaires en général. Celles-ci ouvrent des portes aux apprenants en leur permettant d'accéder à la réflexion et aux méthodes scientifiques de sorte à ce qu'à long terme, ils puissent se forger leur propre représentation du monde à partir de perspectives différentes. Ainsi, les enseignants des

différentes disciplines scolaires doivent amener les jeunes à mener une réflexion critique sur les progrès fondés sur des découvertes scientifiques (la génétique, l'énergie nucléaire, etc.) et les familiariser à la diversité sous ses nombreuses formes (conceptuelle, chronologique, géographique...), y compris à la diversité des communautés scientifiques et à leurs cultures discursives spécifiques. Ces ambitieux objectifs disciplinaires ne peuvent être atteints sans prêter attention à la langue en tant qu'outil de création de sens. Cependant, l'introduction de la dimension linguistique dans les matières dites « non linguistiques » est un défi et pose des problèmes particuliers en ce qui concerne les objectifs curriculaires opérationnels. D'un côté, la programmation d'objectifs opérationnels pour la dimension relative à la langue académique ne se limite pas à une matière scolaire : elle concerne toutes les disciplines. De l'autre, le caractère spécifique de chacune d'entre elles et sa culture discursive doivent être respectés. Jean-Claude Beacco a souligné que la nécessité d'intégrer la dimension linguistique constitue un nouveau défi pédagogique pour de nombreux enseignants de disciplines « non linguistiques », que certains pourraient considérer comme secondaire ou marginal. En outre, le fait de s'occuper de la façon « bien dire ou écrire la science » n'entre pas dans le champ couvert par leurs qualifications professionnelles et nécessite des formations complémentaires. M. Beacco a ensuite abordé différentes stratégies devant permettre de relever ces défis. L'une d'entre elle consisterait à engager un processus similaire à celui qui a été mis en œuvre pour la conception du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*, c'est-à-dire mettre au point et valider des descripteurs de compétences en communication pouvant généralement s'appliquer à toutes les langues (étrangères) puis être détaillés et adaptés aux spécificités de chaque langue (selon le modèle suivi pour l'élaboration du *Profile Deutsch* pour la langue allemande, par exemple). Si le GUIDE ne propose pas ce type d'approche, qui s'apparenterait à un cadre européen commun pour les littératies académiques, c'est en raison des nombreuses différences entre les divers systèmes éducatifs, que ce soit en ce qui concerne les matières à enseigner à l'école, les traditions éducatives ou les buts et objectifs pédagogiques généraux. De l'idée d'un ensemble fermé de descripteurs, Jean-Claude Beacco est ensuite passé à celle de descriptions analytiques d'éléments fonctionnels de l'utilisation de la langue académique dans les différentes disciplines. Mais, selon lui, il n'y a que pour quelques langues que des descriptions et des inventaires plus ou moins fiables des éléments linguistiques disponibles pourraient être établis ; en outre, ceux-ci ne couvriraient pas tous les genres et fonctions cognitives-linguistiques possibles telles que DÉFINIR, DÉCRIRE, ou EXPLIQUER. Les experts du Conseil de l'Europe ont montré dans différentes études (disponibles sur la PLATEFORME) comment l'on peut parvenir à définir les caractéristiques de l'utilisation de la langue académique pour des matières telles que [l'histoire](#), [les sciences](#), [la langue comme matière \(littérature\)](#) et les [mathématiques](#). Bien que les descripteurs du CECR et les stratégies présentées et expliquées dans les publications susmentionnées soient certainement utiles, ils sont relativement difficiles à employer et très techniques. D'après Jean-Claude Beacco, on observe là un paradoxe : plus on s'approche des réalités du discours académique, moins ces questions semblent susciter l'intérêt des décideurs, ces stratégies nécessitant une expertise linguistique spécifique. C'est pourquoi il promeut des approches modestes et locales, adoptées au niveau institutionnel, ainsi que des projets à petite échelle, tels que l'observation mutuelle

en salle de classe fondée sur des critères et des activités de recherche-action, qui pourraient être encadrées par des accompagnateurs en littérature ou d'autres experts extérieurs. Les résultats de ces activités pourraient être présentés et examinés dans le cadre de réunions du personnel afin d'attirer l'attention sur la dimension de la langue académique et d'améliorer les techniques de l'enseignement intégrant les questions de langue. Les autorités éducatives devraient fournir des « *templates* » (maquettes) pour ces modestes projets institutionnels, des critères pour l'évaluation des processus et des résultats, et, surtout, des ressources suffisantes.

C'est ensuite Mike Fleming qui a pris la parole, s'exprimant sur la position du GUIDE concernant le « rôle [complexe] de la 'langue comme matière' par rapport à la/aux 'langue(s) des autres matières' ». Ainsi, le GUIDE définit la « langue comme matière » comme l'enseignement d'une langue nationale/officielle (et de la littérature qui y est associée) en tant que langue de scolarisation dominante. S'inscrivant dans le cadre de l'éducation générale aux langues, cette elle remplit cinq fonctions pédagogiques fondamentales. En effet, la « langue comme matière » :

- a pour rôle de permettre le suivi de l'acquisition des éléments fondamentaux de l'expression orale, de la compréhension de l'oral, de la compréhension de l'écrit et de l'expression écrite. C'est dans les premières années de l'enseignement primaire que ce suivi est le plus soutenu, mais il peut se poursuivre jusqu'à un stade plus avancé de la scolarité pour certains apprenants et enfants issus de l'immigration ;
- joue un rôle central dans le développement de la langue aux niveaux supérieurs. Il est important de reconnaître que dans la langue comme matière, c'est la langue elle-même qui est au cœur de l'enseignement/apprentissage, tandis que dans les autres matières, ce sont la compréhension et le travail sur le contenu ;
- fournit des outils pour analyser les textes, qui peuvent aussi être utilisés dans les autres matières – dès lors que les enseignants de langue et les enseignants de disciplines « non linguistiques » communiquent pour maintenir une certaine cohérence dans l'emploi de la terminologie et dans les façons de concevoir les « genres », par exemple ;
- joue un rôle clé dans l'enseignement de la littérature, qui doit être considérée comme une autre forme de l'éducation aux langues, pas comme une matière distincte. La capacité à interroger un texte, à y rechercher les sens cachés et à se demander qui l'a rédigé et pourquoi est également importante pour les autres matières. Les textes abordés dans celles-ci ne sont pas lus uniquement pour en tirer des informations superficielles ;
- a tout particulièrement pour rôle de développer chez l'apprenant une connaissance explicite de la langue et de veiller à ce qu'il possède la terminologie nécessaire pour être capable de s'exprimer de manière éclairée sur les utilisations de la langue.

Ainsi, le GUIDE confère un rôle spécial – mais pas exclusif – à la langue comme matière dans l'éducation aux langues. Ceci ne signifie pas que l'approche détaillée de l'éducation aux langues dans les écoles doive nécessairement être dictée par la langue comme matière, qui prescrirait quels éléments linguistiques doivent être enseignés dans les autres matières, et quand. Une

telle approche risquerait de déresponsabiliser les enseignants de disciplines « non linguistiques », les réduisant au rôle de « techniciens » de la langue, alors que l'objectif devrait être de leur permettre de prendre conscience du rôle essentiel – si ce n'est constitutif – de la langue dans l'apprentissage de leur matière, et de le comprendre. Au contraire, il convient d'établir un dialogue en vue d'adopter une approche commune de la langue et de parvenir à une vision partagée, plutôt que d'imposer des structures et des méthodologies. Ce processus devrait aboutir à l'élaboration d'un document définissant la politique linguistique institutionnelle. Ce dernier peut être établi à l'aide du GUIDE, qui propose un certain nombre d'éléments possibles pour un tel document.

Enfin, Eike Thürmann a abordé les suggestions et propositions contenues dans le GUIDE en ce qui concerne la mise en œuvre des éléments fondamentaux de la nouvelle pédagogie inclusive relative à la langue académique, qui reposent sur la Recommandation CM/Rec(2014)5 du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe. Il ainsi est demandé aux Etats membres de mentionner explicitement les normes linguistiques spécifiques et les compétences en langue requises pour chaque discipline scolaire, y compris pour la langue comme matière. Dans le texte, les Ministres recommandent une profonde réforme de l'éducation afin de rendre la dimension linguistique présente et explicite dans toutes les matières ; ils attendent des établissements scolaires qu'ils élaborent des politiques linguistiques globales qui soient cohérentes et qu'ils valorisent les ressources plurilingues des apprenants, ceux-ci pouvant présenter des compétences en langue diverses. Ils recommandent également l'inclusion de la dimension linguistique dans les programmes de formation initiale destinés à tous les futurs enseignants, ainsi que le suivi des progrès accomplis par les apprenants dans l'acquisition des littératies spécifiques aux matières par le biais de processus de diagnostic et d'évaluation appropriés. Tout ceci représente un programme de réforme complexe, qui concerne tous les niveaux du système éducatif.

D'après Eike Thürmann, les différentes mesures de mise en œuvre proposées dans le GUIDE reposent sur les cinq approches stratégiques suivantes :

- une plus grande sensibilisation des acteurs concernés à l'importance de la langue académique pour la réussite de l'enseignement et de l'apprentissage – plutôt que la transmission de « vérités » et de recettes toutes faites. Les enseignants étudieront et découvriront ensuite des stratégies et techniques pour apporter un soutien en langue adapté, sans simplifier le curriculum ;
- la familiarisation des parties prenantes à des approches intuitives et fonctionnelles de la langue académique, plutôt que l'enseignement systématique d'un vocabulaire académique et de la grammaire traditionnelle, sans lien avec les tâches d'apprentissage spécifiques aux différents domaines ;
- la mise en œuvre de techniques de modélisation et d'apprentissage. Il convient de rappeler aux enseignants et à leurs formateurs de contrôler volontairement leur discours oral et de fournir à leurs apprenants des modèles de texte, des modèles oraux

et un retour d'information utiles, afin de leur permettre de construire un discours cohérent axé sur le contenu ;

- la familiarisation des éducateurs aux fondements théoriques et à des stratégies pratiques d'étayage, en mettant tout particulièrement l'accent sur l'étayage macro ou intégré, afin qu'ils puissent proposer une assistance temporaire en tant qu'« experts ». Ces structures de soutien en langue sont directement liées à des tâches d'apprentissage et à des exigences curriculaires spécifiques. L'étayage macro peut se planifier – à condition que les enseignants aient conscience des véritables besoins en langue de leurs apprenants ;
- l'exploitation du potentiel du test diagnostique et de l'évaluation des compétences en langue à l'aide d'outils spécialement reliés aux exigences générales en langue académique.

Le GUIDE présente un certain nombre d'options accompagnées d'exemples pour la mise en œuvre de la dimension linguistique, que ce soit dans le cadre de processus descendants (systémiques) ou de processus ascendants. Ainsi, il est conseillé aux établissements scolaires de réviser les programmes scolaires institutionnels en ajustant le contenu des disciplines « non linguistiques » aux objectifs d'apprentissage en langue et de soutenir les initiatives visant à améliorer l'enseignement, telles que l'observation des pratiques par les pairs fondée sur des critères<sup>2</sup>. Par ailleurs, les décideurs sont invités à promouvoir l'intégration des exigences en langue académique dans les normes éducatives nationales relatives à toutes les matières, ainsi qu'à adopter des composantes académiques obligatoires pour la formation initiale et continue des enseignants dans toutes les matières. Le Guide souligne également la nécessité de se doter d'un système d'accompagnateurs qualifiés en littératie (conseillers pour l'enseignement de la langue académique) et de renforcer la recherche empirique sur la dimension linguistique de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'éducation formelle.

### 3. Exemples de projets réussis sur l'intégration de la dimension linguistique dans toutes les matières

#### 3.1 Elaboration et diffusion de matériels pédagogiques en Autriche

Dagmar Gilly a présenté un [projet](#)<sup>3</sup> très complexe sur l'enseignement du contenu intégrant les questions de langue, mené par le Centre autrichien pour les compétences en langues (ÖSZ) sous l'égide du ministère fédéral de l'Éducation et des Femmes. Ce projet, lancé en 2011, est axé sur l'élaboration et la mise à disposition de matériels pédagogiques et de services.

- **Matériels pédagogiques :** À ce jour, trois brochures contenant des exemples concrets d'enseignement intégrant les questions de langue ont été élaborées et sont disponibles en format papier auprès de l'ÖSZ. Deux d'entre elles ont trait à l'enseignement primaire

---

<sup>2</sup> On trouvera dans l'Annexe du GUIDE une liste récapitulative de critères de qualité pour l'enseignement des matières dites « non linguistiques » tenant compte de leur dimension linguistique, ces outils pouvant être utilisés pour l'observation des pratiques en salle de classe.

<sup>3</sup> [www.sprachsensiblerunterricht.at](http://www.sprachsensiblerunterricht.at)

(une pour les mathématiques<sup>4</sup> et une pour l'enseignement général<sup>5</sup>) ; la troisième couvre plusieurs matières et présente trente exemples d'enseignement relatifs au premier cycle du secondaire.<sup>6</sup>

Au cours de l'année scolaire 2016/17, trente exemples concrets d'enseignement intégrant les questions de langue seront préparés pour le deuxième cycle du secondaire (enseignement professionnel et général). Le projet, qui porte également sur l'élaboration de curriculums pour la formation des enseignants, a abouti à un Cadre de compétences de base en éducation aux langues pour tous les enseignants. Ce document a déjà été piloté ;

- **Services** : Mené en coopération avec des partenaires, le projet de l'ÖSZ englobe également d'autres activités, telles que la préparation de stages de formation des formateurs dispensés dans différentes régions d'Autriche et axés sur l'enseignement intégrant les questions de langue, le recrutement d'un vivier de formateurs qualifiés, la diffusion d'informations à l'aide de prospectus et de brochures, de matériels téléchargeables et d'informations pertinentes (événements, formations, etc.) facilement accessibles sur un site Internet ([www.sprachsensiblerunterricht.at](http://www.sprachsensiblerunterricht.at)), et le travail en réseau avec des institutions pertinentes (le Centre fédéral autrichien pour l'interculturalité, la migration et le plurilinguisme, par exemple) et des universitaires. Deux conférences clés sont prévues prochainement : une réunion de réseau avec les parties prenantes en février 2016 à Graz sur (a) la formation initiale et continue et (b) la formation des formateurs en Autriche, et une conférence en 2018 sur l'éducation aux langues dans toutes les matières intégrant une dimension transversale.

### 3.2 Systèmes de soutien aux enseignants en Suède

Mené par l'institut suédois [Skolverket](http://www.skolverket.se), le projet *The literacy initiative (The reading and writing boost)* (L'initiative pour la littératie – renforcement de la lecture et de la production écrite) vise à améliorer les compétences en compréhension de l'écrit et en production écrite en améliorant la qualité de l'enseignement. Cette initiative repose sur l'apprentissage collaboratif, dans le cadre de laquelle les enseignants apprennent les uns des autres, ensemble, avec le soutien d'un superviseur. Elle a également pour objectif de renforcer l'apprentissage collaboratif et de contribuer à l'apport d'un changement dans la formation des enseignants des écoles participantes, qui sont sensibilisés à des méthodes scientifiquement prouvées pouvant être utilisées pour développer les compétences en littératie des apprenants dans toutes les matières enseignées.

Therese Biller a décrit le plan du projet, qui élabore des matériels pédagogiques pour les écoles participantes au niveau national (Agence nationale pour l'éducation, en coopération avec différentes universités). Elle a également expliqué la structure des différents modules de celui-ci. Ainsi, le module intitulé « *Text Talks* » (discours textuels), par exemple, se divise en huit parties successives :

- Partie 1 : Planification du discours textuel et définition de questions pertinentes
- Partie 2 : Modèles de discours textuels
- Partie 3 : Journal de lecture – un outil de réflexion

---

<sup>4</sup> ÖSZ-Praxisheft 22: *Sprachsensibler Unterricht in der Grundschule - Fokus Mathematik.*

<sup>5</sup> ÖSZ-Praxisheft 24: *Sprachsensibler Unterricht in der Grundschule - Fokus Sachunterricht.*

<sup>6</sup> ÖSZ-Praxisheft 23: *Sprachsensibler Fachunterricht in der Sekundarstufe.*

- Partie 4 : Le texte et le contexte
- Partie 5 : Le discours textuel avant, pendant et après la lecture
- Partie 6 : Dialogue réfléchi (conversation socratique)
- Partie 7 : Discussion sur les productions textuelles des apprenants
- Partie 8 : Réflexion et évaluation finales

Certains de ces modules sont spécifiquement axés sur la littérature spécifique aux matières ; ils peuvent avoir pour thème « la promotion de l'apprentissage des matières scientifiques et des sciences humaines par les élèves », ou « l'interprétation et la rédaction de textes dans toutes les matières scolaires », par exemple.

### 3.3 Activités et projets du Centre européen pour les langues vivantes (CELV) de Graz

Susanna Slivensky, Directrice exécutive adjointe et Directrice des Programmes, a donné un aperçu des activités du CELV et commenté les résultats du programme actuel, intitulé « Apprendre par les langues » (2012-2015). Ce dernier repose sur la reconnaissance de la nécessité de combler l'écart entre l'apprentissage formel et l'apprentissage informel/non formel, c'est-à-dire entre l'enseignement et l'apprentissage qui s'effectuent dans et en dehors de la salle de classe. Mme Slivenski a souligné que tous les projets du programme ne sont pas centrés sur la langue de scolarisation, mais qu'ils soutiennent tous la promotion d'approches plurilingues, interculturelles et inclusives et qu'ils présentent par conséquent un intérêt pour l'apprentissage de la langue de scolarisation. Elle a ensuite présenté brièvement certaines ressources déjà disponibles – ou disponibles d'ici à la fin de l'année 2015 – qui sont pertinentes pour les langues de scolarisation, à savoir :

- *L'enseignement de la langue majoritaire comme base pour l'enseignement plurilingue*, [marille.ecml.at/](http://marille.ecml.at/) ;
- *Enseigner la langue de scolarisation en contexte de diversité*, [maledive.ecml.at](http://maledive.ecml.at/) ;
- *Implication des parents dans l'éducation plurilingue et interculturelle*, [parents.ecml.at](http://parents.ecml.at/) ;
- *Portfolio européen pour les éducateurs en préélémentaire - La dimension langagière et l'éducation plurilingue et interculturelle*, [www.ecml.at/pepelino](http://www.ecml.at/pepelino) ;
- *A pluriliteracies approach to teaching for learning /Une approche interdisciplinaire et plurilingue pour l'apprentissage*, [pluriliteracies.ecml.at/](http://pluriliteracies.ecml.at/)
- *Compétences linguistiques pour des apprentissages disciplinaires réussis*, [www.ecml.at/language descriptors](http://www.ecml.at/language descriptors).

S'en sont suivi deux courtes présentations sur des projets du CELV explicitement pertinents pour l'approche qu'a la conférence de la prise en compte de la dimension linguistique dans toutes les matières.

Ainsi, Eli Moe, de l'Université de Bergen (Norvège) a présenté le projet [\*Descripteurs linguistiques pour favoriser la réussite des apprenants issus de l'immigration et des minorités dans l'enseignement obligatoire\*](#). Les travaux de recherche menés dans le cadre de ce projet avaient pour point de départ la question suivante : « Quel est le niveau de compétences en langue (ou quels sont les standards minimaux) que les apprenants issus de l'immigration/de minorités doivent posséder pour réussir dans le cadre de la scolarité obligatoire ? ». Des données ont été collectées sur l'apprentissage de l'histoire/des sciences humaines et des mathématiques par les apprenants âgés de 12/13 ans et de 15/16 ans, ainsi que sur l'enseignement de ces matières à ces élèves. Le groupe de projet a ensuite mis au point

144 descripteurs validés et reliés aux niveaux A2 à B2 dans six langues (anglais, finnois, français, lituanien, norvégien et portugais). Il a abouti à la conclusion que dans ces deux matières, le standard minimum pour la réussite scolaire des apprenants est le niveau B1 du CECR pour les 12/13 ans, et le niveau B2 (ou proche de B2) pour les 15/16 ans. Le groupe de projet a en outre mis au point des exemples concrets d'utilisation des descripteurs, ainsi que des lignes directrices sur la manière de définir les standards linguistiques minimaux dans d'autres matières et pour d'autres groupes d'âge. Un rapport de projet sur les compétences en langue requises pour la réussite de l'apprentissage des disciplines « non linguistiques » sera également produit en anglais et en français.

Ensuite, Olivier Meyer a présenté un projet du CELV axé sur une approche interdisciplinaire et plurilingue pour l'apprentissage ([pluriliteracies approach to teaching for learning](#)). Ce projet a pour point de départ la nécessité, dans les sociétés du savoir du XXI<sup>e</sup> siècle, d'un apprentissage profondément ancré, auquel l'éducation ne peut conduire que si la conceptualisation cognitive et la verbalisation sont reliées. Si la dimension linguistique n'est pas prise en compte dans l'enseignement du contenu, l'apprentissage (la compréhension) ne sera pas ancré de façon suffisamment profonde pour être transféré vers d'autres domaines de connaissance ou d'autres langues. Revenant sur les origines du projet, Olivier Meyer a reconnu avec gratitude que bon nombre des idées et concepts ayant amené à se pencher sur la dimension linguistique dans l'enseignement des disciplines « non linguistiques » provenaient d'enseignants, de formateurs et de chercheurs impliqués dans l'EMILE. Il a ajouté que l'équipe de projet avait ensuite découvert « quelque chose de plus grand que l'EMILE », c'est-à-dire la tâche globale, dans l'éducation générale, d'étendre l'éventail des compétences en littératie académique des jeunes apprenants à toutes les matières scolaires, et à toutes les langues qu'ils connaissent. Pour ce faire, le Groupe de Graz a décidé de diviser les connaissances et éléments de langue en de petites unités (qu'ils ont comparées à des briques de Lego) et de les regrouper en fonction d'un ensemble limité de dimensions, sur le modèle de ce qui a été fait en Australie par des spécialistes du curriculum. Pour les sciences, par exemple, les dimensions sont : faire (des sciences) - organiser l'information – expliquer – argumenter. Le Groupe de Graz a conçu un cadre de référence bidimensionnel, avec un axe consacré au niveau en littératie (débutant, intermédiaire, avancé), et l'autre, à des niveaux relatifs aux genres de textes (lien de causalité, explication, rapport de laboratoire, par exemple). Ainsi, par le biais d'activités pratiquées en salle de classe (faire, organiser, expliquer, argumenter), qui sont reliées à la fois à un continuum de conceptualisation cognitive et à un continuum de verbalisation/communication, l'apprentissage profondément ancré permet d'étendre progressivement l'éventail des compétences en langue académique des apprenants. En conclusion, Oliver Meyer a déclaré que le groupe de projet avait accompli d'importants travaux ces trois dernières années et qu'il avait émis de nombreuses idées pour mettre les plurilittératies en œuvre, ainsi que des vidéos d'information sur l'approche axée sur la plurilittératie et un glossaire de termes se rapportant à l'EMILE, toutes ces ressources étant disponibles sur le site Internet du Groupe. Toutefois, si prometteurs soient-ils, ces travaux ne constituent que la première étape d'un long chemin.

#### **4. Evolutions connexes au sein de l'Unité des Politiques linguistiques**

Mirjam Egli Cuenat, de l'institut de formation des enseignants (*Teacher College*) de St. Gallen, a présenté aux participants la version récemment révisée et enrichie du [Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle](#) [le GUIDE] et expliqué comment ce dernier s'inscrivait dans le concept général du projet LANGUES DANS L'ÉDUCATION, LANGUES POUR L'ÉDUCATION du Conseil de l'Europe. Elle est revenue sur la version originelle, élaborée à la suite du



Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques de 2007, intitulé « Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités ». Cette première version du [GUIDE](#), qui se voulait une mise en garde contre une application normative du CECR dans les Etats membres, avait été finalisée en vue du Forum intergouvernemental de 2010, organisé à Genève sur le thème « Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles ». Son principal objectif était (et est toujours, dans la version révisée) de proposer une approche cohérente et transversale de l'élaboration de curriculums pour tous les aspects de l'éducation aux langues, fondée sur les valeurs et principes du plurilinguisme et de l'interculturalisme que défend le Conseil de l'Europe. Mirjam Egli Cuenat a ensuite brièvement défini le « curriculum » au sens du GUIDE. Ainsi, ce terme renvoie à un plan global pour l'apprentissage à cinq niveaux, comme suit : le niveau SUPRA (international, comparatif) ; le niveau MACRO (national, état fédéré, régional) ; le niveau MESO (école, institution, programme) ; le niveau MICRO (classe, groupe, leçon, enseignant) ; et le niveau NANO (individu, apprenant). Elle a décrit les étapes successives des trois années de pilotage, ainsi que les évolutions entre la première version et la deuxième version du GUIDE, en s'appuyant sur des exemples issus des chapitres 2 et 3 concernant, par exemple, la façon de créer des convergences entre les enseignements de plusieurs langues, d'utiliser les niveaux du CECR pour créer des profils plurilingues, de mettre à profit la proximité et la distance entre les langues dans l'apprentissage et l'enseignement de ces dernières, d'organiser et de structurer les documents curriculaires, etc. Pour finir, Mirjam Egli Cuenat a souligné que grâce à sa structure clairement définie et à ses propositions et exemples concrets sur la manière de tirer profit de la création de structures curriculaires transversales et cohérentes pour l'apprentissage des langues d'un niveau éducatif à l'autre, le nouveau GUIDE facilite l'accès à l'éducation multilingue et interculturelle. Elle ne le considère néanmoins que comme une contribution à un débat continu et stimulant sur l'élaboration de curriculums pour l'éducation plurilingue et interculturelle, et non comme une réponse définitive à cette question.

C'est ensuite Daniel Coste qui a pris la parole. Sa présentation s'appuyait sur le document [Education, mobilité, altérité - Les fonctions de médiation à l'école](#), qu'il a récemment élaboré (en collaboration avec Marisa Cavalli) pour répondre à une visée double :

*« visée cognitive, dans la mesure où il propose un modèle simple - mais englobant - pour conceptualiser des choix de politique linguistique éducative centrés sur la mobilité des acteurs sociaux ; visée institutionnelle et politique, du fait que ce modèle et l'illustration qui en est donnée pour les contextes scolaires ne se limitent pas aux aspects didactiques et linguistiques. Ils engagent l'ensemble d'un projet éducatif où la médiation, sous différentes formes, joue un rôle d'autant plus déterminant que des enjeux touchant à l'altérité et aux groupes sociaux s'avèrent décisifs dans ces premières décennies du XXI<sup>e</sup> siècle ».*

L'objectif principal des auteurs était de rendre visibles les liens entre le CECR et la dimension linguistique et culturelle dans l'éducation, la notion de médiation faisant office de trait d'union. Leur argumentation repose essentiellement sur l'utilité et le succès international incontestable et durable du CECR pour tous les types de langues, de groupes cibles et d'objectifs. Depuis son lancement officiel en 2001, il a été complété et étayé par un ensemble de publications portant sur la mise en œuvre du Cadre dans divers objectifs. Toutefois, à ce jour, le document lui-même et son schéma conceptuel, structuré en dimensions, descripteurs et niveaux, n'ont pas été repensés, ni modifiés. Or, depuis les années 1990, des phénomènes de grande ampleur se sont produits dans le monde (les mouvements migratoires, la mondialisation, le progrès technologique, etc.), et l'Unité des Politiques linguistiques du Conseil de

l'Europe a dû faire face à de nouvelles priorités et développer et modifier la feuille de route pour ses projets. Se pose donc la question de savoir comment adapter la notion de « référence », inhérente au CECR, pour répondre aux défis qui se posent en matière de politiques linguistiques éducatives depuis la conception du Cadre, dans les années 1990. Pour ce faire, Daniel Coste propose, d'une part, une stratégie visant à renforcer le CECR qui se voudrait cohérente avec les travaux actuels de l'UPL (tels que le projet *Langues dans/pour l'éducation*) et s'inscrirait dans la continuité, en se fondant sur la même logique et sur les mêmes éléments fondamentaux que le CECR sous sa forme actuelle ; d'autre part, il est d'avis qu'il faudrait accorder davantage d'attention aux dimensions du Cadre qui semblent avoir été presque oubliées. Celles-ci pourraient être placées sur un axe altérité / médiation et être reliées aux compétences en langues facilitant la mobilité et l'accès aux nouveaux groupes sociaux, qui, avec leurs modèles d'utilisation de la langue, genres et stratégies de communication spécifiques, peuvent être considérés comme des communautés de pratiques. Ces idées s'inscrivent dans le droit fil de l'approche du GUIDE étant donné que la notion de médiation telle que présentée par Daniel Coste et Marisa Cavalli est d'une nature double : cognitive et relationnelle, c'est-à-dire communicationnelle. Les efforts et tentatives visant à opérationnaliser ces concepts à l'aide de descripteurs pertinents sont menés en lien avec (a) la nouvelle version du GUIDE, (b) l'équipe coordonnée par Brian North qui travaille à l'élaboration de nouveaux descripteurs pour le CECR (y compris pour la dimension « médiation »), et (c) une autre équipe travaillant sur des descripteurs de compétences pour une culture de la démocratie. Les résultats de ces projets seront donc compatibles et cohérents sur le plan transversal. Daniel Coste a achevé sa présentation en donnant des exemples de descripteurs pour différents niveaux d'enseignement et différentes compétences partielles (la médiation, le plurilinguisme, la réflexion métalangagière et métaculturelle, « apprendre à apprendre » une langue, etc.), dans lesquels les « capacités de faire » pour les apprenants sont reliées à des expériences et à des descripteurs pour les enseignants.<sup>7</sup>

Le Président, Jean-Claude Beacco, a félicité Daniel Coste pour ses travaux, et les participants se sont levés pour l'applaudir chaleureusement.

## **5. Les dimensions linguistiques de toutes les matières : questions de mise en œuvre (1<sup>e</sup> séance de travail en groupes)**

La première séance de travail en groupes a consisté à donner un aperçu de la situation dans les contextes des participants, qui avaient été invités à répondre aux deux questions suivantes :

- Comment la dimension linguistique est prise en compte dans l'apprentissage / enseignement des matières scolaires dans votre contexte et dans quelle mesure elle l'est aussi dans l'élaboration de curriculums et de manuels scolaires et pour la formation des enseignants ?
- Quels sont les principaux défis pour la mise en œuvre dans vos systèmes du point de vue des curriculums, des pratiques éducatives, de la formation des enseignants, de l'élaboration de manuels scolaires ?

Les rapporteurs des quatre groupes ont tous déclaré que les participants avaient apporté des réponses riches, constructives et utiles. Celles-ci sont résumées ci-dessous et classées en deux catégories : les « réalisations » et les « défis »

---

<sup>7</sup> La présentation de Daniel Coste est reproduite en intégralité à l'Annexe 4.

**Réalisations** : Dans la plupart des Etats membres, l'on a désormais conscience, à divers niveaux du système éducatif, du rôle fondamental que joue la dimension linguistique dans la réussite ou l'échec scolaire (partiel) non seulement des apprenants ayant une biographie linguistique complexe, mais aussi de ceux qui ont la langue de scolarisation dominante pour langue maternelle. Par rapport aux conférences et séminaires précédemment organisés par le Conseil de l'Europe, l'on peut affirmer que les participants ont abordé le thème de la conférence de façon éclairée et que bon nombre d'entre eux ont fait état d'initiatives et de projets dans leurs contextes nationaux qui tendent à des actions constructives, ainsi que d'un changement d'état d'esprit extrêmement positif envers l'idée d'une réforme générale de l'éducation qui serait fondée sur la langue. Néanmoins, le discours relatif à une telle réforme reste relativement limité. Très souvent, les responsables politiques, les formateurs d'enseignants et les praticiens sont encore en train de mesurer l'ampleur des implications de celle-ci. Cependant, des évolutions positives ont été signalées : les connaissances professionnelles sur les programmes d'EMILE (enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère) acquises au cours des vingt dernières années ont été transférées vers l'enseignement du contenu dans les classes d'enseignement général. En effet, la plupart du temps, les problèmes pratiques relatifs à la réduction de l'écart entre le potentiel cognitif des apprenants et leurs compétences limitées dans la langue cible se posent également dans les programmes d'EMILE. Ce transfert n'a pas concerné uniquement les compétences d'enseignement et les techniques d'étayage linguistique ; il a également englobé la culture de la collaboration nécessaire entre les spécialistes des disciplines « linguistiques » et ceux des disciplines « non linguistiques ». Des programmes bi- ou trilingues donneraient également lieu à des effets de transferts de ce genre. De nombreuses écoles qui avaient du mal à réduire les écarts de performance des apprenants ont constaté une amélioration après que les membres du personnel se sont « ouverts » et que les enseignants ont tenté d'apprendre les uns des autres en organisant des projets conjoints entre les spécialistes de disciplines linguistiques et ceux de disciplines « non linguistiques ». Il ressort clairement des rapports des quatre groupes que les activités menées au niveau local présentent un fort potentiel d'expansion. Dans les établissements scolaires prêts pour une réforme, il existe tous types de projets sur l'intégration de la dimension linguistique dans les différentes disciplines pour soutenir l'acquisition de la littérature académique. Néanmoins, souvent, ces écoles ont besoin de l'assistance d'experts, qui pourraient leur apporter des données empiriques et fiables sur les styles et méthodes d'enseignement adaptés. Elles ont également besoin d'un soutien financier et de possibilités de partage d'expériences et d'échange de matériels pédagogiques par le biais d'un travail en réseau.

**Défis** : Au niveau des curriculums, les participants ont signalé l'absence de la dimension linguistique dans les normes et programmes éducatifs. Pour changer les habitudes éducatives et mettre davantage en avant la dimension linguistique, il est nécessaire de proposer à de nombreux enseignants de matières « non linguistiques » des orientations et des critères linguistiques clairement définis qui soient conformes aux objectifs traditionnels dans leur matière. En d'autres termes, la dimension linguistique devrait être institutionnalisée selon une approche « descendante » et progressive, d'un niveau de l'élaboration de curriculums à l'autre : → formation initiale et continue des enseignants → amélioration en salle de classe. Cependant, certains participants doutent qu'une réforme des curriculums soit suffisante pour changer les choses. En effet, ceux-ci sont modifiés si souvent que bien des enseignants ont tendance à ignorer les directives curriculaires adoptées par les autorités. Toujours au niveau des curriculums, les groupes se sont penchés sur la question des manuels et des matériels pédagogiques. De nombreux participants sont d'avis que l'une des difficultés les plus importantes est celle d'adapter les matériels utilisés dans les cours de chimie, de mathématiques ou d'histoire, par exemple, aux besoins

linguistiques des apprenants sans abaisser le niveau des exigences cognitives correspondant aux groupes d'âges et disciplines concernés.

Des défis ont également été identifiés au niveau du personnel/de la classe : bon nombre d'enseignants de disciplines « non linguistiques » hésitent à participer à un projet institutionnel axé sur la langue parce qu'ils ont l'impression que cela implique forcément une érosion des exigences relatives au contenu de leur matière. Aussi sera-t-il nécessaire, à l'avenir, de fournir d'importants efforts de persuasion concernant la littérature spécifique aux matières et l'enseignement intégrant les questions de langue, en se fondant sur des données empiriques et des informations facilement accessibles. Les groupes ont également souligné que la pertinence de la coopération pour la réforme de l'éducation axée sur la dimension linguistique est souvent sous-estimée et que les autorités éducatives devraient traiter cette question. L'un des groupes a également identifié comme défi le fait de décompartmenter les différentes matières scolaires et de faire collaborer les divers services concernés pour mettre en œuvre les concepts et idées présentés dans le GUIDE. Les participants se sont même demandé si l'enseignement devrait être organisé par matières à l'avenir.

Au niveau des institutions éducatives, les participants ont déclaré que la bonne mise en œuvre du GUIDE dépendait dans une large mesure des efforts fournis par les décideurs et de leur volonté de faire de la dimension linguistique une priorité en vue d'une éducation inclusive de qualité. Cet objectif ne pourra être atteint qu'au moyen d'informations facilement accessibles et d'efforts de persuasion. Les groupes ont également discuté du rôle des universités et des instituts de formation des enseignants. D'après les participants, dans de nombreux pays, il n'existe pas de programmes coordonnés et harmonisés pour la formation des enseignants étant donné que la formation académique de ces derniers est assurée par des organismes indépendants.

## **6. Comment aller de l'avant? Propositions de futurs travaux à mener au niveau européen et de priorités aux niveaux national/local (2<sup>e</sup> séance de travail en groupes)**

Au cours de la deuxième séance de travail en groupes, les participants ont tenté de répondre à la question suivante : « Quelles actions pourraient être envisagées pour le développement de curriculums et manuels scolaires, la formation des enseignants, la politique éducative globale des établissements scolaires et les pratiques éducatives au niveau local/national ou à celui du Conseil de l'Europe ? ». Les quatre rapporteurs ont tous déclaré qu'au sein de leur groupe, les participants avaient tenu des discussions très vivantes, riches et inspirantes et émis une grande diversité de propositions pour la mise en œuvre des concepts énoncés dans le GUIDE concernant la littérature académique. Les propositions de futures actions à mener émises par chacun des groupes recoupaient souvent celles des autres groupes.

### ***Diffusion***

- Le Conseil devrait envisager d'élaborer d'autres versions du GUIDE, plus courtes, destinées à des groupes de lecteurs et parties prenantes spécifiques, et même des brochures pour inciter les décideurs à s'intéresser de plus près à la question ;
- L'un des groupes a soulevé les questions de la traduction du GUIDE vers d'autres langues que l'anglais et le français, et celle de savoir comment les institutions intéressées peuvent obtenir l'autorisation de faire traduire le document à leurs frais ;
- Il conviendrait d'insérer dans la version en ligne du GUIDE des liens actifs vers des exemples de cours, des entretiens avec des experts, des propositions de lectures complémentaires, des graphiques, des transcriptions de cours, des matériels vidéo, des glossaires définissant les

termes clés (« langue académique », « littérature spécifique à une matière » ou « genre », par exemple), etc. ;

- L'UPL ou le CELV pourraient apporter leur soutien à la production professionnelle d'une vidéo illustrant les principaux messages véhiculés par le GUIDE ;
- Au niveau national, les autorités et institutions devraient coordonner les informations disponibles sur la dimension linguistique de l'enseignement et de l'apprentissage sur des portails facilement accessibles qui soient reliés à la PLATEFORME du Conseil et à d'autres portails régionaux ou nationaux correspondants, comme il en existe déjà dans certains pays tels que l'Autriche, la Suède ou l'Allemagne.

### ***Elaboration de curriculums***

- Il serait très utile qu'un groupe d'experts du Conseil de l'Europe élabore un cadre de référence pour la littérature académique (et, par conséquent, des descripteurs) à l'intention des Etats membres souhaitant inscrire la dimension linguistique dans les curriculums de toutes les matières. Ce document devrait conférer une grande visibilité à l'identité et à l'authenticité disciplinaires professionnelles ;
- Il pourrait également servir de base pour l'évaluation des compétences en langue académique ;
- La tenue d'un débat général sur la réforme des curriculums permettrait de sensibiliser aux exigences en matière de langue académique et contribuerait à la diffusion des idées et concepts présentés dans le GUIDE.

### ***Formation des enseignants***

- Au niveau national, les responsables politiques devraient être davantage sensibilisés au fait qu'il est important de rendre obligatoire l'intégration de la dimension linguistique dans la formation initiale et continue des enseignants, et ce, pour toutes les matières et niveaux d'éducation ;
- Les formations destinées aux enseignants doivent respecter l'authenticité du contenu et des objectifs d'apprentissage spécifiques aux matières (les formations transversales dites « universelles » ne permettent pas de favoriser l'acquisition de la littérature spécifique aux matières) ;
- Une réforme de la formation des enseignants fondée sur la dimension linguistique requiert des efforts conjoints et coordonnés de la part de toutes les universités et instituts de formation. Certains Etats membres ont déjà pris les mesures nécessaires à cet égard et pourraient présenter des exemples de bonnes pratiques ;
- Le Conseil de l'Europe devrait axer l'un(e) de ses prochain(e)s conférences ou séminaires internationales/aux sur la réforme de la formation des enseignants fondée sur les idées majeures du GUIDE ;
- Le Conseil de l'Europe / le CELV pourrait commanditer l'élaboration d'un modèle de module de formation pour des accompagnateurs en littérature, qui définirait clairement le rôle de ces derniers.

### ***Manuels et matériels pédagogiques***

- Au niveau international, une conférence à l'intention des auteurs de manuels et des éditeurs devrait être organisée afin de les sensibiliser davantage à l'importance de la dimension linguistique ;

- Au niveau national, il conviendrait de transmettre aux enseignants des techniques qui permettent d'enrichir les matériels éducatifs et manuels existants en (a) précisant les objectifs linguistiques à atteindre en plus des objectifs liés au contenu disciplinaire et (b) mettant en œuvre des stratégies et techniques d'étayage linguistique.

#### ***Amélioration de la qualité des politiques et pratiques linguistiques éducatives au niveau institutionnel***

- Aux niveaux national et international : il conviendrait de collecter et de diffuser des exemples de bonnes pratiques relatives (a) aux politiques et programmes institutionnels d'apprentissage des langues, (b) à l'enseignement intégrant les questions de langues en général et (c) à l'enseignement des différentes disciplines intégrant les questions de langue ;
- Ces exemples devraient être présentés sous forme d'enregistrements audio, de transcriptions de cours ou d'enregistrements vidéo s'accompagnant de commentaires explicatifs. Des participants ont proposé leur aide pour cette tâche.
- Au niveau national ou régional : des maquettes pour la planification de cours intégrant les questions de langue dans des matières scolaires spécifiques et pour des groupes d'âges précis devraient être élaborées ;
- Au niveau régional : des réseaux d'écoles prêtes au changement devraient être institués, et des initiatives de soutien à la recherche-action devraient être mises en œuvre - si possible en lien avec des universités ou instituts de formation des enseignants situés à proximité ;
- Au niveau national ou régional : il convient de piloter et d'évaluer les formations, les activités et les résultats de la mise en place d'accompagnateurs en littératie en se fondant sur les expériences menées à l'étranger (aux États-Unis, par exemple), ainsi que dans certains Etats membres (Allemagne ou Autriche) ;
- Au niveau institutionnel : il conviendrait d'utiliser les listes récapitulatives pour un enseignement intégrant les questions de langue (voir Annexe 3 du GUIDE) en tant qu'outil pour l'observation par les pairs en salle de classe.

#### ***Evaluation et contrôle de la qualité***

- Au niveau international, il faudrait mettre au point des critères et outils pour l'évaluation des politiques et programmes institutionnels d'apprentissage des langues et des acquis en langue académique ;
- Dans les pays où il existe un système national d'inspection scolaire, la dimension linguistique de l'apprentissage du contenu disciplinaire devrait constituer l'un des critères majeurs d'évaluation de la qualité. Il conviendrait de présenter les principaux messages véhiculés par le GUIDE à l'Inspection et de lui demander de les opérationnaliser afin de fournir un retour d'information aux établissements scolaires ;
- Les initiatives d'évaluation et de contrôle de la qualité devraient être synchronisées avec l'élaboration de curriculums (entre autres) et le cadre de référence.

#### ***Conférence(s) internationale(s) de suivi***

- Le Conseil de l'Europe est chargé de récapituler les résultats des actions engagées à la suite de la présente conférence et de les présenter lors d'une conférence internationale de suivi, organisée

dans un délai raisonnable, soit à Strasbourg, soit dans un Etat membre qui serait en mesure de présenter des bonnes pratiques.

## 7. Synthèse et prochaines étapes : clôture de la Conférence

Le Rapporteur général a ouvert la séance de clôture en exprimant sa grande satisfaction quant à cette conférence. Eike Thürmann a notamment mentionné les résultats des deux séances de travail en groupes, qui ont généré pléthore d'idées pertinentes. Dans la feuille de route qui sera adoptée pour les futures activités, il devrait être tenu compte des trois résultats généraux suivants :

- L'étude des littératies spécifiques aux matières et de la manière dont l'enseignement peut soutenir l'acquisition de compétences en langue académique a bien progressé, mais nous manquons toujours de connaissances sur les différences et les similitudes entre les utilisations de la langue dans différentes disciplines, ou sur la manière de définir des points de référence dans le curriculum pour les apprenants vulnérables, par exemple. En outre, des données empiriques complémentaires sont nécessaires pour sensibiliser les enseignants à la relation réciproque entre les processus cognitif et linguistique dans l'apprentissage du contenu disciplinaire. L'on ne sait toujours pas non plus comment étendre certains projets locaux très intéressants, menés de façon isolée, à différents niveaux du système éducatif, c'est-à-dire passer à une mise en œuvre à grande échelle ;
- Déjà avant le lancement du GUIDE et l'élaboration de la Recommandation CM/Rec(2014)5 du Conseil de l'Europe, les responsables de ces questions et certaines institutions en Europe avaient commencé à mettre en œuvre des mesures visant à soutenir l'intégration de la dimension linguistique dans les différentes matières. Toutefois, la plupart de ces initiatives régionales ou nationales sont passées inaperçues au niveau international et ne sont pas facilement accessibles. Néanmoins, il existe une forte demande concernant le partage d'expérience et les matériels conçus récemment. C'est pourquoi la coordination de projet, la gestion des connaissances et le travail en réseau constituent des stratégies pertinentes pour les futures activités, au niveau national comme au niveau européen. Ceci signifie que la Plateforme du Conseil devrait être restructurée en vue (a) d'en faciliter l'utilisation et (b) d'y insérer des liens vers des portails similaires créés ailleurs dans le monde ;
- Les participants ont exprimé leur satisfaction quant aux travaux du Conseil de l'Europe sur un cadre conceptuel pour la prise en compte de la dimension linguistique dans l'enseignement des disciplines non linguistiques (le GUIDE, la PLATEFORME, ETC.). Ils attendent de l'UPL qu'elle continue d'apporter aux Etats membres un soutien ciblé dans leurs initiatives visant à mettre en œuvre ces outils.

Les participants ont demandé à bénéficier d'un soutien pratique et technique supplémentaire dans les domaines suivants :

- Des cadres conceptuels et des outils pratiques pour l'élaboration de curriculums (critères « de sortie » pour mesurer les compétences en langue académique à la fin de la scolarité obligatoire ; des dimensions, descripteurs et indicateurs validés pour la langue académique ou grilles pour la planification de cours) ;

- Des critères de qualité pour l'enseignement du contenu intégrant les questions de langue qui soient axés sur la création de sens par le biais de la production écrite et orale, et des exemples de bonnes pratiques en matière d'enseignement (modèles, vidéos, transcriptions de cours, etc.) ;
- Les manuels et matériels pédagogiques intégrant les questions de langue (outils pour l'analyse des manuels, orientations pour travailler avec les manuels, matériels pédagogiques bilingues ou didacticiels destinés aux auteurs de manuels) ;
- L'évaluation des acquis en langue académique, la transparence des standards, les outils de diagnostic ;
- La recherche empirique en milieu scolaire sur les stratégies et techniques d'enseignement intégrant les questions de langue, des manuels d'orientation pour la recherche-action par les enseignants ;
- Des exemples et des options relatifs à la faisabilité de l'instauration de systèmes de conseils et d'orientations en matière de langue académique (concernant des critères pour les accompagnateurs en littératie, des conseillers en apprentissage des langues ou la formation des formateurs, par exemple).

Dans son allocution de clôture, Villano Qiriaz, Chef de la Division des Politiques éducatives, a déclaré que cette conférence intergouvernementale avait été une réussite et qu'il considérait les comptes-rendus et les réponses des participants sur les activités en cours comme un soutien au projet du Conseil de l'Europe sur la/les langue(s) de scolarisation. Ainsi, il a évalué la Conférence de façon tout aussi positive que le Rapporteur général et a donné aux participants des informations complémentaires sur les évolutions à venir au Conseil de l'Europe. Un budget est en préparation pour les deux prochaines années. Conformément à une décision du Secrétaire Général, prise à la suite des violentes attaques terroristes récemment perpétrées et de l'arrivée massive de réfugiés, des ressources financières plus importantes sont prévues pour le Service de l'Éducation. Les ressources supplémentaires seront allouées aux activités menées dans les domaines de l'éducation à la citoyenneté démocratique, de l'intégration linguistique des migrants adultes, des langues de scolarisation, de la littératie numérique, ainsi qu'à d'autres projets visant l'équité, l'inclusion et la qualité de l'éducation. Outre les deux domaines fondamentaux que constituent la citoyenneté démocratique et l'intégration des migrants, les mécanismes de suivi relatifs au droit fondamental à l'éducation et à la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'éducation seront également renforcés. Il est également nécessaire de mettre à jour des documents importants tels que la Charte sociale européenne, la Charte européenne pour les langues régionales ou minoritaires, et la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales.

Villano Qiriaz a ensuite annoncé de nouveaux projets à caractère transversal, qui concernent tant l'organisation que le contenu des activités menées au niveau du Conseil de l'Europe. Ainsi, un nouveau Cadre global de compétences pour la culture de la démocratie, destiné à aider les États membres dans la planification de l'éducation, sera bientôt achevé. En voici les trois grandes composantes :

- Un modèle conceptuel des compétences nécessaires aux citoyens pour pouvoir participer concrètement à la citoyenneté démocratique et au dialogue interculturel ;
- Des descripteurs de comportements pour chacune des compétences incluses dans le modèle, qui seront ensuite étalonnés, c'est-à-dire reliés aux différents niveaux de compétence (débutant, intermédiaire, avancé) ;



- Des documents explicatifs indiquant comment le modèle de compétences et les descripteurs étalonnés peuvent être utilisés pour faciliter la conception de curriculums, de méthodes d'enseignement et de nouvelles formes d'évaluation.

La notion de médiation telle que présentée par Daniel Coste s'insère bien ce cadre général de compétences pour une culture de la démocratie. Cette approche transversale de l'éducation affecte les travaux de l'UPL non seulement sur le plan du contenu, mais aussi sur celui de l'organisation. De fait, une restructuration du Service de l'Education se profile, l'objectif visé étant d'établir des synergies et de renforcer les capacités.

Villano Qiriazzi a également commenté la façon dont le Conseil de l'Europe coopère avec les Etats membres. Il a l'impression que l'Organisation a tendance à materner ses Etats membres, et qu'il est impératif d'élaborer de nouvelles stratégies exigeant des Etats membres qu'ils prennent davantage d'initiatives et de responsabilités pour induire le changement.

Enfin, le chef de la Division pour l'éducation à la citoyenneté, aux droits de l'homme et à la diversité a remercié Johanna Panthier et ses collègues pour leurs travaux et pour l'organisation de la Conférence, ainsi que le groupe d'auteurs du Guide et tous les experts qui y ont contribué, sans oublier Daniel Coste. Il a remercié en particulier Joe Sheils, qui, l'espère-t-il, continuera de faire profiter le Conseil de son expertise. Les participants ont répondu à ces remerciements par de longs applaudissements.

## Annexe 1

### Conférence Intergouvernementale sur

#### **Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires: équité et qualité en éducation**

**Strasbourg, 14-15 octobre 2015**

Conseil de l'Europe, Strasbourg

Bâtiment Agora - Salle G02

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

Language Policy  
Politiques linguistiques

### PROGRAMME

#### Mercredi 14 octobre 2015

08.30 – 09.00 Enregistrement

09.00 – 10.00 **Ouverture officielle** – Conseil de l'Europe

Présidence:  
Villano Qiriazzi

· Snežana Samardžić-Marković - Directrice Générale de la Démocratie



· Jindřic Fryč – Président du Comité directeur pour les politiques et pratiques éducatives

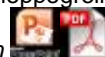
Présidence:  
Johanna Panthier

Introduction à la conférence : objectifs, thèmes principaux et méthodes de travail –  
Eike Thürmann – Rapporteur général



10.00 – 11.00  
Présidence:  
Eike Thürmann

Mary Schleppegrell – *Enseigner les langues de scolarisation pour l'équité et la qualité en éducation*



11.00 – 11.30

*Pause-café*

11.30 – 12.30  
Présidence:  
Mike Fleming

Guide sur *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*

· Helmut Vollmer : Les écoles face aux défis de la langue



· Eike Thürmann : Mise en œuvre pédagogique et formation d'enseignants



12.30 – 14.30

*Déjeuner (offert)*








14.30 – 16.00

**Travail en groupes - Les dimensions linguistiques de toutes les matières :  
questions de mise en œuvre**

Les questions suivantes seront posées:

· *Comment la dimension linguistique est prise en compte dans l'apprentissage / enseignement des matières scolaires dans votre contexte et dans quelle mesure elle l'est aussi dans l'élaboration de curriculums et de manuels scolaires et pour la formation des enseignants?*

· *Quels sont les principaux défis pour la mise en œuvre dans vos systèmes du point de vue des curriculums, des pratiques éducatives, de la formation des*

16.00 – 16.30	Pause-café
16.30 – 17.30 Présidence: Eike Thürmann	Rapports du travail en groupes sur <i>les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires</i> - avec commentaires de Mary Schleppegrell
17.30 – 18.00 Présidence: Johanna Panthier	Travaux liés aux langues de scolarisation au Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV) <ul style="list-style-type: none"><li>· Susanna Slivensky: Overview of ECML activities </li><li>· Oliver Meyer: A pluriliteracies approach to teaching for learning </li><li>· Eli MOE: Language skills for successful subject learning </li></ul>
<b>Jeudi 15 Octobre 2015</b>	
09.00 – 10.00 Présidence: Helmut Vollmer	Guide sur <i>Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires : aspects transversaux</i> <ul style="list-style-type: none"><li>· Mike Fleming : <i>Le rôle de la 'langue comme matière' par rapport à la/aux 'langue(s) des autres matières'</i> </li><li>· Jean-Claude Beacco : <i>Inscrire la langue 'académique' dans toutes les disciplines</i> </li></ul>
10.00 – 10.30	Projets concrets pour soutenir les enseignants d'autres matières: <ul style="list-style-type: none"><li>· Production et diffusion de matériel pédagogique en Autriche – Dagmar Gilly </li><li>· Formation d'accompagnateurs en littératie (literacy coaches) en Suède – Therese Biller </li></ul>
10.30 – 11.00	Pause-café
11.00 – 12.30	<b>Travail en groupes: Comment aller de l'avant</b> La question suivante sera posée : <i>Quelles actions pourraient être envisagées pour le développement de curriculums et manuels scolaires, la formation des enseignants, la politique éducative globale des établissements scolaires et les pratiques éducatives au niveau local/national ou à celui du Conseil de l'Europe ?</i>
12.30 – 14.30	Déjeuner libre
14.30 – 15.30 Présidence:	<b>Unité des Politiques linguistiques : développement connexes</b> <ul style="list-style-type: none"><li>· <i>Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une</i></li></ul>

Jean-Claude Beacco

*éducation plurilingue et interculturelle – version révisée* – Mirjam Egli Cuenat



· *Le concept de médiation entre Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et dimensions linguistiques et culturelles de l'éducation* - Daniel Coste



15.30 – 16.15  
Présidence:  
Francis Goullier

Rapport du travail en groupes : Recommandations concernant le travail à réaliser au niveau européen et au niveau national/local

16.15 - 17.00

Clôture de la conférence – Eike Thürmann, Johanna Panthier et Villano Qiriazzi

## Annexe 2

### Liste des participants

#### **ALBANIA / ALBANIE**

Ms Altea TAHIRAJ  
Head of the Division of Curricula, Quality and Coordination  
Ministry of Education and Sports  
Rruga e Durrësit Nr 23  
AL - 1001TIRANA

Ms Dorina RAPTI  
Head of the Division of Teacher Training  
Head of Teacher Qualification and Career Sector  
Institute of Education Development  
Ministry of Education and Sport  
AL - TIRANA

#### **ANDORRA / ANDORRE**

Mme Francesca JUNYENT MONTAGNE  
Cap. de l'Àrea d'Inspecció i Avaluació Educativa  
Ministeri d'Educació i Ensenyament Superior  
21-23 - Edifici El Molí  
AD600 - SANT JULIÀ DE LÒRIA / PRINCIPAT D'ANDORRA

M. Josep ROIG  
Service des programmes scolaires et de formation professionnelle  
Tecníc especialitzat en Ordenament Curricular  
Àrea d'Ordenament Curricular  
Ministeri d'Educació i Ensenyament Superior  
Avinguda Rocafort, 21-23  
AD600 - SANT JULIA DE LORIA / PRINCIPAT D'ANDORRA

#### **ARMENIA / ARMENIE**

Ms Nina TATKALO  
Dean of the Faculty of Russian and Foreign Languages  
and International Communication  
Yerevan Brusov State University of Languages and Social Sciences  
Toumanyán Str. 42  
0010 YEREVAN

Ms Bela MARGARYAN  
Vice-Rector of the Yerevan Brusov State University of Languages and Social Science  
Toumanyán Str. 42  
0010 YEREVAN  
**AZERBAIDJAN / AZERBAIJAN**

Ms Nazakat MEHDIYEVA  
Second Education Sector Development Project  
World Bank and Ministry of Education joint project  
National consultant, in-service teacher training expert  
Ministry of Education  
Tel: 99450 300 48 78 (mob) / 994 12 599 11 55 (office)

#### **AUSTRIA / AUTRICHE**

Ms Dagmar GILLY  
Centre for Language Didactics and Intercultural Education and  
Federal Centre for Interculturality, Migration and Plurilingualism  
University College of Teacher Education Styria  
Ortweinplatz 1/II  
A - 8010 GRAZ

Mr Jan SSKO  
Austrian Federal Ministry of Education and Women's Affairs  
Departement I/5- Diversity and Language Policy  
Minoritenplatz 5  
A - 1014 VIENNA

#### **BELGIUM / BELGIQUE**

##### **Flemish Community / Communauté flamande**

Ms Sien VAN DEN HOOFF  
Flemish Department of Education and Training  
Horizontal Policy Division  
Koning Albert II-laan 15  
B - 1210 BRUSSELS  
**Federation Wallonia-Brussels / Fédération Wallonie-Bruxelles**

Mme Murielle VERAGHEN  
Inspectrice des cours de langues germaniques DS  
Rue des Bouleaux, 9  
4870 Trooz - Belgique

#### **CYPRUS / CHYPRE**

Mr Costas CONSTANTINO  
Counselor  
Ministry of Education and Culture  
Kimonos & Thoukydidou 1  
CY - 1434 NICOSIA

#### **CZECH REPUBLIC / REPUBLIQUE TCHEQUE**

Mr Jindřich FRYČ  
Director General  
Section for Policy Coordination and International Affairs  
Ministry of Education, Youth and Sports  
Karmelitská 7  
118 12 PRAHA 1

Ms Irena MASKOVA  
Department for International Relations  
Ministry of Education, Youth and Sports  
Karmelitská 7  
118 12 PRAHA 1

#### **ESTONIA / ESTONIE**

Ms Kersti KIVIRÜÜT  
Chief Expert  
General Education Department  
Ministry of Education and Research  
Munga 18  
50088 TARTU

Ms Mare OJA  
Lecturer of History Didactics  
**Department of History**  
Institute of History - Tallinn University  
**Room: R4-233**  
Rüütli 6  
10130 TALLINN

#### **FINLAND / FINLANDE**

Mr Teijo KOLJONEN  
Counsellor of Education  
Finnish National Board of Education  
Curriculum development  
P.O. Box 380 - (Hakaniemenranta 6)  
FIN - 00531 HELSINKI

Mr Markus HÄHKIÖNIEMI  
University lecturer, Adjunct professor  
Department of Teacher Education  
Teacher training  
P.O. Box 35 (Ruusuipuisto)  
FIN-40014 UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

#### **FRANCE**

M. Antoine MIOCHE  
Inspecteur général de l'Education nationale (IGEN)  
membre du groupe d'experts européens "WG 2020 School Policy"

Mme Carine CHANCELADE  
Chargée d'études langues vivantes  
Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO)  
Mission de l'accompagnement et de la formation  
Bureau des contenus d'enseignement et des ressources pédagogiques  
110 rue de Grenelle  
75357 Paris 07 SP

## **GEORGIA / GEORGIE**

Mme Tamara DJAKELI  
Head of humanities and social studies  
National Curriculum Department  
Ministry of Education and Science  
52, D. Uznadze str.  
0102 TBILISI

Ms Ketevan JAKELI  
Director of Zurab Zhvania Georgian School of Public Administration  
Legal Entity under the Ministry of Education and Science  
No. 13 Nikea St.  
KUTAISI 4600

## **GERMANY / ALLEMAGNE**

## **APOLOGIES / EXCUSEE**

Ms Beatrice SCHMITZ  
State of North Rhine-Westphalia Ministry of Schools and Further Education  
Referat 522  
Fremdsprachen, Internationale Abschlüsse,  
Bilingualer Unterricht, Weiterbildungskollegs - Völklinger Str. 49

## **GREECE / GRECE**

Mme Aggeliki CHATZIEFSTRATIOU  
Enseignante, Assistante du Secrétaire Générale du Ministère de la Culture, de l'Education et  
des Affaires Religieuses

## **ITALY / ITALIE**

Ms Daniela MARROCCHI  
Dirigente Tecnico  
M.I.U.R. - Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione  
Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e la Valutazione del Sistema Nazionale  
d'Istruzione  
Viale Trastevere 76/A - I - 00153 ROMA

## **LITHUANIA / LITUANIE**

Ms Nida PODERIENĖ  
Ministry of Education and Science  
Department of General Education  
Curriculum development  
Volano str. 2  
LT - 01516 VILNIUS

Ms Vilma BAČKIŪTĖ  
Ministry of Education and Science  
Lifelong Learning Department  
Teacher Activity Division  
A. Volano str. 2  
LT - 01516 VILNIUS



## **LUXEMBOURG**

M. Robert BRACHMOND  
Instituteur - attaché  
Responsable du développement curriculaire à l'enseignement fondamental  
Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle (MENFP)  
29, rue Aldringen  
L - 2926 LUXEMBOURG

Mme Karin MODERT  
Professeur-attaché  
Enseignement secondaire

## **MALTA / MALTE**

Mr Jonathan MIFSUD  
Education Officer (Mathematics Secondary)  
Directorate for Quality and Standards in Education  
Department of Curriculum Management  
Room 17 - Sarria Street - The Mall  
FLORIANA

## **REPUBLIC OF MOLDOVA / REPUBLIQUE DE MOLDOVA**

Ms Nadejda VELISCO  
PhD, head for higher education department  
Piata Marii Adunari Nationale, 1  
MD - 2033 CHISINAU

## **NETHERLANDS / PAYS-BAS**

Mr Frederik OORSCHOT  
SLO  
National expertisecentre for curriculum development  
Piet Heinstraat 12, Postbus 2041  
NL - 7500 CA ENSCHEDE

Mr Teun MEESTRINGA  
SLO  
National expertisecentre for curriculum development  
Piet Heinstraat 12, Postbus 2041  
NL - 7500 CA ENSCHEDE

## **NORWAY / NORVEGE**

Ms Ragnhild FALCH  
Senior Advisor  
Department of curriculum  
The Norwegian Directorate of Education and Training  
Postboks 9359 Grønland  
N - 0135 OSLO

Mr Finn AARSÆTHER  
Vice-Dean  
Faculty of Education and International Studies  
Oslo and Akershus University College

Mr Dag FJÆSTAD  
Senior Adviser / Deputy Head  
National Centre for Multicultural Education - NAFO  
Oslo and Akershus University - College of Applied Sciences

## **PORTUGAL**

Mme Lina VARELA  
Chef de Division de l'Éducation Pré-Scolaire et de l'Enseignement Fondamental  
Direction du curriculum  
Av. 24 de Julho, 140  
P - 1399-025 LISBOA

## **SLOVAK REPUBLIC / REPUBLIQUE SLOVAQUE**

Ms Lubica ODROBINOVA  
Ministry of Education, Science, Research and Sport  
Stromová 1  
SK - 813 30 BRATISLAVA

M. Arnaud SEGRETAIN  
National Institute for Education  
Pluhová 8  
SK - 830 00 Bratislava

## **SLOVENIA / SLOVENIE**

Ms Natasa POTOČNIK  
Deputy Director  
The National Education Institute  
Poljanska 28  
SI - 1000 LJUBLJANA

Ms Ana GOSTINČAR BLAGOTINSEK  
Faculty of Education  
University of Ljubljana  
Kardeljeva ploščad 16  
SI - 1000 LJUBLJANA

## **SPAIN / ESPAGNE**

Mr José Luis BLANCO LÓPEZ  
Director General for Evaluation and Regional Cooperation  
Spanish Ministry of Education, Culture & Sport

Ms. María Ángeles RIVERO MORENO  
Senior Advisor  
General Directorate for Evaluation and Regional Cooperation

## **SWEDEN / SUEDE**

Ms Therese BILLER  
Departementssekreterare  
Gymnasie- och vuxenutbildningsenheten  
Utbildningsdepartementet  
Regeringskansliet  
SE - 103 33 STOCKHOLM

## **SWITZERLAND / SUISSE**

Mme Regina BÜHLMANN  
Scolarisation des enfants migrants  
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)  
Secrétariat général CDIP  
Maison des cantons  
Speichergasse 6 - Case postale 660  
CH - 3000 BERNE 7

M. Lukas BLEICHENBACHER  
PH St. Gallen  
Mme Bettina IMGRUND  
PH Zürich  
Fachbereichsleiterin Französisch - Italienisch - Romanisch  
Dozentin Französischdidaktik SEK I  
Lagerstr.2, LAB F50.04  
CH - 8090 Zürich

## **TURKEY / TURQUIE**

Ms Emin KARİP  
Head of Board of Education  
Ministry of National Education  
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Milas Sokak  
06500 TEKNİKOKULLAR YENİMAHALLE/ ANKARA

## **UNITED KINGDOM / ROYAUME UNI**

Mr John PUGSLEY  
Curriculum Division  
Department for Education and Skills (DfES)  
Welsh Government  
Cathays Park  
UK - CARDIFF CF10 3NQ

Mr Paul COHEN  
Deputy Director  
ITT and Fieldwork Division  
National College for Teaching and Leadership  
Department for Education  
Piccadilly Gate  
Store Street  
UK - MANCHESTER M1 2WD

## **INDEPENDENT EXPERTS / EXPERT INDEPENDANT**

Mr Francisco LORENZO  
Facultad de Humanidades. Edif. 2  
Carretera de Utrera km.1  
SP - 4103 SEVILLA / SPAIN

## **EUROPEEN COMMISSION / COMMISSION EUROPEENNE**

Mme Nathalie BAÏDAK  
Coordinator: Education Policy and Systems Analysis  
European Commission  
Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA)  
Eurydice  
*Managing programmes and activities on behalf of the European Commission*  
Erasmus+: Education and Youth Policy Analysis - Unit A7  
BOU2 01/176  
B - 1049 BRUSSELS / BELGIUM

Mr Luca TOMASI  
Policy officer - Multilingualism policy  
European Commission  
Directorate-General for Education and Culture  
Schools and educators; multilingualism  
J70 2/019  
B-1049 BRUSSELS/BELGIUM

## **KEYNOTE SPEAKERS / CONFERENCIERES**

Ms Mary J. SCHLEPPEGRELL  
Chair, Educational Studies  
Professor, School of Education  
University of Michigan  
610 E. University Ave.  
ANN ARBOR, MI 48109-1259 / USA

Ms Petra STANAT  
Director of the  
Institute for Educational Quality Improvement (IQB)  
Unter den Linden 6  
D - 10099 BERLIN / GERMANY

## **APOLOGIES / EXCUSEE**

## **SPEAKERS / INTERVENANTS**

Mme Marisa CAVALLI  
25, Avenue du Grand-Saint-Bernard  
I - 11100 AOSTE / ITALIE

M. Daniel COSTE  
17, rue Plumet  
F - 75015 PARIS

Mme Mirjam EGLI CUENAT  
Institut Fachdidaktik Sprachen  
Pädagogische Hochschule des Kantons St.Gallen  
Notkerstrasse 27  
CH - 9000 ST.GALLEN

#### **COORDINATING TEAM / EQUIPE DE COORDINATION**

M. Jean-Claude BEACCO  
Université de la Sorbonne nouvelle-Paris III  
46 rue Saint Jacques  
F - 75230 PARIS Cedex

Mr Mike FLEMING  
School of Education  
University of Durham  
Leazes Road  
UK - DURHAM DH1 1TA / UNITED KINGDOM

M. Francis GOULLIER  
Inspecteur Général de l'Education Nationale  
40 B bld Jamin  
F - 51100 REIMS

Mr Joseph SHEILS  
Former Head of the Language Policy Division, Council of Europe  
1 rue de Chenonceaux  
F - 67000 STRASBOURG

Mr Eike THÜRMAN  
Wiedbach 68  
D - 45357 ESSEN / GERMANY

Mr Helmut VOLLMER  
University of Hamburg  
RUESTERNKAMP 43  
D - 22607 HAMBURG / GERMANY

**Steering Committee for Educational Policy and Practice (CDPPE)**  
**Comité directeur pour les politiques et pratiques éducatives (CDPPE)**

Mr Jindřich FRYC  
CDPPE Chair / Président du CDPPE

**COUNCIL OF EUROPE / CONSEIL DE L'EUROPE - [www.coe.int](http://www.coe.int)**  
**DG II - DIRECTORATE GENERAL OF DEMOCRACY / DG II - DIRECTION GENERALE DE LA DEMOCRATIE**

Ms Snežana SAMARDŽIĆ-MARKOVIĆ, Director General / Directrice générale

**Education Department / Service de l'Education**

Mr Sjur BERGAN, Head of Department/ Chef de Service

**Division for Education Policy / Division des Politiques éducatives**

M. Villano QIRIAZI

Head of the Division for Education Policy / Chef de la Division des Politiques éducatives

**Language Policy Unit - [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang) / Unité des politiques linguistiques - [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)**

Mme Johanna PANTHIER

Coordinatrice de la Conférence / Coordinator of the Conference

Chef de Section / Head of Section

Mme Philia THALGOTT

Chef de Section / Head of Section

Mme Corinne COLIN

Secrétariat / Secretariat

**European Centre for Modern Languages / Centre européen pour les Langues vivantes  
Nikolaiplatz 4, 8020 GRAZ - AUSTRIA**

Ms Susanna SLIVENSKY

Deputy Executive Director / Directrice générale adjointe

**ECML Experts / Experts du CELV**

Mr Oliver MEYER

Fachdidaktik des Englischen

Johannes Gutenberg-Universität

Jakob-Welder-Weg 18

D - 55128 MAINZ / GERMANY

Ms Eli MOE

Institute for Foreign Languages

PB 7800

5020 BERGAN - NORWAY

**European Charter for Regional or Minority Languages (ECRML)**

Mr Thorsten AFFLERBACH

Head of Secretariat

European Charter for Regional or Minority Languages (ECRML)

Directorate of Human Dignity and Equality

Directorate General II : Democracy

Council of Europe

F-67075 STRASBOURG CEDEX

## Annexe 3

### **Enseigner les langues de scolarisation pour l'équité et la qualité en éducation**

Mary J. Schleppegrell, Université du Michigan, Ann Arbor

Avant toute chose, je tiens à remercier les organisateurs de cette Conférence de m'avoir invitée à m'exprimer devant vous ce matin. C'est un grand honneur de participer au lancement de cet important projet sur les langues de scolarisation, qui sera au cœur des discussions et des travaux aujourd'hui et demain. Le fait de devoir répondre aux besoins de la grande diversité d'enfants scolarisés dans nos écoles nous donne de nouvelles occasions de viser l'excellence en matière d'éducation pour tous. En outre, la mise en lumière de la langue dans toutes les matières peut contribuer à créer un environnement plus équitable, au sein duquel tous les enfants réussissent et sont en mesure de participer au développement de nos écoles et de la société.

C'est avec grand intérêt que j'ai lu le document qui est lancé aujourd'hui car il promeut une approche sur laquelle je travaille moi aussi depuis de nombreuses années. Le Guide s'appuie sur des travaux de recherche conduits ici, en Europe, et un peu partout dans le monde et propose une approche pour de nouvelles façons de réfléchir au rôle de la langue à l'école. Il nous invite à nous arrêter sur la langue, une composante qui reste souvent en arrière-plan, et à en faire explicitement un point d'attention dans toutes les salles de classe. Dans cette optique, le Guide propose un cadre bien fondé, tant sur le plan théorique que pédagogique, pour façonner l'enseignement dans toutes les matières et faire en sorte qu'il attire l'attention sur le fonctionnement de la langue dans les discours disciplinaires auxquels sont initiés nos enfants tout au long de leur scolarité.

La langue est, naturellement, déjà très présente dans tous les cours et dans le curriculum – c'est le vecteur de l'éducation, le moyen par lequel les connaissances sont transmises et évaluées. Toutefois, on dit qu'elle constitue le curriculum *caché* de la scolarité, parce que l'on attend souvent des enfants qu'ils fassent de nouvelles utilisations de la langue pour acquérir des connaissances dans diverses matières, sans jamais reconnaître les difficultés que cela implique, ni faire explicitement de cette question un sujet de sensibilisation ou d'attention pédagogique.

Pour nous, aux Etats-Unis, l'intérêt et l'attention portés aux langues de scolarisation ont été suscités par deux phénomènes survenus ces dernières années : l'augmentation du nombre d'apprenants d'anglais dans nos écoles et les nouvelles normes éducatives actuellement adoptées par de nombreux Etats. L'augmentation de l'immigration a fait prendre conscience à un grand nombre d'enseignants du fait que la langue peut constituer un obstacle à l'apprentissage, et pas seulement un moyen de transmettre des connaissances. Ainsi, la présence d'un plus grand nombre d'apprenants d'anglais dans les classes du pays a amené les enseignants à reconsidérer le rôle de la langue dans l'apprentissage, car les enfants avec lesquels ils travaillent ne comprennent pas d'emblée ce qu'ils disent et ont des difficultés à effectuer les activités d'apprentissage. Parallèlement, les nouvelles normes stipulent que les apprenants doivent lire des textes plus complexes, effectuer des tâches de production écrite plus difficiles et apprendre à participer à des discussions de classe d'un niveau plus élevé. Bon nombre de nos enseignants manquent de ressources pour relever ces défis ; ils reconnaissent en effet qu'un soutien en matière d'utilisation et d'acquisition de la langue est indispensable pour atteindre ces nouveaux objectifs. Depuis l'apparition de ces phénomènes, la mise en relief de la langue est devenue plus pertinente et plus importante pour les enseignants et les concepteurs de curriculums de toutes les matières, à tous les niveaux de l'éducation.

Aujourd'hui, je vais vous présenter une partie des travaux auxquels j'ai participé et qui visent à aider les enseignants à apprendre à accorder de l'attention à la langue en tant qu'élément d'étayage de l'apprentissage des disciplines scolaires. Bien que nous ayons encore beaucoup de choses à découvrir, je me réjouis d'échanger avec vous sur les manières dont nous avons approché cette tâche et sur les difficultés que nous avons rencontrées. Car c'est un objectif ambitieux que de vouloir intégrer la dimension linguistique dans toutes les matières !

Au départ, ce qui m'a poussée à m'intéresser à cette question – il y a bien des années – a été la constatation de plus en plus répandue du fait que, dans nos écoles, de nombreux apprenants d'anglais qui avaient acquis un bon niveau compétence dans cette langue lorsqu'ils l'utilisaient aux fins de l'interaction sociale obtenaient de mauvais résultats scolaires. Leurs enseignants disaient : « *Je sais que ce n'est pas un problème de langue parce que je l'entends parler dans le couloir, et il parle très bien l'anglais. Je ne comprends pas pourquoi il ne participe pas en cours et pourquoi il ne fait pas ses devoirs* ». Des chercheurs tels que Jim Cummins, qui ont été les premiers à étudier ce phénomène, ont alors commencé à attirer notre attention sur les différences entre la langue utilisée aux fins de l'interaction sociale et la langue attendue dans le contexte scolaire.

Cela fait maintenant vingt-cinq ans ou plus que nous savons que pour pouvoir acquérir les compétences complexes en langues dont ils ont besoin pour réussir à l'école, les apprenants doivent pratiquer la langue dans des contextes authentiques et pertinents (tels que ceux que proposent les cours de « disciplines non linguistiques » dans l'enseignement général), et une attention explicite doit être donnée au fonctionnement de la langue. C'est cette conscience du fonctionnement de la langue qui leur fait souvent défaut. La recherche sur l'éducation bilingue et les contextes d'immersion a montré que les apprenants ont besoin d'aide pour percevoir les liens entre les formes que peut prendre la langue et les sens qui sont ainsi créés et véhiculés (Lightbown & Spada, 1990; Spada & Lightbown, 1993; Swain, 1995). Comme Jim Cummins (2000) et d'autres, dont moi-même (Schleppegrell, 2004) l'avons souligné, les langues de scolarisation ont des caractéristiques très différentes de la langue que les apprenants sont amenés à rencontrer dans la vie quotidienne. Dans les tâches de compréhension de l'écrit et de production écrite qui leur sont soumises dans toutes les matières, ils doivent se concentrer sur les formes des textes qu'ils lisent et rédigent, et sur les sens et fonctions de différents choix linguistiques. L'apprentissage du contenu et la maîtrise avancée de la langue doivent se construire mutuellement, au fur et à mesure qu'ils rencontrent des concepts abstraits et une langue complexe dans les textes et activités de classe.

Dans mon livre, *The Language of Schooling* (la langue de scolarisation) (Schleppegrell, 2004), qui a été publié il y a environ dix ans, j'ai tenté de décrire les différences entre la langue utilisée dans la vie de tous les jours et la langue utilisée à l'école, ainsi qu'entre plusieurs types de langue(s) de scolarisation. Je me suis appuyée sur la théorie de Michael Halliday (1978) relative à la langue dans le contexte social, à savoir la linguistique systémique fonctionnelle, pour décrire ce que j'ai appelé *la langue de scolarisation* au niveau général, au niveau de disciplines spécifiques, telles que les sciences ou l'histoire, et au niveau de tâches particulières, comme les dissertations. Michael Halliday a montré comment, à travers les trois dimensions suivantes, la langue reflète le contexte dans lequel elle est utilisée : le *contenu* du discours (oral ou écrit), la *relation entre le locuteur et son interlocuteur, ou entre l'auteur et son lecteur*, et les *manières dont la langue est utilisée (à l'oral ou à l'écrit, parallèlement à une autre activité ou en tant qu'activité principale)*. Ces dimensions sont toujours présentes dans la langue.

Cette théorie peut expliquer pourquoi un même enfant peut avoir des compétences relativement bonnes dans la langue « quotidienne » tout en ayant des difficultés à acquérir les compétences



dans la/les langue(s) de scolarisation qu'il doit savoir utiliser pour réussir son apprentissage des différentes matières. Prenons un exemple centré sur la langue utilisée en histoire. Nous allons voir comment, alors que le *contenu* reste le même, la langue peut varier en fonction du contexte. La Figure 1 ci-dessous présente un exemple observé dans un cours d'histoire de 8<sup>e</sup> année de scolarité obligatoire :

Langue « quotidienne »	Langue « de l'école »
On peut comprendre que les premiers migrants aux Etats-Unis aient déclaré la guerre aux Anglais, parce que le roi d'Angleterre n'avait pas agi de la façon dont le peuple est en droit d'attendre que son dirigeant agisse. Il n'a pas respecté les droits de ses sujets, et s'est donc comporté en dictateur.	La rébellion des colons était légitime car elle était dirigée contre un tyran qui avait bafoué le contrat social.

Figure 1. Comparaison entre la langue « quotidienne » et la langue « de l'école »

La phrase de droite est issue du manuel des apprenants. Notons à quel point l'information y est condensée. Non seulement les termes utilisés sont difficiles ou rares, mais les concepts évoqués sont abstraits, et les liens établis sont présentés en peu de mots.

La version « du quotidien », que l'on peut considérer comme une « traduction » possible par l'enseignant de la langue de l'école en une langue plus facile à comprendre pour ses apprenants, explicite le contenu à l'aide de mots plus courants. On voit que l'on a besoin de plus de « langue » pour dire la même chose (mais est-ce réellement la même chose ?), et que le message transmis n'est pas aussi précis. Par exemple, l'expression « contrat social », issue de la langue disciplinaire technique, est traduite par « ce que le peuple est en droit d'attendre ». Le sens y est, mais, pour réussir au fur et à mesure qu'ils progressent dans leur scolarité, les enfants doivent être capables de comprendre et d'utiliser le concept plus « académique » de « contrat social ». Certains d'entre eux peuvent comprendre la version énoncée dans la « langue quotidienne » mais avoir encore du mal à saisir celle énoncée dans la « langue de l'école ». C'est pourquoi les travaux que nous effectuerons au cours des deux prochains jours seront axés sur la manière de former les enseignants à aider les apprenants à travailler avec la langue de l'école, plus exigeante, à lire pour dégager du sens, à exprimer à l'oral ce qu'ils comprennent, et à écrire de façon compétente à propos de leurs acquis. Pour ce faire, nous devons préparer les enseignants à parler des manières spécifiques dont la langue présente les connaissances dans leur(s) domaine(s) disciplinaire(s).

En linguistique, on parle de « registres » pour désigner ces différentes options de langue. J'ai utilisé un exemple issu d'un cours d'histoire pour illustrer la façon dont la langue « quotidienne » diffère de la langue « de l'école », mais on peut également se pencher sur la manière dont la langue des registres de sciences diffère de celle des registres histoire, par exemple. Ou sur la manière dont un enfant utiliserait la langue pour interagir avec autrui pendant une expérience en sciences par rapport à la manière dont ce même enfant utiliserait la langue pour présenter les résultats de cette expérience. Ou encore sur la manière dont la langue employée dans un rapport diffère de celle employée dans un récit. Chacun de ces registres repose sur différents choix parmi les options linguistiques disponibles et peut être décrit de façon plus ou moins détaillée.

Concevoir la langue en termes de *registres* contribue à dépasser une conception erronée très répandue chez les enseignants – du moins dans notre contexte –, à savoir que la « langue » consiste

en des mots, et que donc, enseigner du vocabulaire, c'est enseigner la langue. Le fait de mettre l'accent sur les caractéristiques des *registres* permet de montrer qu'au-delà des mots, la langue donne lieu à des modèles fonctionnels permettant de faire différentes choses avec des mots. Ainsi, dans les registres, ceux-ci ne sont pas considérés de façon isolée, mais par rapport aux modèles de sens dans lesquels ils s'inscrivent.

Les connaissances désormais acquises sur les spécificités des différents registres, c'est-à-dire les caractéristiques de la/les langue(s) de scolarisation, sont utiles pour l'élaboration de curriculums et d'activités pédagogiques. Le concept de *registres* attire également l'attention sur la nécessité d'enseigner aux enfants comment utiliser la langue pour réaliser les tâches qu'ils sont amenés à réaliser dans le cadre de leur apprentissage, en les sensibilisant aux processus et stratégies de communication (Bunch et al., 2010; Koelsch et al., 2014, par exemple).

Depuis de nombreuses années, mon travail consiste notamment à présenter la/les langue(s) de scolarisation aux enseignants et à observer ce qui se passe lorsqu'ils mettent en œuvre de nouvelles approches qui visent à soutenir l'enseignement dans leur discipline spécifique en mettant l'accent sur la langue. Laissez-moi vous présenter brièvement les travaux de recherche que j'ai effectués auprès d'instituteurs (au niveau du primaire) et d'enseignants d'histoire au niveau du secondaire ayant dans leurs classes de très nombreux apprenants d'anglais.

#### Enseignement de l'histoire

Je participe depuis de nombreuses années à un projet de formation des enseignants mené en Californie, qui consiste à apporter un soutien aux enseignants d'histoire (voir <http://chssp.ucdavis.edu/>). Initialement, le *California History Project* se voulait une ressource pour les enseignants, destinée à leur permettre de renforcer leurs connaissances en histoire. Mais, au fur et à mesure que la population d'apprenants d'anglais augmentait en Californie, les enseignants ont commencé à demander aux responsables du projet de les aider à travailler de façon plus efficace avec ces enfants, et ils m'ont demandé de collaborer avec eux. On trouve en Californie une forte population d'apprenants de la langue anglaise ; la plupart des enseignants comptent donc des enfants qui étudient l'anglais parmi leurs élèves. Et même les enfants qui ne sont plus considérés comme des apprenants d'anglais à proprement parler poursuivent leur apprentissage de cette langue chaque fois qu'ils sont confrontés à de nouvelles difficultés, à tous les niveaux de l'enseignement, et dans toutes les matières.

L'une des difficultés relatives à l'apprentissage de l'histoire est qu'il s'agit d'une discipline construite uniquement à travers la langue, par le prisme de laquelle elle est présentée, interprétée et argumentée. Contrairement aux matières scientifiques, où les concepts peuvent être démontrés à l'aide d'expériences pratiques, l'histoire n'est que discours. Dans cette discipline, la langue se présente sous forme de récits du passé, de documents techniques, de lois, de déclarations, d'explications sur les causes et conséquences et de thèses sur la manière d'interpréter les événements du passé. Le discours spécifique à l'histoire est très abstrait, et l'apprentissage de cette matière implique la lecture de textes denses, souvent rédigés dans une langue archaïque ou désuète, et de textes multi-perspectives sur le passé.

Dans ce contexte, les responsables du *California History Project* sont partis du principe que pour aider tous les enfants à atteindre le plus haut niveau de compétence possible en lecture, en rédaction et en réflexion critique en histoire, les enseignants doivent à la fois posséder les connaissances disciplinaires (celles qui concernent le contenu de leur matière et les processus liés aux recherches historiques) et connaître les compétences en littérature spécifiques à l'histoire.

Pour soutenir ces enseignants, notre collaboration a notamment consisté à les aider à renforcer

leurs connaissances sur les différents *genres* que leurs élèves sont amenés à rencontrer dans leur apprentissage de l’histoire afin qu’ils puissent étudier les différents types de textes en matière de compréhension de l’écrit et de production écrite (voir Figure 2). La production écrite en histoire est souvent perçue comme narrative, et une grande partie des textes lus en cours d’histoire portent sur des événements du passé. Cependant, les apprenants rencontrent également toute une diversité d’autres types de textes, dont beaucoup ne reposent pas sur une structure chronologique, mais sur une structure rhétorique, qui permet de donner une explication ou de défendre une thèse. La structure rhétorique implique généralement des formulations linguistiques plus abstraites.

Genres des textes en histoire : un niveau d’exigence en lecture et en rédaction de plus en plus élevé			
Narratif		Explicatif	
	Récit historique -----	-----	Argumentatif ----->
Concret			Abstrait
Familier (traite des gens et des choses)		Moins familier (évoque des concepts abstraits)	
Structure chronologique		Structure rhétorique	
Langue simple		Langue de plus en plus complexe	

Figure 2. Les genres utilisés en histoire

Comme le montre la Figure 2, généralement, les narrations et récits historiques reposent sur des modèles linguistiques plus familiers car ils relatent des événements concrets impliquant des personnes et des choses, en employant une langue simple, et sont organisés de façon chronologique. Plus tard, lorsque les apprenants abordent les textes explicatifs et argumentatifs, les concepts qu’ils rencontrent sont moins familiers et moins liés au quotidien, et la langue est plus abstraite et plus complexe.

Voici un exemple de narration structurée de façon chronologique tiré d’un manuel de dixième année de scolarité obligatoire :

En 1760, lorsque George III a accédé au trône, la plupart des Américains n’envisageaient absolument pas de lancer une révolution ou de devenir indépendants. Ils se considéraient toujours comme de fidèles sujets du roi britannique. Mais, en 1776, bon nombre d’entre eux étaient prêts à risquer leur vie pour se libérer du joug de la Grande-Bretagne. (*Modern World History*, pp. 183-184)

Notons que ce passage porte sur des gens et sur leur action : *George III, la plupart des Américains*. Il s’agit là d’un modèle de *narration*, c’est-à-dire un récit historique qui situe les événements dans le temps.

Intéressons-nous désormais au texte suivant :

A la fin, cependant, les Américain ont remporté leur guerre d’indépendance. Plusieurs facteurs ont contribué à cette victoire. Tout d’abord, la motivation des Américains dans cette guerre était bien plus forte que celle des Britanniques, étant donné que leur armée défendait leur territoire. Ensuite, les généraux britanniques, trop confiants, ont fait plusieurs erreurs. Enfin, le temps a joué en faveur des

Américains. Finalement, ils ont eu des alliés dans cette guerre.

Contrairement au premier texte, cet extrait *ne porte pas* sur des gens ou sur leur action. Il consiste plutôt en une explication de la victoire des Américains dans la guerre d'indépendance, soit quelque chose de beaucoup plus abstrait qui repose sur des liens de cause à effet. Le texte traite de *la motivation des Américains, de l'excès de confiance des généraux, et du fait que le temps a joué en faveur des Américains*. La compréhension de ce deuxième texte nécessite un type de lecture assez différent de celui qui est requis pour comprendre le premier texte.

Le fait de prendre conscience de la notion de genre a permis aux enseignants participant à notre projet de comprendre qu'ils demandent souvent à leurs élèves de réaliser des tâches de rédaction qui appellent une structure rhétorique, et qu'il s'agit là de quelque chose de très difficile pour les enfants parce que la plupart des textes qu'ils lisent sont rédigés selon une structure chronologique. Ainsi, l'identification de la forme et du style généraux de différents types de textes a doté les enseignants de nouveaux outils pour parler de la langue et du sens avec leurs élèves. Désormais, ils sont en mesure non seulement d'aider les enfants à dégager du sens dans les textes qu'ils lisent, mais aussi de leur proposer de meilleurs modèles pour les textes qu'ils leur demandent de produire.

Nous avons également montré aux enseignants comment décomposer la *grammaire* de la langue technique, très dense, leur proposant ainsi un langage dérivé du sens pour parler de la langue. Cette grammaire, issue de l'approche de la grammaire systémique fonctionnelle de Michael Halliday, invite à se concentrer sur des segments de sens, plutôt que sur des mots isolés, et à rechercher des liens au sein d'un texte. Prenons ce petit extrait d'un manuel d'histoire de septième année étudié par une enseignante avec ses apprenants :

« Pour financer les gigantesques armées de Rome, ses citoyens devaient payer de lourds d'impôts. Ces impôts ont nui à l'économie de la ville et plongé de nombreuses personnes dans la pauvreté. »

L'objectif de l'enseignante est de faire passer l'idée que le déclin de Rome a été provoqué à la fois par des causes internes et par des causes externes. Elle voit là l'occasion de parler de ces deux types de facteurs, alors elle suspend la lecture pendant quelques minutes pour se concentrer sur cet extrait. La Figure 3 montre la méthode dont elle s'est servie pour ce faire : elle a procédé à une analyse du texte, en ayant recours au métalangage grammatical fonctionnel pour en identifier les unités de sens afin que les apprenants puissent mieux voir la structure du texte et parler du sens.

L'analyse grammaticale de ce texte ne consiste pas seulement à définir les différents segments d'une phrase ; elle doit faire ressortir les liens entre eux afin de permettre aux enfants de mieux comprendre ce que dit le texte. Lorsque l'enseignante demande : « *Qui devait payer des impôts, et pourquoi ?* », il faut que les apprenants puissent saisir que *les citoyens de la ville*, ceux qui devaient payer des impôts, sont les citoyens de *Rome*, ce qui est indiqué dans la première clause (*Pour financer les gigantesques armées de Rome*,). La réponse se trouve dans le référent « *ses* » dans l'expression « *ses citoyens* », la première clause présentant les citoyens comme ceux qui financent les armées et payent de lourds impôts, *tout en indiquant*, par l'expression « *Pour financer* », que les impôts sont nécessaires pour financer les armées. Ce type de construction, où les raisons qui motivent une action sont exprimées en début de phrase, avant que l'acteur et l'action ne soient mentionnés, est courant dans les textes historiques. Le fait d'expliquer aux apprenants comment l'auteur a construit cette phrase facilitera leur lecture de nombreuses autres phrases construites sur un modèle similaire.

La deuxième question posée par l'enseignante (« *A quoi l'expression « ces impôts » renvoie-t-elle ?* ») amène les enfants à identifier consciemment le lien entre « *de lourds impôts* » et « *ces impôts* ». Un lecteur compétent le fera de façon inconsciente, mais ce n'est pas forcément le cas des

personnes qui ont des difficultés en lecture. Encore une fois, le fait de souligner ce à quoi un référent tel que « ces » renvoie est une stratégie de lecture qui, en l’occurrence, aide l’apprenant à comprendre ce que dit le texte tout en lui montrant le fonctionnement de la langue. La troisième question (« *Comment les impôts peuvent-ils nuire à l’économie, et que signifie « plonger quelqu’un dans la pauvreté » ?* ») invite les lecteurs à lire les paragraphes suivants, qui contiennent davantage d’exemples de difficultés économiques. Elle attire également l’attention sur la métaphore « *plonger dans la pauvreté* », engendrant une discussion de classe sur ce que signifie cette expression imagée. Ainsi, dans cet exemple, les questions sur la langue créent un contexte permettant à l’enseignante d’être sûre que tous les apprenants comprennent ce qu’il y avait à comprendre (à savoir que les gigantesques armées nuisaient à l’économie et ruinaient les citoyens), et ce, afin qu’ils puissent suivre la discussion sur la façon dont les impôts nuisent à l’économie et répondre aux questions posées.

Circonstance/ Connecteur	Participant	Processus	Participant	Circonstance
Pour financer les gigantesques armées de Rome,	ses citoyens	de lourds impôts		
	Ces impôts	ont nui	l’économie	
et		plongé	de nombreuses personnes	dans la pauvreté

- Questions :
  - Qui devait payer des impôts et pourquoi ?
  - A quoi renvoie « ces impôts » ?
  - Comment les impôts peuvent-ils nuire à l’économie, et que signifie « plonger quelqu’un dans la pauvreté » ?

Figure 3. Analyse des phrases pour dégager le sens (Schleppegrell, Greer, & Taylor, 2008).

Naturellement, ce type de « découpage » de texte prend du temps, et, au début, lorsque nous avons introduit ces travaux auprès des enseignants d’histoire, nous nous sommes heurtés à une certaine résistance, car, selon eux, cet exercice ralentissait beaucoup l’enseignement. Ils faisaient valoir qu’ils n’étaient pas des enseignants de langue et que d’autres de leurs collègues devraient être chargés de l’enseignement linguistique. Mais, souvent, une fois qu’ils avaient testé certaines de ces stratégies auprès de leurs élèves, la résistance disparaissait. Beaucoup d’entre eux ont en effet trouvé que ce type de déconstruction des passages importants et le fait de parler de la langue les aidaient à en arriver plus rapidement aux principaux points de la leçon avec les élèves. Certains d’entre eux ont dit qu’il est plus facile pour eux d’enseigner des notions historiques complexes lorsqu’ils procèdent à ce travail de déconstruction de texte avec les apprenants et examinent la façon dont l’auteur a utilisé la langue pour présenter les concepts en question. En outre, cet exercice sur la langue dote les apprenants de moyens pour détecter tout seuls le sens dans des textes denses. Par exemple, lorsqu’ils rencontrent quelque chose de difficile à comprendre dans un texte, ils savent qu’ils peuvent « avancer » dans leur lecture et déduire le sens d’une phrase en la décomposant depuis le milieu, et non depuis le début de celle-ci. Nous avons publié un certain nombre d’études décrivant ces travaux de façon plus détaillée. Elles montrent comment le fait de s’intéresser à la langue soutient l’apprentissage de l’histoire parallèlement à l’apprentissage de l’anglais chez les apprenants, et comment la langue est utilisée pour transmettre les connaissances historiques [voir, par exemple, Schleppegrell, 2011 ; Schleppegrell & Achugar, 2003 ; Schleppegrell, Achugar, & Oteiza, 2004 ; Schleppegrell & de Oliveira, 2006. D’autres ressources sont également disponibles en ligne sur le site Internet du projet (<http://chssp.ucdavis.edu/el-support>)].

### Compréhension de l'écrit et production écrite en sciences à l'école primaire

Ce type d'approche peut également être mis en œuvre à l'école primaire. Ces dernières années, j'ai travaillé avec des instituteurs exerçant dans un quartier où la majorité des élèves sont des apprenants d'anglais. Notre travail a notamment porté sur la compréhension de l'écrit et la production écrite en sciences. Dans ces matières, les enseignants proposent souvent des exercices pratiques. Mais, comme l'a montré Pauline Gibbons (2006), il est important qu'après l'interaction qui se produit dans le cadre d'une activité, les apprenants puissent avoir l'occasion de s'exprimer avec compétence, à l'oral comme à l'écrit, sur les concepts qu'ils sont en train d'acquérir. Selon les nouvelles normes mises en œuvre dans nos écoles, les enfants doivent rédiger des textes argumentatifs en sciences, dans lesquels ils formulent des hypothèses et les étayent à l'aide d'éléments de preuve et d'un raisonnement construit sur ces éléments. Lorsque nous avons examiné les productions écrites des enfants, nous avons constaté que, très souvent, ils énoncent leurs hypothèses avec beaucoup de force et adoptent des positions extrêmes, ce qui est rarement le cas dans les écrits scientifiques.

Nous avons travaillé avec les enseignants pour les amener à mieux comprendre eux-mêmes la manière dont les chercheurs présentent leurs conclusions, en examinant comment ils présentent les hypothèses qui sont pesées et mises à l'épreuve. Prenons l'exemple suivant, dans lequel j'ai fait apparaître en gras les hypothèses sur les conclusions énoncées :

#### **Des chercheurs mettent en évidence un lien entre stress et appétit**

Des chercheurs de l'Université de Calgary ont découvert un mécanisme par le biais duquel le stress augmenterait la pulsion alimentaire chez le rat. Cette découverte **pourrait apporter d'importantes réponses** à la question de savoir pourquoi le stress est considéré comme l'un des facteurs contribuant à l'obésité.

Normalement, le cerveau produit des neurotransmetteurs (substances chimiques responsables de la communication cellulaire dans le cerveau), appelés endocannabinoïdes, qui envoient des signaux afin de réguler l'appétit. Dans cette étude, les chercheurs ont constaté qu'en l'absence de nourriture, une réponse de stress a lieu, entraînant temporairement un re-câblage fonctionnel dans le cerveau. Ce re-câblage **peut nuire** à la capacité des endocannabinoïdes de réguler la prise alimentaire et **pourrait contribuer** à une pulsion alimentaire renforcée.

**Si** des changements similaires se produisent dans le cerveau humain, ces résultats **pourraient avoir plusieurs implications** pour l'homme.

*U.S. News and World Report*

Si l'on regarde uniquement les mots surlignés en gras, sans lire cet article sur les liens entre stress et appétit, on constate que l'auteur utilise *pourrait*, *peut* et *si* pour atténuer l'impact des affirmations émises. Souvent, les chercheurs expriment une certaine part de doute, dans un souci de précision. Pour attirer l'attention sur cette utilisation de la langue, nous avons introduit ce que nous avons appelé *l'échelle d'habitude/de probabilité* (voir Figure 4). Dans leurs lectures scientifiques, les enfants rencontrent des mots qui indiquent dans quelle mesure les phénomènes décrits sont présentés comme habituels ou probables par l'auteur du texte ; nous leur avons demandé d'indiquer à quel niveau de l'échelle d'habitude/de probabilité les différentes phrases se situaient. L'utilisation de ces expressions modales d'habitude et de probabilité représente un véritable défi pour les apprenants d'anglais. Le fait d'attirer l'attention sur ce point a non seulement contribué à renforcer les compétences en anglais des enfants, mais les a également aidés à réfléchir au poids des éléments de preuve qu'ils utilisent pour étayer leurs hypothèses et à la force avec laquelle ils construisent leur argumentaire (Palincsar & Schleppegrell, 2014).

Degré d'habitude Passé	Degré de probabilité Futur
<b>Elevé</b>	
Est toujours	Sera assurément
Presque toujours	Presque certainement
	Très probablement
	Probablement
	Devrait être
Parfois	Pourrait, peut, peut-être
Occasionnellement	
Rarement	
Presque jamais	Probablement pas
Jamais, n'est pas	Ne sera pas
<b>Faible</b>	

Figure 4. Echelle d'habitude/de probabilité

Les enfants qui apprennent une langue tout en acquérant des connaissances dans les disciplines « non linguistiques » sont capables de réussir des tâches difficiles (Gibbons, 2006; Hammond, 2006). Ils possèdent des aptitudes cognitives comparables à celles des autres enfants de leur âge, qu'ils parlent ou non la langue employée en cours (Harper & de Jong, 2004). Ils peuvent participer activement aux processus d'apprentissage de la langue et des connaissances disciplinaires, et nous devons tirer profit de leurs atouts linguistiques et cognitifs et leur soumettre des tâches d'apprentissage stimulantes et adaptées à leur niveau scolaire. Nous avons établi que lorsque les enseignants proposent un soutien en langue aux enfants aux fins de l'apprentissage du contenu, les enseignants sont surpris des résultats que leurs élèves obtiennent. Souvent, ils n'ont pas conscience du potentiel des apprenants que le manque de compétences en langue empêche de participer. Lorsqu'on aide les enfants à apprendre en mettant l'accent sur la langue, ceux d'entre eux qui, autrement, obtiendraient de faibles résultats parviennent souvent à atteindre le niveau des locuteurs natifs de la langue de scolarisation. Entre d'autres termes, l'apport d'un soutien pour l'acquisition de la langue dans le cadre de l'enseignement du contenu contribue à renforcer l'égalité des chances dans le domaine de l'éducation.

Je n'aurai pas le temps d'aborder d'autres matières aujourd'hui, mais, en collaboration avec d'autres collègues, j'ai également effectué des recherches en mathématiques (Herbel-Eisenmann & Schleppegrell, 2008 ; Schleppegrell, 2007, par exemple), ainsi qu'en littérature et en « arts du langage » (Moore & Schleppegrell, 2014 ; Schleppegrell, 2010, par exemple ; 2014 ; voir également Fang & Schleppegrell, 2008) qui pourraient éclairer les travaux que vous allez entreprendre. La plupart de ces études sont également référencées dans le document que nous allons examiner, et je serai heureuse de vous indiquer d'autres ressources utiles. L'un des principaux résultats observés dans tous les travaux visant à intégrer les questions de langue dans les cours de disciplines « non linguistiques » est que le soutien en langue fourni doit permettre aux enseignants d'atteindre les objectifs fixés dans leur matière. Dans le cadre des travaux de recherche auxquels j'ai participé, nous avons constaté que c'est lorsque nous avons été attentifs à ce que les enseignants voulaient enseigner et que nous leur avons proposé des stratégies pour intégrer la langue d'une manière qui soutienne les objectifs de leur matière que nos initiatives ont été les plus fructueuses. L'intégration

des questions de langue doit être au service de l'apprentissage de la matière concernée, et non constituer un exercice sur les règles régissant la langue et l'identification de structures. Pour intéresser les enseignants à nos études, telles que celles relatives à l'enseignement de l'histoire et des sciences décrites plus haut, et les convaincre d'y participer, il était essentiel que nous identifions des aspects de la langue que ces derniers pourraient considérer comme pertinents pour l'enseignement du contenu, ainsi que des activités permettant de travailler sur la langue tout en renforçant les connaissances des enfants dans les matières concernées, ainsi que leurs capacités à lire, écrire et parler d'une manière qui atteste leurs acquis. Nos études et l'élaboration de curriculums ont donc été axées sur les objectifs des enseignants, auxquels nous avons proposé un soutien pour l'intégration des questions de langue aux fins de leurs objectifs disciplinaires.

Il est important de souligner que le but n'est pas que tous les enseignants cessent d'enseigner leur matière et se mettent à enseigner la langue de scolarisation aux enfants qui en ont encore besoin. Notre objectif est plutôt de faire en sorte qu'ils parlent de la langue d'une façon qui aide tous leurs apprenants – et pas uniquement ceux issus de l'immigration – à améliorer leur apprentissage des disciplines « non linguistiques ». Notre expérience montre que nous pouvons soutenir les enseignants dans l'enseignement de leur(s) matière(s) en leur apportant des connaissances et des compétences dont ils peuvent se servir pour mettre l'accent sur la langue en tant que *moyen* d'enseigner le contenu, c'est-à-dire en tant que nouvel outil pédagogique.

#### **Tirer un enseignement d'expériences menées dans d'autres contextes**

Au-delà de ma propre expérience, je souhaiterais maintenant vous faire part de certaines questions posées et étudiées par d'autres collègues s'étant également intéressés à ce domaine. Mes travaux sont axés sur l'identification de défis linguistiques et l'élaboration d'approches que les enseignants peuvent adopter pour mettre l'accent sur la langue et le sens. Mais les défis, dans cette tâche, ne sont pas seulement d'ordre linguistique ; ils concernent également les rôles et objectifs des enseignants de différentes matières, l'organisation des écoles à la formation des enseignants. La mise en œuvre de cette nouvelle vision aura un impact sur le travail des enseignants de langues et des enseignants de disciplines « non linguistiques », sur leur collaboration et sur leur formation. Les concepteurs de curriculums et les formateurs d'enseignants devront en tenir compte pour apporter un soutien à cette initiative.

Je m'adresse tout particulièrement aux enseignants en langue parmi vous. Je dois vous dire que bon nombre de ceux qui travaillent dans le domaine de l'éducation aux langues dans mon pays envient les possibilités de développement du multilinguisme offertes aux Européens, et qui, généralement, sont considérées comme « normales » dans le cadre de leurs études. Comme beaucoup d'entre vous doivent l'avoir constaté eux-mêmes ou le savoir, nous souffrons, dans notre pays, d'un monolinguisme hégémonique qui ne respecte pas toujours la valeur du plurilinguisme. Ce problème ne concerne probablement pas les concepteurs de curriculums et autres acteurs de l'éducation aux langues parmi vous. Mais il existe un point commun entre l'expérience européenne et l'expérience américaine, à savoir la présence, dans toutes les écoles, d'un grand nombre d'enfants qui ne parlent pas encore la langue de scolarisation. Ceci signifie que les enseignants de langues ne sont pas chargés uniquement de l'enseignement de langues « étrangères », mais aussi, et de plus en plus, de l'enseignement de la langue de scolarisation aux enfants qui parlent d'autres langues à la maison. L'apport d'un soutien à ces enfants pour leur apprentissage des différentes matières dans la langue de scolarisation, parallèlement à leur apprentissage de la langue, entraîne un ensemble de défis et d'opportunités pour nos écoles et systèmes éducatifs, pour lesquels l'instauration d'un dialogue entre nos deux contextes peut s'avérer bénéfique.

Bien que notre conférence porte sur l'introduction de la dimension linguistique dans toutes les matières scolaires, les enseignants de langue ont évidemment toujours un rôle à jouer dans



l'enseignement de la langue de scolarisation en tant que matière distincte car les enfants qui apprennent une nouvelle langue continueront d'avoir besoin d'un soutien dispensé par un enseignant spécialisé pour l'apprentissage de cette langue. Nous avons toujours besoin de cours offrant aux enfants qui arrivent avec peu de compétences dans la langue de scolarisation l'opportunité d'apprendre à la maîtriser suffisamment pour prendre part à l'enseignement général. Pour illustrer l'approche politique adoptée en la matière, prenons l'exemple de l'Etat de Californie, où la moitié des élèves scolarisés au niveau élémentaire sont issus de familles dans lesquelles on parle une langue autre que l'anglais. Une initiative récemment menée dans cet Etat a abouti à l'élaboration d'un nouveau *Cadre pour l'apprentissage de la langue anglaise*.

Dans une lettre adressée à tous les directeurs d'établissement scolaire de Californie (voir Figure 5), le superintendant de l'éducation (*school superintendent*) et le président du Conseil local de l'éducation (*state board of education*) « reconnaissent le défi que représente [pour les apprenants de la langue anglaise] l'apprentissage simultané de l'anglais et du contenu des diverses matières enseignées en anglais à leur niveau d'éducation », et ils établissent que tous les apprenants d'anglais à tous les niveaux, quel que soit leur âge doivent bénéficier d'un soutien tenant compte à la fois de façon intégrée et spécialisée de leurs besoins en apprentissage. C'est ce qu'ils appellent l'acquisition *spécifique* de compétences en anglais. Le soutien intégré est dispensé dans le cadre de l'enseignement général des différentes matières, et le soutien spécialisé, ou spécifique, est apporté par les enseignants d'anglais langue seconde.



CALIFORNIA DEPARTMENT OF EDUCATION  
TOM TORLAKSON, State Superintendent of Public Instruction  
916-319-0800



CALIFORNIA STATE BOARD OF EDUCATION  
MICHAEL W. KIRST, President  
916-319-0827

September 18, 2015

Dear County and District Superintendents and Charter School Administrators:

**DESIGNATED AND INTEGRATED ENGLISH LANGUAGE DEVELOPMENT**

English learners (ELs) face the unique challenge of learning English as they are also learning grade-level content through English. The California Department of Education (CDE) and the State Board of Education (SBE) recognize that both designated and integrated English Language Development (ELD) is an integral part of a comprehensive program for every EL student to meet the linguistic and academic goals at their grade level. The purpose of this letter is to provide guidance for instruction and additional resources.

As a comprehensive approach to ELD, the *English Language Arts/English Language Development (ELA/ELD) Framework for California Public Schools* states:

ELs at all English proficiency levels and at all ages require **both** integrated ELD **and** specialized attention to their particular language learning needs, or designated ELD. (p. 119)

Le 18 septembre 2015

**APPRENTISSAGE SPÉCIFIQUE ET APPRENTISSAGE INTÉGRÉ DE LA LANGUE ANGLAISE**

MM. et Mmes les superintendants de comtés et de districts et les directeurs d'établissement scolaire sous contrat,

Les apprenants d'anglais langue seconde sont confrontés au défi que représente l'apprentissage simultané de l'anglais et du contenu des diverses matières enseignées à leur niveau d'éducation par le biais de l'anglais. Le Service californien de

l'éducation (*California Department of Education, CDE*) et le Conseil local de l'éducation (*State Board of Education, SBE*) établissent par la présente que l'apprentissage spécifique et l'apprentissage intégré de la langue anglaise font tous deux partie intégrante d'un programme global devant permettre à chaque apprenant d'anglais langue seconde d'atteindre les objectifs linguistiques et disciplinaires correspondant à leur niveau d'enseignement. Cette lettre vise à fournir des orientations pour l'enseignement, ainsi que des ressources supplémentaires.

Proposant une approche globale de l'apprentissage de la langue anglaise, le *Cadre pour l'apprentissage des arts du langage/de la langue anglaise dans les établissements scolaires de Californie* stipule que :

« Quel que soit leur niveau de compétence en anglais ou leur âge, tous les apprenants d'anglais langue seconde doivent bénéficier **à la fois** d'un soutien intégré pour l'apprentissage de la langue anglaise **et** d'une prise en compte spécialisée de leurs besoins en langue, c'est-à-dire d'un soutien spécifique pour l'apprentissage de la langue anglaise » (p. 119).

Figure 5 : Lettre du Superintendant Torlakson et du Président du Conseil de l'Education, M. Kirst, aux superintendants de comtés et de districts et aux directeurs d'établissements scolaires.

Cette politique est soutenue par la mise en œuvre, en Californie, d'un projet de développement continu visant à transmettre aux enseignants en activité de nouvelles stratégies aux fins de l'enseignement intégré et de l'enseignement spécifique de l'anglais. Ainsi, le Cadre mentionné plus haut propose des ressources destinées aux enseignants de toutes les matières et à tous les niveaux de l'éducation, ainsi que des vidéos tournées en salle de classe qui illustrent de nouvelles pratiques pour soutenir l'apprentissage des langues. Voici quelques liens vers les différentes sections de ce cadre (Figure 6), qui propose des ressources complémentaires à celles que vous concevez en Europe. Les auteurs vous encouragent à les découvrir et à les contacter si vous avez des questions.

**Cadre** : <http://www.cde.ca.gov/ci/rl/cf/elaeldfrmwrksbeadopted.asp>

**Introduction** : décrit l'approche de l'éducation adoptée pour les apprenants de l'école maternelle à la 12<sup>e</sup> année de scolarité obligatoire en Californie et explique pourquoi le Cadre porte une attention particulière aux apprenants d'anglais. Les figures I.1 et I.2 peuvent être particulièrement intéressantes. <http://www.cde.ca.gov/ci/rl/cf/documents/elaeldfwintro.pdf>

**Chapitre 2 (Considérations clés)** : Fondements théoriques, thèmes clés et domaines sur lesquels se concentre le Cadre. La section sur l'apprentissage global de la langue anglaise (pp. 104-119) traite de l'apprentissage de la langue au service de l'apprentissage du contenu. <http://www.cde.ca.gov/ci/rl/cf/documents/elaeldfwchapter2.pdf>

**Chapitre 9 (Accès et équité)** : La section sur l'enseignement tenant compte de la culture (pp. 916-

919) porte sur le statut linguistique, la conscience de la langue, l'équité linguistique et la promotion d'une approche de la culture et de la langue fondée sur les atouts.  
<http://www.cde.ca.gov/ci/rl/cf/documents/elaelfwchapter9.pdf>

**Chapitres 3 à 7 : (Chapitres couvrant tous les niveaux d'enseignement) :** Exemples concrets de pédagogie. Les différents chapitres contiennent des sections pour chaque niveau d'enseignement, dans lesquelles sont proposés des exemples plus ou moins développés de pratiques pédagogiques illustrant l'apprentissage intégré et spécifique de la langue anglaise.

**Séquences brèves :** <http://www.cde.ca.gov/ci/rl/cf/documents/elaeldsnapshotscollect.pdf>

**Séquences plus longues :**

<http://www.cde.ca.gov/ci/rl/cf/documents/elaeldvignettescollection.pdf>

Séminaire en ligne dans lequel les auteurs (Nancy Brynelson, Hallie Yopp-Slowic et moi-même) expliquent le Cadre pour les arts du langage anglais/l'apprentissage de la langue anglaise :

<http://schoolsmovingup.wested.org/a-close-encounter-through-the-writers-eyes-of-the-new-elaeld-framework>

Pour des informations complémentaires, veuillez contacter :

Pamela Spycher, Ph.D

Project Director, Leading and Learning, WestEd

[ppspycher@wested.org](mailto:ppspycher@wested.org)

Figure 6. Liens contenus dans le Cadre californien pour l'apprentissage de la langue anglaise

Le Cadre reconnaît qu'il sera toujours nécessaire de proposer, pour certains enfants, un enseignement spécialisé, dispensé séparément de l'enseignement général, afin de soutenir l'acquisition de compétences en anglais, mais que l'enseignement « séparé » n'est pas la réponse à toutes les difficultés d'apprentissage en langue que rencontrent les apprenants d'anglais aux Etats-Unis. Les enfants qui suivent leur scolarité dans une langue seconde n'apprennent pas la langue « une bonne fois pour toutes » - pas plus qu'ils n'apprennent les sciences ou l'histoire de cette façon.

Au contraire, à chaque nouvelle étape de l'éducation, au fur et à mesure qu'ils progressent dans leur scolarité, ils sont confrontés à des « nouveautés linguistiques », que ce soient de nouvelles formulations, de nouvelles significations ou de nouvelles tâches discursives de production écrite et orale. Plus ils acquièrent des connaissances complexes dans leur apprentissage des différentes matières, plus la langue avec laquelle ils doivent travailler devient complexe elle aussi ; ils ont donc besoin d'un soutien continu en langue. Ceci signifie qu'il est nécessaire que tous les enseignants apportent un soutien linguistique *intégré* – c'est-à-dire un soutien qui s'inscrive dans les activités de classe effectuées au quotidien dans l'enseignement général, comme le promeuvent le Guide qui est lancé aujourd'hui et les activités que je viens de décrire.

Mais l'apport d'un tel soutien implique de former les enseignants de toutes les matières et à tous les niveaux en leur transmettant des connaissances sur la manière dont le contenu d'une discipline est présenté sur le plan linguistique et les défis que cela pose aux apprenants. Ils doivent réfléchir à la manière dont on attend des apprenants qu'ils interagissent dans le cadre de leur apprentissage, et le ton et la perspective qu'ils sont censés adopter lorsqu'ils s'expriment à l'oral et à l'écrit sur ce qu'ils ont appris. Les enseignants doivent mieux comprendre comment les discours spécifiques de leur discipline sont organisés. Pour beaucoup, il s'agira là d'une dimension nouvelle dans la formation des enseignants.

La Nouvelle-Zélande et l'Australie ont également mené des projets dans ce but. Dans un récent article, P. Gleeson (2015) décrit l'expérience qu'elle a menée auprès d'enseignants de toutes les

matières du niveau secondaire, d'une façon qui résonne avec ma propre expérience. Elle a constaté que si les enseignants de disciplines non linguistiques sont compétents dans leur(s) discipline(s), ils manquent souvent de connaissances formelles sur les pratiques discursives et les choix linguistiques fonctionnels dans la présentation du contenu. Généralement, ils ne possèdent pas non plus les compétences pédagogiques nécessaires pour sensibiliser leurs apprenants à la manière dont la langue construit le savoir dans leur(s) matière(s). Même les enseignants de langue comme matière peuvent avoir besoin d'acquérir de nouvelles compétences pour aider leurs apprenants à analyser la littérature et à s'exprimer à l'écrit sur celle-ci de la manière attendue dans leur matière. Et nous ne pouvons attendre de ces enseignants des arts du langage qu'ils soient en mesure d'aider leurs élèves à apprendre à lire et à écrire conformément aux attentes spécifiques aux autres disciplines – lire des textes scientifiques comme les enseignants de sciences, ou lire des textes historiques avec l'œil de l'historien, par exemple. C'est pourquoi il incombe aux enseignants de sciences et d'histoire d'entreprendre cette tâche. La lecture de textes historiques requiert un certain regard critique pour pouvoir identifier la perspective de l'auteur, et la production écrite en sciences nécessite des utilisations de la langue que les enseignants d'anglais n'approuveraient probablement pas.

Il a fallu plusieurs années d'efforts pour que les travaux que j'ai effectués auprès des enseignants d'histoire, comme ceux que j'ai menés avec les enseignants du niveau primaire, s'implantent et prennent forme, car ils appellent à remettre en question la formation des enseignants et à mettre en place de nouveaux types de collaboration entre les enseignants de langue et les enseignants des disciplines « non linguistiques ». Dans cette collaboration, chaque partie apporte des connaissances spécialisées : l'enseignant d'une discipline « non linguistique » apporte des connaissances sur le contenu technique et les processus d'apprentissage de la matière, ainsi que des éléments sur les objectifs d'apprentissage et ce qui doit être accompli. Quant aux enseignants de langues, ils apportent des connaissances sur l'acquisition de la langue et peuvent proposer des manières de parler de celle-ci qui favorisent la cohérence au sein d'une école, que ce soit en ce qui concerne l'utilisation de la terminologie ou le métalangage, pour le discours sur la langue, cette cohérence étant bénéfique pour les apprenants au fur et à mesure qu'ils progressent dans leur scolarité (de Oliveira & Schleppegrell, 2015 ; Schleppegrell, 2013). En outre, les spécialistes de langue peuvent jouer un rôle important dans l'identification des points où il peut être utile de se concentrer sur la langue pour soutenir l'apprentissage du contenu disciplinaire.

En Australie et en Nouvelle-Zélande, les enseignants de disciplines non linguistiques et les enseignants de langue (les enseignants d'anglais langue seconde), collaborent depuis plusieurs années pour intégrer une nouvelle dimension linguistique dans les cours de disciplines « non linguistiques » et ont publié des travaux de recherche qui mettent en lumière les défis d'une telle collaboration. Arkoudis (2003; 2006), par exemple, rapporte que l'on accorde systématiquement la priorité aux connaissances des enseignants de disciplines « non linguistiques » par rapport à celles des enseignants de langue, et que les enseignants de disciplines « non linguistiques peuvent rapidement rejeter des suggestions qui, selon eux, ne soutiennent pas fondamentalement l'enseignement de leur discipline. C'est donc aux enseignants de langue qu'il revient d'écouter attentivement leurs collègues pour connaître leurs objectifs et de réfléchir à la manière dont un gros plan sur la langue pourrait les aider à atteindre ces objectifs. Pour ce faire, il peut être nécessaire de prévoir des possibilités de formation continue pour les enseignants de langue afin qu'ils soient en mesure d'évaluer les besoins et d'identifier la structure des textes et les compétences en langue pouvant entrer en jeu pour aider au mieux les enfants à relever les difficultés linguistiques que pose l'apprentissage du contenu.

Quant aux enseignants de disciplines « non linguistiques », le défi consiste pour eux à s'ouvrir à de nouveaux modes de réflexion sur ce qui doit être enseigné, à apprendre les caractéristiques des textes et des genres discursifs de leur matière et à bien vouloir tester de nouvelles manières de

soutenir la compréhension de l'écrit, la production écrite et la production orale de leurs élèves lors des activités effectuées en salle de classe. Mais, étant donné que ces enseignants sont centrés sur leurs propres objectifs, ils ne sont susceptibles d'ajouter de nouvelles activités à leurs programmes, déjà chargés, que s'ils sont en mesure de percevoir qu'ils atteindront ces objectifs plus facilement s'ils ont des moyens d'aider leurs apprenants à surmonter les difficultés d'ordre linguistique en y prêtant explicitement attention. En fait, l'idée que je veux faire passer aujourd'hui est que c'est aux enseignants de langue qu'il revient de prendre les commandes des initiatives visant à mieux comprendre et à coordonner les manières de mettre la langue au service des objectifs des enseignants de disciplines « non linguistiques ». Peut-être aurons-nous l'occasion de discuter des difficultés que cela pose.

Nos travaux avec les enseignants d'histoire exerçant dans le secondaire et les instituteurs de l'école primaire nous ont permis de constater que l'instauration d'une collaboration entre les enseignants, en particulier au sein d'un même établissement scolaire, s'avère extrêmement bénéfique. En effet, les enseignants tirent profit des discussions et du partage d'expériences, et, pour les enfants, il est bénéfique que leurs enseignants abordent les questions de langue selon des approches similaires dans les différentes matières, et d'un niveau d'enseignement à l'autre. Je vous invite donc à travailler au niveau de l'établissement scolaire, si possible, en encourageant les enseignants à collaborer pour planifier ensemble l'enseignement et mettre en commun leurs résultats et expériences.

Quant aux concepteurs de curriculums et formateurs d'enseignants parmi vous, ils devront jouer le rôle de chefs de file dans la conception de nouvelles méthodes d'enseignement pour toutes les matières, la modélisation de ces méthodes et l'apport d'un soutien à celles-ci, et faire en sorte qu'il apparaisse comme « normal » que les enseignants acquièrent des connaissances plus approfondies sur la langue dans leur cadre de leur formation initiale et continue. En effet, cela correspond simplement une évolution naturelle de la distinction – établie de longue date maintenant – entre la *connaissance du contenu*, d'une part, et la *connaissance pédagogique du contenu*, d'autre part (Shulman, 1986). En d'autres termes, nous reconnaissons qu'il ne suffit pas, pour être un bon enseignant de mathématiques, par exemple, de connaître les mathématiques. Il faut également que l'enseignant concerné comprenne le processus d'apprentissage chez l'enfant, les difficultés qu'il rencontre dans l'apprentissage de la matière, les types d'erreurs qu'il est susceptible de commettre et les conceptions erronées qu'il pourrait développer. L'enseignant doit avoir conscience de la trajectoire générale de l'acquisition de connaissances dans sa matière, ainsi que des types de chemins d'acquisition qui s'en écartent et qui seront suivis par certains enfants.

Dans ce contexte, les chercheurs désignent actuellement de diverses manières les connaissances nécessaires aux enseignants pour soutenir l'acquisition de la langue dans les différentes matières : ils parlent de *connaissance pédagogique de la littératie aux fins de l'acquisition du contenu* (*literacy pedagogical content knowledge* ; Love, 2010), de *connaissance pédagogique de la langue* (*pedagogical language knowledge* ; Bunch, 2013) ou de *connaissance de la langue disciplinaire* (*disciplinary linguistic knowledge* ; Turkan et al., 2014). Ces notions englobent la connaissance des formes orales et écrites de la langue, la connaissance des pratiques linguistiques et de littératie spécifiques aux différentes matières, ainsi que les compétences relatives à la conception d'activités pédagogiques qui soutiennent l'acquisition, par les enfants, des littératies et pratiques linguistiques spécifiques aux matières. Quelle que soit l'appellation retenue, le document sur lequel nous allons nous pencher au cours des deux prochains jours nous indique les nouveaux types de connaissances que les enseignants de toutes les matières doivent acquérir pour améliorer l'efficacité de leur enseignement.

Pour pouvoir promouvoir une meilleure connaissance des questions relatives aux langues de scolarisation tout au long de la formation initiale des enseignants et soutenir les enseignants en activité dans l'acquisition de ces connaissances, il est nécessaire de reconnaître que ces derniers s'appuient sur des modes de réflexion disciplinaires profondément ancrés qui peuvent influencer la façon dont ils réagissent face à ce défi. Nous constatons souvent des différences entre la réaction des enseignants de mathématiques et de sciences, par exemple, et celle des enseignants d'histoire ou d'arts du langage. Dans certaines matières, le savoir se construit selon des trajectoires structurées, tandis que dans d'autres, le savoir disciplinaire se perçoit en termes de concepts qui évoluent au gré de la lecture de textes et de discussions analytiques (Christie & Maton, 2011 ; Gleeson, 2015). Nous nous sommes aperçus, dans le cadre de nos travaux, que les diverses pratiques en salle de classe que les différents enseignants maîtrisent bien appellent également des types de soutien différents pour l'intégration des questions de langue. Certains enseignants recourent à la modélisation et à l'explication par l'enseignant, ainsi qu'à la pratique et à l'observation par les apprenants, tandis que d'autres peuvent encourager le dialogue et la collaboration entre apprenants. Ces diverses pratiques nécessiteront donc différentes approches : il n'existe pas de solution universelle qui convienne à tous les contextes. Mais, quels que soient les différences entre eux, nous avons constaté que tous les enseignants reconnaissent que leur(s) matière(s) est/sont exigeantes sur le plan cognitif et veulent que leurs apprenants obtiennent de meilleurs résultats. Ces points communs pourraient servir de base à d'éventuels futurs travaux sur la manière dont la langue peut contribuer à l'apprentissage du contenu des différentes matières.

## **Conclusion**

La Conférence qui nous réunit aujourd'hui est pour nous *l'occasion* de profiter de la reconnaissance croissante du rôle de la langue dans la scolarité, ce qui pourrait contribuer à l'amélioration de la formation des enseignants afin qu'ils puissent aider tous les enfants dans leur apprentissage. Non seulement l'enseignement de la/des langue(s) de scolarisation constitue un soutien pour les apprenants, mais il a également le potentiel d'améliorer la qualité de l'éducation plus généralement. Tous les enfants entrent en contact avec les connaissances enseignées à l'école par l'intermédiaire de la langue, qui est également l'outil qu'ils doivent tous utiliser pour participer et apprendre. Un centrage pertinent sur la langue peut venir soutenir cet apprentissage. Bien que le nouvel intérêt porté à la question de la langue soit peut-être dû à l'augmentation du nombre d'enfants possédant un bagage linguistique différent, en reconnaissant ce défi et en y faisant face, nous pouvons parvenir à une meilleure éducation pour tous. Les enseignants avec lesquels j'ai travaillé disent que les activités centrées sur la langue qu'ils mettent en œuvre dans leurs classes ne profitent pas aux seuls apprenants d'anglais langue seconde. En effet, bon nombre de nos élèves qui maîtrisent la langue de scolarisation n'ont pas l'occasion, en dehors de l'enceinte scolaire, de vivre les très diverses expériences sociales nécessaires pour acquérir une certaine aisance dans cette/ces langue(s). Ces apprenants bénéficieront eux aussi, au même titre que les apprenants d'anglais langue seconde, du soutien apporté pour l'utilisation de la langue comme moyen de réaliser les tâches et de se familiariser aux discours disciplinaires.

L'idée force sur laquelle reposeront nos travaux ces deux prochains jours est que l'on ne peut plus concevoir l'enseignement des langues comme un enseignement dispensé dans le cadre d'une seule matière, indépendamment des autres matières. Aux fins de l'équité et de la qualité de l'éducation pour tous, nous devons faire en sorte que la dimension linguistique soit intégrée dans l'enseignement de toutes les disciplines, et à tous les niveaux de l'éducation. Le Guide, qui s'appuie sur de solides travaux de recherche, traite de façon plus détaillée toutes les questions que j'ai abordées aujourd'hui. Je suis heureuse d'avoir l'occasion de discuter avec vous des façons dont les objectifs fixés dans ce document peuvent être atteints dans vos contextes éducatifs. Dans la mesure où vous œuvrez déjà à la réalisation ces objectifs, j'espère que nous pourrons nous apporter

mutuellement des réponses sur la manière de faire face aux défis et opportunités qu'impliquent ces importants travaux. J'attends avec intérêt les conversations que nous tiendrons aujourd'hui et demain.

## Références

- Arkoudis, S. (2003). Teaching English as a Second Language in science classes: Incommensurate epistemologies? *Language and Education*, 17(3), 161–173.
- Arkoudis, S. (2006). Negotiating the rough ground between ESL and mainstream teachers. *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism*, 9(4), 415-433.
- Bunch, G. (2013). Pedagogical language knowledge: Preparing mainstream teachers for English Learners in the new standards era. *Review of Research in Education*, 37, 298- 341. doi: 10.3102/0091732X12461772
- Bunch, G., Shaw, J. M., & Geaney, E. R. (2010). Documenting the language demands of mainstream content-area assessment for English learners: participant structures, communicative modes and genre in science performance assessments. *Language and Education*, 24(3), 185-214. doi: 10.1080/09500780903518986
- Christie, F. and K. Maton (Eds.) (2011). *Disciplinary: Functional Linguistic and Sociological Perspectives* (pp. 197-216). London: Continuum.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- de Oliveira, Luciana, and Schleppegrell, Mary J. (2015). *Focus on grammar and meaning*. Oxford University Press.
- Fang, Zhihui, and Schleppegrell, Mary J. (2008). *Reading in Secondary Content Areas: A Language-Based Pedagogy*. University of Michigan Press.
- Gibbons, P. (2006). *Bridging discourses in the ESL classroom: Students, teachers and researchers*. London: Continuum.
- Gleeson, M. (2015). 'It's the nature of the subject': Secondary teachers' disciplinary beliefs and decisions about teaching academic language in their content classes. *Australian Journal of Language and Literacy*, 38(2), 104-114.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold.
- Hammond, J. (2006). High challenge, high support: Integrating language and content instruction for diverse learners in an English literature classroom. *Journal of English for Academic Purposes*, 5(4), 269-283.
- Harper, C. A., & de Jong, E. (2004). Misconceptions about teaching English-language learners. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(2), 152-162.
- Herbel-Eisenmann, Beth, & Schleppegrell, Mary J. 2008. 'What question would I be asking myself in my head?' Helping all students reason mathematically. In M. Ellis (Ed.) *Mathematics for every student: Responding to diversity, Grades 6-8*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics (NCTM).
- Koelsch, N., Chu, H., & Banuelos, G. R. (2014). Language for learning: Supporting English Language Learners to meet the challenges of new standards. *TESOL Quarterly*, 48(3), 642-650.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 429- 448.
- Love, K. (2010). Literacy pedagogical content knowledge in the secondary curriculum. *Pedagogies: An International Journal*, 5(4), 338–355. doi: 10.1080/1554480x.2010.521630
- Moore, Jason, and Mary J. Schleppegrell. (2014). Using a functional linguistics metalanguage to support academic language development in the English Language Arts. *Linguistics and Education* 26, 92-105.
- Palincsar, Annemarie & Mary Schleppegrell. (2014). Focusing on language and meaning while learning with text. *TESOL Quarterly*, 48(3), 616-623.

- Schleppegrell, Mary J. (2004). *The Language of Schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schleppegrell, Mary J. (2007). The linguistic challenges of mathematics teaching and learning. *Reading and Writing Quarterly*, 23, 139-159.
- Schleppegrell, M. J. (2010). Supporting a “reading to write” pedagogy with functional grammar. *NALDIC Quarterly*, 8(1), 26-31.
- Schleppegrell, Mary J. (2013). The role of metalanguage in supporting academic language development. *Language Learning* 63(Suppl 1), 153-170.
- Schleppegrell, M. J. (2011). Supporting disciplinary learning through language analysis: Developing historical literacy. In F. Christie and K. Maton (Eds.), *Disciplinary: Functional Linguistic and Sociological Perspectives* (pp. 197-216). London: Continuum.
- Schleppegrell, Mary J. (2014). Plenary Speech: Content-based language teaching with functional grammar in the elementary school. (April, 2014). *Language Teaching*. Available on CJO 2014 doi:10.1017/S0261444814000093
- Schleppegrell, Mary, and Mariana Achugar. (2003). Learning language and learning history: A functional linguistics approach. *TESOL Journal* 12 (2), 21-27.
- Schleppegrell, Mary J., Mariana Achugar, and Teresa Oteíza. (2004). The grammar of history: Enhancing content-based instruction through a functional focus on language. *TESOL Quarterly* 38 (1), 67-93.
- Schleppegrell, M. J., & de Oliveira, L. C. (2006). An integrated language and content approach for history teachers. *Journal of English for Academic Purposes* 5 (4), 254- 268.
- Schleppegrell, M. J., Greer, S., & Taylor, S. (2008). Literacy in history: Language and meaning. *Australian Journal of Language and Literacy*, 31 (2), 174-187.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Spada, N., & Lightbown, P. M. (1993). Instruction and the development of questions in L2 classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 205-224.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in language learning: Studies in honour of H.G. Widdowson *Principle and practice in applied linguistics* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Turkan, S., de Oliveira, L. C., Lee, O., & Phelps, G. (2014). Proposing a knowledge base for teaching academic content to English Language Learners: Disciplinary linguistic knowledge. *Teachers College Record*, 116, 1-30.



## Annexe 4

### Le concept de médiation entre CECR et dimensions linguistiques et culturelles de l'éducation

Daniel Coste et Marisa Cavalli

Document intitulé *Education, mobilité...* De quoi s'agit-il et en quoi ce texte concerne-t-il la Conférence ?

D'un projet qui a son origine en 2013

#### 1. Rappeler d'abord les évolutions qui ont amené à considérer un tel projet comme pertinent

- Succès considérable du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) depuis 2001
- Evolutions intervenues depuis sa conception
  - Dans l'environnement européen et plus largement depuis 1990 :
    - une mondialisation accrue et débattue
    - un développement technologique considérable (numérisation, virtuel)
    - des crises économiques et un accroissement des inégalités
    - des interrogations sur les identités nationales et régionales
    - une multiplication des migrations et mouvements de populations
    - un élargissement, mais aussi des tensions au sein de l'Union européenne
  - Dans les travaux de l'UPL
    - de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue et interculturelle
    - de l'enseignement des langues étrangères aux dimensions linguistiques d'une éducation de qualité
    - une prise en compte accrue du rôle central des compétences langagières en langue de scolarisation pour le succès scolaire
    - une attention particulière portée aux publics scolaires pour lesquels la langue de scolarisation n'est pas première ou en décalage avec leurs propres pratiques
    - une conception dynamique de la place des langues dans le curriculum
    - des projets portant sur l'accueil linguistique des migrants et de leurs familles ; une poursuite des travaux sur la rencontre interculturelle
- Malgré ces évolutions importantes à différents niveaux, le modèle conceptuel du CECR et sa perspective actionnelle n'ont pas à être remis en question. Noter que modèle du CECR est passe-partout : pas limité dans son principe aux langues étrangères et convenant à différents publics ou types d'acteurs

- Mais besoin peut-être de le resituer à l'intérieur d'un schéma conceptuel de référence de nature à accommoder les évolutions multiples intervenues depuis les années 1990.

## 2. Une démarche et des choix (parmi d'autres possibles)

- Proposer un schéma (modèle ?) conceptuel à la fois ambitieux et modeste : ambitieux car doit avoir un caractère intégrateur ; modeste car ne pourra être que très général du fait même de sa visée transversale
- S'inscrire dans la continuité et la logique du modèle du CECR et des travaux qui ont suivi : acteur social ; modèle dynamique de développement de compétences ; le tout sous l'angle des dimensions langagières et culturelles et pour différents contextes et publics, avec deux figures majeures et en quelque sorte « polaires » dans les travaux récents de l'UPL : le migrant adulte et l'élève en socialisation, scolarisation
- Considérer que les dimensions du modèle du CECR qui avaient été un peu « oubliées » dans les usages et les débats suivant sa diffusion devaient être le premier appui : « savoir aborder le nouveau », « pluriculturel », « médiation » ; d'où, dans un premier temps, un axe fort : **altérité-médiation**
- Mais il est vite apparu (grâce aussi à consultation) que l'altérité perçue était à (p)oser comme rencontrée par **mobilité** : pour le migrant évidemment mais aussi par l'enfant préscolarisé et le jeune scolarisé (cursus, curriculum comme parcours, carrière, trajectoire, mouvement) (les touristes, étudiants ERASMUS et autres en mobilité, professionnels en poste dans différents pays, etc. constituant des cas intermédiaires)
- et que cette mobilité, comme déplacement dans un autre « espace » (aussi bien réel, géographique que virtuel) où de l'altérité est perçue, était aussi à traiter comme un passage dans un autre **groupe social**, une autre **communauté** avec ses normes et pratiques langagières (en partie) propres
- Réussir la mobilité, aborder et s'approprier l'altérité, pénétrer un groupe social **demande qu'on mobilise et qu'on développe des compétences** (savoirs, savoir-faire, dispositions) **tant linguistiques que culturelles**
- **Mobilité, altérité, groupe social comme mots clés dans une lecture dynamique des trajectoires d'apprentissage, de socialisation ou de migration** telles celles qui intéressent l'UPL. A quoi il convient de plus en plus d'ajouter le rôle éventuel des **réseaux**
- Mais sous chacun de ces angles de vue, le parcours peut, dans certains cas et pour nombre d'acteurs, être difficile ou semé d'obstacles : mobilité cahoteuse, altérité perçue comme radicale, communauté décidément vécue comme étrangère ou hostile : il est alors besoin d'actions de **médiation** pour chacune de ces dimension : tous les publics en ont besoin, mais certains plus que d'autres
- Cette médiation vise toujours à **réduire une distance entre deux pôles en tension**, à approximer, à arrondir les angles, à mettre de l'huile dans les rouages (ce qui ne se ramène pas à du compromis !)
- Selon les publics considérés, **cette aptitude à la mobilité, cette perception d'une altérité, cette capacité à s'intégrer et à participer à un groupe social dont plus ou**

**moins affirmées et disponibles** : cela relève du plus ou du moins quant au besoin de médiation

- **Médiation de double nature** possible : **cognitive** quand besoin d'informations, de connaissances, de compétences, **relationnelle** quand il y a à faciliter l'interaction, tenir compte des dimensions affectives, des attitudes et habitus culturels... Deux formes souvent liées, mais là aussi avec des polarisations possibles
- **Dans tous les cas, il y a du langagier au travail, des compétences à mobiliser ou à développer, des responsabilités à prendre et à exercer**
- Diversité des agents sociaux concernés par la médiation et en situation et posés comme ayant des responsabilités à exercer : **acteur social, groupe social, institution**
- Dans cette logique d'ensemble (et on rejoint là les questions touchant au curriculum ainsi qu'aux dimensions linguistiques de la construction des connaissances qui font l'objet de la Conférence), il doit être possible de spécifier par des sortes de descripteurs les **expériences** à (faire) vivre, des **actions de médiation** à réaliser (par tel ou tel type d'agents / agissants sociaux), des **attitudes et dispositions** à favoriser, développer
- Sommairement et rapidement présenté, le modèle général ainsi caractérisé est posé comme convenant à différents contextes et différents publics. C'est son ambition et sa justification par rapport au CECR et à d'autres travaux. Il prétend à une portée transversale, mais ne peut être opérationnalisé qu'en rapport à un contexte et à un public particulier.
- Une certaine polarisation, à raison de certaines des priorités récentes de l'UPL, portait sur deux contextes : la migration et la scolarisation. On n'a retenu ici que la scolarisation. Elle concerne des populations en devenir et notamment des jeunes en « décalage » d'autant plus marqué avec l'école que celle-ci est un impulseur et un accélérateur de mobilité, un concentrateur d'altérité, un mixeur de groupes sociaux et un découvreur de communautés.

### **3. Quelques exemples (nécessairement très partiels) de cette contextualisation sur le contexte éducatif (démarche d'ensemble et échantillons de descripteurs)**

- Le cadre conceptuel a fait l'objet d'une application « expérimentale » au système éducatif. Démarche de **contextualisation**, partant du principe que tout **parcours éducatif de l'élève est à envisager comme une suite de mobilités** - internes et externes à l'école - dont la réussite globale aboutit au succès scolaire

Cette démarche de contextualisation a consisté en diverses étapes.

- Mettre en évidence pour chaque niveau des **caractéristiques spécifiques du public** qu'il accueille, avec une attention particulière aux **apprenants qui risquent** (pour des raisons diverses) **de se situer en décalage langagier et culturel** par rapport aux attentes de l'école (enfants parlant des langues régionales, minoritaires, de la migration voire des variétés - non légitimes à l'école - de la langue de scolarisation)
- Définir les **défis éducatifs majeurs** que chaque niveau comporte pour ce qui concerne **les dimensions langagières et culturelles de l'apprentissage** en vue de la formation et du succès scolaire de l'apprenant:

- ces défis se présentant comme des **savoirs, savoir-faire, dispositions et attitudes nouveaux** assumant la forme d'**altérités** parfois **perçues** comme insurmontables ou bien, à l'opposé, comme stimulant la curiosité, le désir d'apprendre et la prise de risque
- ces défis devant comporter toujours une mobilisation efficace des ressources pour aboutir à **un processus réussi de mobilité**
- Caractériser **les disciplines scolaires comme des communautés de pratiques** se distinguant chacune par des habitus particuliers à acquérir pour une pleine participation dont des pratiques discursives spécifiques – par ailleurs, l'entrée dans ces disciplines, comme dans toute autre communauté, constituant une autre forme de mobilité
- Expliciter **le rôle de médiation** – tant relationnelle que cognitive - que jouent **tous les acteurs du système éducatif chacun en relation avec sa fonction propre** (enseignant, élève, parent, chef d'établissement), **les groupes** (d'élèves, d'enseignant(e)s, de parents, la classe ...) et **l'institution en tant que telle**
- Montrer par-là **la responsabilité** de chaque individu, groupe et institution en vue du succès scolaire de chaque élève
- Tenter d'**exemplifier** (exercice non sans danger) **la façon dont la responsabilité de la médiation peut s'opérationnaliser**, pour s'actualiser, **au moyen d'expériences d'apprentissage et de descripteurs**, issus des travaux en cours auprès du Conseil de l'Europe, notamment :
  - Le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums d'éducation plurilingue et interculturelle* (version 2015)
  - Le travail en cours de l'équipe coordonnée par Brian North autour, entre autres, des descripteurs de la médiation
  - Le travail également en cours d'une autre équipe engagée auprès de la Direction de la citoyenneté démocratique et de la participation sur *Les compétences pour la culture démocratique*.
  - Ces sources diverses auxquelles nous avons très abondamment eu recours montrent à quel point la réflexion actuelle dans quelque domaine que ce soit (descripteurs du CECR, descripteurs pour la culture démocratique ou encore le Guide pour les Curriculums et ce texte) présente des transversalités fécondes absolument conjugables et sans incompatibilités, malgré la différence des orientations
- La finalité de cette partie exemplificative étant de conjuguer de façon harmonieuse les **valeurs** du Conseil de l'Europe et les **processus de formation, d'enseignement et d'apprentissage** pour qu'ils soient performants, à travers leurs **dimensions langagières et culturelles**, en vue du **succès scolaire** de chacun.

*Exemple d'expériences et de descripteurs de médiation parmi lesquels faire un choix en vue de la présentation*

L'exemple suivant souligne des expériences et des ressources mobilisables pour que le répertoire initial de l'enfant soit sollicité et pris en compte : en tant que point d'appui pour sa valorisation identitaire et en tant que point de départ vers l'acquisition de la langue de scolarisation (altérité qui suppose des processus de mobilité en vue de son acquisition car cette langue est indispensable pour l'avenir scolaire et social)

CITE 0 – Accueil, respect, valorisation et exploitation du répertoire [altérité]

**Tableau n° 4 - Diversité et pluralité linguistiques et culturelles**

Expérience	expérience pour chaque enfant de l'accueil par l'enseignant (et par les autres enfants) de sa ou ses propre(s) langue(s) et variété(s) linguistiques ainsi que de sa propre expression
Enseignant(e)	Peut amener un groupe à débiter une activité et susciter des contributions dans différentes langues en racontant une histoire/un incident dans une langue et l'expliquant ensuite dans une autre. (DM – V17 – 2015)
Élève	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peut réagir à une suggestion en s'aidant de stratégies non verbales et d'expressions dans d'autres langues. (DM – V17 – 2015)</li> <li>- Se montre confiant(e) face à des défis et des obstacles, et capable de surmonter de telles difficultés. (CDD ☐ 2015)</li> </ul>

L'exemple suivant met en relief un des rôles spécifiques et centraux de l'école démocratique : le retour réflexif sur les expériences vécues et le développement d'un esprit critique qui entraîne les jeunes à une réflexion autonome, indépendante et sans *a priori* qui pourra leur permettre de détecter et de contrer les enjeux de pouvoir. Dans cet exemple, à propos des langues.

CITE 1 – Dimension réflexive et critique, *critical language awareness, empowerment* [altérité]

**Tableau n° 8 ☐ Réflexion métalangagière et métaculturelle**

Expérience	expérience de la variation dans la langue de scolarisation (variation historique, géographique, sociale, écrit / oral, ...) ; conscience de la relativité historique des normes orthographiques autant que de leurs fonctions grammaticales, communicationnelles et sociales
Enseignant(e)	Peut expliquer le contexte avec tact, interpréter et discuter certains aspects de croyances, valeurs et pratiques culturelles, en s'inspirant de rencontres interculturelles, lectures, films, etc. (DM – V17 ☐ 2015)
Élève	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peut mener une réflexion critique sur les différentes façons de parler utilisées au sein d'autres groupes sociaux ou cultures. (CCD ☐ 2015)</li> <li>- Est capable d'expliquer de quelle manière les relations sociales peuvent être inscrites dans les formes linguistiques employées dans les conversations (salutations, types de discours, utilisation d'explétifs, etc.). (CCD ☐ 2015)</li> </ul>

A' partir de l'altérité que peuvent représenter les disciplines scolaires et les genres de textes qu'elles utilisent, l'exemple suivant montre des parcours possibles à travers des activités de médiation classiques (selon l'optique du CECR), pour s'approprier ces genres de textes et pour passer aisément de l'un à l'autre.

CITE 2 – La médiation au sens CECR valant pour toute discipline scolaire [altérité]

**Tableau n° 10 ☐ Expérience de médiation**

Expérience	expérience d'activités de médiation linguistique (écrire un compte rendu d'un débat oral, résumer dans une langue un article lu dans une autre langue, faire un exposé à partir de quelques notes écrites, traduire une conversation à l'intention d'un tiers qui ne connaît pas la langue dans laquelle elle se déroule, etc.) ; changement de modalités sémiotiques (du texte au schéma,...)
Enseignant(e)	Peut représenter visuellement des informations (avec des schémas conceptuels comme des cartes mentales, des tableaux, des organigrammes, etc.), pour rendre plus compréhensibles les notions clés et les rapports entre elles (par ex. problème-solution, comparer-opposer). (DM – V17 ☐ 2015)

Élève	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peut élaborer un paragraphe en langage clair en explicitant par écrit les données d'un graphique sur un phénomène donné.</li> <li>- Peut transformer les données contenues dans un texte en un graphique.</li> <li>- Peut formuler en langue de scolarisation les informations principales d'un texte lu dans la première ou deuxième langue étrangère ou l'inverse.</li> </ul>
-------	--

L'exemple suivant présente la situation classique d'une mobilité « réelle », concrète - celle offerte par un séjour linguistique. Y sont mis en relief les rôles et les responsabilités de médiation de l'école et des enseignants et les tâches langagières et culturelles qui incombent aux élèves dans les trois phases d'un séjour : l'avant, le pendant et l'après séjour.

#### CITE 2 - Tableau n° 9 Diversification des modes d'apprentissage des langues

Expérience	expérience de séjours linguistiques et culturels (préparation, suivi, journaux de bord individuel, journal de bord collectif, recueil empirique de données culturelles) et/ou d'échanges internationaux virtuels
Enseignant(e)	<p>Avant le séjour :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Peut guider les élèves par l'utilisation du PEL afin qu'ils apprennent à auto-évaluer leurs compétences linguistiques et culturelles et à se fixer des objectifs réalistes quant à leur développement linguistique et culturel au cours du futur échange.</li> <li>- Peut présenter aux élèves différentes modalités multimédiales pour enregistrer des informations et des observations en vue du séjour (prise de notes sur carnet ou sur smartphone, prise de photos, enregistrements audio ou vidéo à l'aide d'un smartphone ou d'autres instruments disponibles).</li> </ul> <p>Pendant le séjour</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Peut prédisposer des situations de communication des élèves avec leurs partenaires et favoriser toutes les occasions informelles de communication dans la vie ordinaire.</li> </ul> <p>Après le séjour</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Peut guider les élèves à évaluer les acquisitions linguistiques et culturelles réalisées au</li> </ul>
Élève	<p>Tiré du projet PluriMobil du CELV (cf. site du CELV : <a href="http://plurimobil.ecml.at/">http://plurimobil.ecml.at/</a> et Egli et alii, 2011)</p> <p>Avant le séjour :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Évaluer ses compétences linguistiques et se fixer des objectifs pour le futur quant à son développement linguistique.</li> <li>- Être conscient de sa perception et des stéréotypes y inclus des autres et de l'altérité.</li> </ul> <p>Pendant le séjour</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliser ses compétences linguistiques dans des situations de tous les jours et dans des activités spécifiques.</li> <li>- Noter ses observations et ses expériences.</li> <li>- Observer, interpréter et respecter des valeurs, des comportements et des manières de penser provenant de cultures différentes.</li> </ul> <p>Après le séjour</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Évaluer les progrès dans le développement linguistique, en communication</li> </ul>

Cet exemple articule d'un seul tenant des finalités du vivre ensemble à des finalités d'apprentissage d'activités langagières et de l'argumentation à d'autres finalités telles que le développement de l'esprit critique et de la réflexivité.

CITE 3 – Médiation et groupes, mais aussi surtout valeurs [groupe]

**Tableau n° 16** Projets, activités et réalisations collectives

Expérience	expérience de débats préparés et construits ou improvisés sur des questions d'actualité, suivis d'un retour évaluatif sur le déroulement, les arguments avancés, le niveau d'information nécessaire, etc. ; expérience de et réflexion sur les modalités culturelles de discussion et d'argumentation
Enseignant(e)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peut mener de façon efficace une discussion sur un sujet sensible ou délicat, en identifiant les nuances et les sous-entendus. (DM V17 2015)</li> <li>- Peut s'occuper avec tact d'un participant perturbateur, en formulant les remarques avec diplomatie en fonction de la situation et des sensibilités culturelles. (DM V17 2015)</li> </ul>
Élève	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Face à une même situation, il/elle remarque les différences dans la réaction des gens ayant d'autres références culturelles. (CCD 2015)</li> <li>- Lorsqu'il/elle est fermement convaincu(e) de quelque chose, il/elle peut en parler calmement, sans s'emporter. (CCD 2015)</li> <li>- Peut résumer les points d'accord et de désaccord lors de conversations tenues avec d'autres personnes. (CCD 2015)</li> <li>- Peut encourager les différentes parties à un conflit à écouter attentivement leurs opposants et à leur exposer leurs problèmes et préoccupations. (CCD 2015)</li> </ul>