



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

Language Policy Division
Division des Politiques linguistiques

EDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE

LANGUES DANS/POUR L'ÉDUCATION

Les objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage des langues

Mike Fleming

Document de réflexion préparé pour le Forum politique Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles

Genève, Suisse, 2-4 novembre 2010

Division des Politiques linguistiques

Direction de l'Éducation et des langues, DGIV
Conseil de l'Europe, Strasbourg

www.coe.int/lang/fr

© Conseil de l'Europe, septembre 2010

Les vues exprimées dans cette publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement la ligne officielle du Conseil de l'Europe.

Toute correspondance relative à cette publication ainsi que toute demande de reproduction ou de traduction de tout ou d'une partie du document doivent être adressées au Directeur de l'éducation et des langues du Conseil de l'Europe (F-67075 Strasbourg Cedex ou decs-lang@coe.int).

La reproduction d'extraits est autorisée, sauf à des fins commerciales, à condition que la source soit mentionnée.

Introduction

Le projet *Langues dans l'éducation/Langues pour l'éducation* a été mis en place dans l'objectif de promouvoir une approche intégrée de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. Celle-ci suppose un partage des responsabilités relatives à l'acquisition de compétences en langues entre tous les enseignants dans les établissements scolaires – qu'il s'agisse des enseignants de la langue de scolarisation comme matière¹, des langues secondes/étrangères ou des autres matières du curriculum. L'acquisition de telles compétences par les apprenants est en effet dans leur intérêt à tous.² Ce principe, affirmé dans divers documents relatifs au projet *Langues dans/pour l'éducation*, entraîne d'importantes conséquences théoriques et pratiques.³ Sur le plan théorique, l'adoption d'une telle approche suppose un renforcement des liens entre la langue et certains objectifs généraux tels que l'éducation à une citoyenneté participative, responsable et active, ou le développement personnel. Sur le plan pratique, elle souligne la nécessité d'une collaboration entre les enseignants, afin de s'assurer que leurs travaux avec les apprenants tendent bien vers les mêmes objectifs. Dans cette optique, il peut être utile de s'interroger sur le degré de convergence (et, éventuellement, de divergence) entre les objectifs des enseignants concernant l'éducation linguistique. Les objectifs de l'éducation aux langues ont déjà été abordés de façon détaillée dans d'autres études se rapportant au projet, et notre objectif, ici, n'est pas d'exposer de nouveaux arguments à ce sujet. Nous entendons plutôt examiner certaines des implications relatives à l'approche décrite dans ces documents antérieurs, et expliciter certaines hypothèses sous-jacentes et approches divergentes. Nous ne nous pencherons pas non plus dans le détail sur les objectifs de l'apprentissage de la langue comme matière et des langues étrangères – question qui a elle aussi été abordée dans d'autres documents relatifs au projet.⁴ Le présent document se concentre plutôt sur les principes généraux de l'éducation aux langues. Ainsi, dans une première partie, nous examinerons les objectifs de l'enseignement des langues étrangères et des langues comme matières, en nous intéressant à une certaine approche qui présente certains inconvénients dans la mesure où elle met l'accent davantage sur les différences que sur les ressemblances entre les objectifs de ces différentes disciplines. Ensuite, nous examinerons les objectifs de l'enseignement des/dans les langues minoritaires et langues d'enseignement des autres matières, en soulignant, encore une fois, la nécessité d'identifier des objectifs communs entre ces disciplines.

Enseignement des langues étrangères et des langues comme matières

Dans cette partie, nous nous concentrerons sur ce que l'on pourrait qualifier de conception « traditionnelle » des objectifs spécifiques à l'éducation aux langues étrangères, et des objectifs spécifiques aux langues comme matières – et ce, afin de souligner les limitations de cette approche. Si celle-ci est peu soutenue par les spécialistes contemporains des langues étrangères, elle est très présente en dehors de ce domaine de spécialité ; il est

¹ Ce concept désigne les langues enseignées en tant que matières à part entière (le polonais en Pologne, le suédois en Suède ou l'allemand dans les écoles minoritaires allemandes au Danemark, par exemple).

² Selon le contexte, l'expression « langues étrangères » peut ou non être synonyme de « langues secondes » - mais cette question n'est pas l'objet du présent document. Ici, elle sera employée comme terme générique, et l'on précisera, le cas échéant, s'il est fait référence à des langues secondes.

³ Cavalli, M., Coste, D., Crisan, A. and Van de Ven, P., *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*, <http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default.fr.asp>.

⁴ Aase, L., *Finalités pour l'enseignement et l'apprentissage de la/des langue(s) de scolarisation*, http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/default_fr.asp.

donc nécessaire de s'y intéresser. En deux mots, elle se fonde sur une distinction nette entre l'acquisition de la première langue et celle des langues étrangères. Ainsi, elle associe l'acquisition de la première langue à des objectifs éducatifs généraux, et l'apprentissage des langues étrangères à des objectifs étroits, plus fonctionnels (dans le présent document, il n'est pas particulièrement fait de différence entre les concepts d' « apprentissage » et d' « acquisition » des langues). Dans la sphère des enseignants de langue comme matière, il est communément admis que la langue joue un rôle particulier dans le développement personnel et social de l'apprenant. Ainsi, elle n'est pas seulement considérée comme un outil de communication mais comme un axe clé pour le développement de la réflexion, la construction de l'identité et le développement personnel. L'acquisition de compétences en langues et le développement de l'enfant vont donc de pair, dans ce qui est souvent perçu comme un processus naturel. Ces principes sont globalement admis pour ce qui est de l'acquisition de la première langue et, par association, pour celle des langues comme matières. En revanche, l'acquisition des langues étrangères est souvent conçue en des termes plus fonctionnels (dans la mesure où, traditionnellement, l'on estime que celle-ci est moins profondément transformationnelle puisqu'elle n'est axée que sur la communication, et non sur le développement personnel et social). Pour résumer cette approche de façon très caricaturale, l'apprentissage de la première langue permettrait aux élèves de se construire en tant qu'êtres humains, tandis que celui des langues étrangères reviendrait à acquérir la capacité de faire ce que l'on sait déjà faire dans sa première langue. L'acquisition de la première langue s'inscrirait donc dans un processus plus naturel, plus organique, tandis que celui des langues étrangères demanderait davantage d'application cognitive et d'expertise technique. Même si ce n'est pas ouvertement reconnu, cette approche particulière de l'apprentissage des langues sous-tend une bonne partie de la réflexion et de la littérature dans ce domaine – ce qui peut se comprendre car elle renferme effectivement certains éléments de vérité. Néanmoins, à certains égards, elle se caractérise également par quelques « défauts » majeurs qu'il convient désormais de mettre en lumière.

Ainsi, même si l'on accepte la théorie de l'acquisition de la première langue et des langues étrangères présentée ci-dessus (et nous verrons qu'il convient de ne pas l'accepter dans son intégralité), il est erroné d'assimiler l'acquisition de la langue comme matière à celle de la première langue – un point souligné dans de nombreux documents relatifs au projet *Langues dans/pour l'éducation*⁵. Dans certains pays, la co-existence de plusieurs langues officielles réduit le risque d'un tel amalgame. Mais en Angleterre, par exemple, jusque dans les années 1990, une bonne partie de la littérature sur l'enseignement de l'anglais reposait implicitement sur le principe selon lequel l'enseignement de la langue comme matière (l'anglais, en l'occurrence) équivalait à l'enseignement de la langue maternelle. Nous vivons aujourd'hui dans un monde plus international, plus global, dans lequel l'immigration est plus forte, les gens voyagent davantage, et les frontières nationales sont plus perméables. Par conséquent, bon nombre d'apprenants ont une première langue qui diffère de la langue de scolarisation, et l'apprentissage de cette-dernière s'effectue parallèlement à celui d'une autre langue – au moins pendant la petite enfance, avant l'entrée à l'école (en Angleterre, par exemple, c'est le notamment le cas du pendjabi, qui est la langue maternelle de certains apprenants). Ces particularités entraînent clairement des conséquences sur le plan pédagogique, les enseignants devant être conscients de la diversité susceptible de caractériser leurs apprenants. Elles ont également des conséquences pour la politique scolaire institutionnelle, lorsqu'il s'agit de déterminer le soutien à apporter aux apprenants pour lesquels la principale langue de scolarisation n'est pas la première langue. Deuxième problème posé par cette approche traditionnelle : elle ne reconnaît qu'une finalité et une utilité très limitées à l'apprentissage des langues étrangères, qui est conçu – à tort –

⁵ Voir, par exemple, *Langue comme matière*, http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_fr.asp.

en des termes strictement fonctionnels, comme étant uniquement associé à l'acquisition de connaissances et de capacités faisant l'objet d'une définition étroite. Or, cet apprentissage permet notamment la construction de l'identité à travers la compréhension interculturelle, ce qui est très important.⁶ Pour reconnaître la similitude des objectifs, il est nécessaire de considérer l'acquisition de compétences interculturelles comme une question profondément morale, et fondamentale pour la croissance et le développement personnels – et non comme un processus consistant simplement à apprendre quelque chose sur un autre pays, à un niveau superficiel. Elle doit également être conçue comme étant intrinsèquement reliée à l'apprentissage des langues, et pas simplement comme une composante additionnelle dans le curriculum général. Certains aspects clés tels que l'ouverture d'esprit, l'aptitude à « décentrer » ou la volonté d'aller vers les autres relèvent plus d'attributs et de caractéristiques personnelles et permettent de dépasser le stade de la « familiarisation à une culture étrangère », qui reste relativement superficiel. L'objectif du présent document n'est pas d'analyser les travaux de recherche et la littérature sur l'apprentissage des langues étrangères et le bilinguisme – mais soulignons tout de même à cet égard que l'enseignement des langues étrangères ne permet pas uniquement de doter les apprenants d'instruments grâce auxquels ils peuvent communiquer par le biais d'autres langues. Il renforce également la conscience de leur première langue, tout en améliorant leur niveau de compétence dans celle-ci et leur potentiel pour enrichir leurs expériences culturelles, et en contribuant au développement des processus cognitifs, au renforcement de la confiance en soi et de la conscience de soi. Les objectifs de l'apprentissage de la langue comme matière et de l'apprentissage des langues étrangères sont donc plus similaires et plus étroitement liés que ce que l'on pourrait penser.

Peut-être convient-il de mentionner que les objectifs de l'enseignement des langues (premières ou étrangères) qui ont trait à ce que l'on a appelé, pour des raisons pratiques, le « développement personnel » s'appliquent à tous les niveaux de l'apprentissage des langues, pas seulement aux niveaux supérieurs. Naturellement, un individu qui a atteint un niveau de compétence lui permettant de lire la littérature sans difficulté sera à même d'observer et de comprendre d'autant plus finement la nature humaine, ainsi que certaines situations et dilemmes moraux. Mais si ces compétences en matière de développement personnel peuvent varier en termes de degré, elles ne varient pas dans leur nature, car même aux niveaux les plus élémentaires de l'apprentissage des langues, les apprenants participent à des interactions sociales et à la négociation et la construction de sens qui contribuent à la formation de l'identité – si minime cette contribution soit-elle.

Un troisième inconvénient de la conception « traditionnelle » des objectifs décrite plus haut est qu'elle peut donner la (fausse) impression que l'expression « première langue » désigne quelque chose d'homogène, de clair et de facilement identifiable. Or, comme mentionné dans le document intitulé *L'éducation plurilingue et interculturelle comme droit*, toutes les langues peuvent être qualifiées de plurielles.⁷ Au sein d'une même langue, il existe de nombreuses variétés linguistiques. Soulignons, à cet égard, qu'apprendre une langue, c'est aussi intégrer le fait que son propre dialecte peut ne pas être facilement compris dans d'autres régions du pays par des locuteurs de la même langue – et ce, d'autant moins lorsque l'on parle avec un accent régional très marqué. Par ailleurs, les langues évoluent avec le temps, et les locuteurs d'une langue donnée peuvent avoir plus ou moins de facilités à comprendre la langue des générations précédentes, et réciproquement. Chaque type de

⁶ Apparemment, certaines personnes craignent que cette approche n'aille trop loin et qu'elle ne nuise à l'identification à la langue maternelle dans le cas des apprenants pour lesquels l'anglais est une langue étrangère.

⁷ *L'éducation plurilingue et interculturelle comme droit*, http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_fr.asp.

discours demande la maîtrise d'une forme linguistique précise. Ainsi, un apprenant peut être compétent dans certains domaines de la langue orale mais pas dans d'autres, ou il peut être moins à l'aise à l'écrit, par exemple. Par conséquent, le schéma linéaire sur lequel repose l'approche traditionnelle [(i) « apprendre une première langue » et (ii) « choisir une langue étrangère comme instrument utile supplémentaire »] donne un aperçu limité de l'apprentissage des langues.

Le quatrième problème que pose cette approche traditionnelle des objectifs de l'apprentissage des langues est étroitement lié à l'aspect homogène ou unifié de la langue mentionné ci-dessus. En effet, cette conception part du principe que l'acquisition de la première langue se fait naturellement. Cette affirmation est en partie vraie : la plupart des enfants acquièrent la langue spontanément, sans instructions explicites ou efforts volontaires ; ils emploient des structures grammaticales complexes sans avoir clairement conscience de celles-ci. Toutefois, si elle est interprétée trop généralement, cette idée peut entraîner d'importantes erreurs. En effet, elle s'applique davantage à la langue orale qu'à la langue écrite (compréhension de l'écrit et production écrite). En outre, au sein même de la langue orale, il se peut qu'elle soit davantage pertinente pour des tâches telles que la conversation que pour les types formels de discours, qui doivent parfois être explicitement enseignés. C'est notamment le cas de la langue académique, employée dans les disciplines scolaires. Celle-ci ne s'apprend pas naturellement ; pour certains élèves, l'acquisition de telles compétences s'apparente même à l'apprentissage d'une langue étrangère. L'on pourrait objecter que chez certains apprenants, elle semble pourtant se faire naturellement, mais ceci est souvent lié au fait que les enfants concernés possèdent un bagage linguistique privilégié. Et bon nombre d'apprenants sont désavantagés à cet égard.

Le cinquième inconvénient de l'approche traditionnelle a trait à sa conception de la nature de l'apprentissage des langues, et, plus précisément, à sa conception implicite de la langue et du sens. En effet, il est considéré, à tort, que celle-ci n'acquiert de sens que par le biais de la représentation, c'est-à-dire par son lien avec la réalité. On peut donc parler de « théorie du langage comme image de la réalité ». Celui-ci est essentiellement conçu comme un système de signes dont les formes et structures se combinent pour créer du sens de manière transparente. Cette approche repose implicitement sur une conception du langage et du sens consistant à « nommer » les choses, comme dans « l'approche des cartes éclair » (*flash card approach*) appliquée pour l'enseignement des langues étrangères, dans laquelle un signe linguistique est rattaché à une image, qui elle-même représente un objet réel. Nous n'entendons pas remettre cette pratique pédagogique en question, mais simplement souligner que cette conception implicite du sens comme résultant d'un « étiquetage » peut aisément s'insinuer dans une conception générale du langage et du sens, et qu'elle sous-tend la conception de la langue comme un simple outil arbitraire pour l'accomplissement de tâches. Toutefois, une bonne partie de la philosophie, de la théorie littéraire et de la pensée post-structuraliste du vingtième siècle repose sur l'idée qu'une telle conception de la langue est erronée car elle ne tient pas compte de l'importance des contextes sociaux et culturels, dans lequel le sens est négocié sur le moment. Le fait de considérer la langue comme quelque chose de calculé, comme un système régi par des règles clairement définies, qui tire son sens essentiellement de sa correspondance avec le monde entraîne certaines conséquences. Ainsi, si l'on pousse ce raisonnement plus loin, il est tentant de dire que toutes les langues reflètent la même réalité et que le choix de telle ou telle langue n'est pas très important – ce qui renforce l'idée que la langue est un instrument arbitraire. En revanche, l'autre approche, plus exacte, selon laquelle la langue est une activité effectivement encadrée par des règles mais pas entièrement déterminée par celles-ci, met davantage l'accent sur l'importance de la particularité de chaque situation langagière, et, par extension, sur celle de chaque langue. Elle reconnaît que le sens est créé dans des contextes sociaux et culturels – et pas simplement par application mécanique de formes et de structures.

Cette approche, qui accorde une importance centrale à certains facteurs tels que l'ambiguïté, l'incertitude, la structure et les nuances de sens, et ce, pas uniquement dans les utilisations créatives et esthétiques de la langue (la littérature et la poésie, par exemple) peut contribuer à sensibiliser le locuteur à la nature parfois trompeuse de la langue. Ainsi, dans le présent document, son caractère unique et homogène a déjà été remis en question. C'est sans doute l'utilisation même de la langue qui est trompeuse – à commencer par l'expression « première langue », qui peut nuire à la reconnaissance de la pluralité dans la mesure où elle semble renvoyer à une entité unique et distincte. Les notions de « première » langue et de langue « étrangère » sont effectivement utiles, mais il convient de faire preuve de vigilance lors de l'utilisation de ces termes, qui peuvent implicitement reposer sur des hypothèses erronées.

Langues des minorités et langues des migrants

Dans le présent document, nous nous sommes efforcés de démontrer que l'enseignement de la langue comme matière et l'enseignement des langues étrangères ont plus d'objectifs communs que ce qui est généralement reconnu dans l'approche traditionnelle – des objectifs qui vont au-delà de la simple communication. En effet, dans ces deux types d'enseignement, il est considéré que l'acquisition de compétences en langues est inextricablement liée au développement personnel et moral, et qu'elle peut contribuer aux objectifs pédagogiques que constituent le développement du plurilinguisme et de l'interculturalisme. Le fait de reconnaître ces objectifs communs ne revient pas à nier l'importance de la « première » langue, ou « langue maternelle ». Il convient non seulement de bien distinguer l'apprentissage de la langue comme matière et celui de la première langue (nous l'avons vu), mais aussi de reconnaître l'importance de la première langue lors de la définition de la politique éducative. L'approche traditionnelle, dans laquelle la langue est implicitement considérée comme un simple outil n'ayant pas de lien avec le contexte, peut aisément amener à la conclusion que c'est en accordant la priorité à la langue prédominante des apprenants pour lesquels la langue de scolarisation n'est pas la première langue que l'on répond au mieux aux besoins de ces élèves. L'importance particulière de la première langue est davantage reconnue dans l'approche qui accorde un rôle plus important à la langue en matière de développement personnel, de construction de l'identité et de compréhension du monde.

Le document intitulé *Langues régionales, minoritaires et de la migration*, élaboré dans le cadre du projet *Langues dans/pour l'éducation*, souligne les difficultés auxquelles sont confrontés les concepteurs de politiques, qui doivent trouver un juste milieu entre la promotion des langues nationales et internationales, d'une part, et la sauvegarde de l'enseignement et de l'apprentissage des langues minoritaires, d'autre part.⁸ Lors de la définition de politiques, il convient également de tenir compte de certaines questions relatives à des ressources pratiques. Outre ces importants défis, le document attire également l'attention sur une convention unique du Conseil de l'Europe, la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, qui promeut et protège ces langues de façon pro-active. Il existe des raisons impérieuses pour l'adoption d'une telle politique dans le domaine de l'éducation ; elles ont trait aux droits des apprenants et des communautés, au soutien à la construction de l'identité, et à la sauvegarde de la culture, tous ces éléments contribuant à l'enrichissement du contexte scolaire⁹. Toutefois, il existe également des arguments découlant d'une conception plus intégrée des objectifs en langues. Selon cette approche, le fait de soutenir les langues minoritaires est plus susceptible d'encourager l'apprentissage d'autres langues que de le décourager. Le présent document, relativement

⁸ *Langues régionales, minoritaires et de la migration*, http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_fr.asp.

⁹ Voir la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales.

bref, n'a pas pour vocation d'examiner les résultats de la recherche dans ce domaine. Soulignons tout de même qu'il est prouvé que l'apprentissage d'au moins deux langues améliore les compétences générales dans l'utilisation effective de la langue, tout en renforçant la conscience des questions liées à la langue. Ces conclusions empiriques plaident elles aussi en faveur d'une conception intégrée des objectifs.

Langue(s) des autres disciplines

Le projet *Langues dans/pour l'éducation* accorde une place fondamentale aux langues des autres matières ; il reconnaît que l'éducation aux langues ne se limite pas à la langue comme matière et à l'éducation aux langues étrangères, mais qu'elle s'étend à l'ensemble des disciplines scolaires. Le document intitulé *Langue(s) des autres disciplines* montre que les compétences en langues font partie intégrante des compétences attendues dans chaque discipline, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas des composantes externes additionnelles ; il détaille d'ailleurs les compétences en langues qu'exige l'apprentissage d'une matière, ainsi que la nécessité, pour les apprenants, de parvenir à maîtriser des types académiques de discours, souvent spécifiques à chaque matière.¹⁰ Il peut être utile de relier le concept de langue des autres disciplines aux différentes conceptions des objectifs décrites précédemment. Dans l'approche traditionnelle, la langue en tant que matière est considérée comme un outil au service des autres disciplines. Ainsi, l'apprenant acquiert les compétences linguistiques nécessaires dans la langue comme matière, puis met ces compétences à profit pour apprendre d'autres matières. Cette approche n'est pas totalement fautive dans la mesure où l'on observe effectivement un transfert entre deux situations d'apprentissage ; toutefois, elle ne reflète pas toute la complexité du processus d'apprentissage. Encore une fois, dans cette approche, la langue est perçue comme un outil indépendant de tout contexte et pouvant être facilement utilisé pour effectuer une tâche spécifique ; l'importance du contexte et de l'utilisation de la langue n'y est pas suffisamment reconnue. En effet, l'apprentissage d'une matière est inextricablement lié à l'apprentissage des langues dans le cadre de cette matière, qu'il s'agisse de concepts ou de types spécifiques d'utilisation de la langue. Ainsi, pour comprendre les sciences, il est nécessaire d'apprendre à utiliser la langue parlée dans ce domaine ; de la même manière, pour acquérir des compétences en matière de citoyenneté, il est nécessaire d'apprendre la langue relative à ce concept et à la participation. Pour bon nombre d'apprenants, l'acquisition de la langue spécifique à chaque discipline n'est pas qu'une question d'application des compétences linguistiques acquises dans d'autres contextes ; elle s'apparente davantage à l'apprentissage d'une langue étrangère.

Conclusion

Dans ce document, nous avons présenté deux approches radicalement différentes des objectifs de l'apprentissage des langues dans les établissements scolaires. Ainsi, dans l'approche traditionnelle, ceux-ci sont conçus comme des éléments indépendants, à part entière. La langue comme matière est axée sur le développement des compétences linguistiques en compréhension de l'écrit, production écrite, compréhension de l'oral et production orale. Cette approche reconnaît également les objectifs relatifs au développement personnel, souvent associés aux aspects plus créatifs et esthétiques de la matière. Les objectifs de l'apprentissage des langues étrangères y sont conçus de manière assez simple comme étant l'acquisition de la capacité à communiquer dans d'autres langues. C'est par le biais du curriculum relatif aux disciplines scolaires que les apprenants sont censés acquérir des connaissances, compétences et conceptions spécifiques à chaque

¹⁰ Langue(s) des autres disciplines, http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_fr.asp.

matière, en faisant appel à leurs compétences linguistiques – outils développés dans le cadre de la langue comme matière. Quant à l'autre approche, sur laquelle repose le projet *Langues dans/pour l'éducation*, elle reconnaît le plurilinguisme et l'interculturalisme en tant qu'objectifs prioritaires. En effet, ces deux notions sont pertinentes pour tous les aspects du curriculum et sont également liées à l'éducation à une citoyenneté participative, responsable et active, à la participation démocratique et au développement personnel. Ainsi, cette conception des objectifs de l'éducation aux langues demande une approche plus nuancée de la langue et de la construction du sens que celle sur laquelle repose l'approche traditionnelle.

Quelles sont, dès lors, les implications « pratiques » d'une telle vision pour les établissements scolaires ? Le dialogue et la compréhension mutuelle sont deux éléments fondamentaux pour attirer l'attention sur les rôles respectifs des différents éléments du curriculum pour l'apprentissage des langues. Il peut être utile, pour la mise en place d'un tel dialogue, d'adopter une politique linguistique institutionnelle. L'une des dimensions de ce type de politique peut consister à analyser en détail les objectifs communs de l'apprentissage des langues et les buts spécifiques de certains aspects du curriculum. Comme souligné dans le document *Réflexions sur l'usage de descripteurs dans l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation*, les descripteurs relatifs à l'enseignement des langues sont complexes, mais ils peuvent constituer une base utile pour définir les aspects de l'apprentissage des langues communs à plusieurs disciplines, et ceux qui sont plus spécifiques à certains contextes.¹¹ Des instruments destinés à soutenir ces objectifs sont en cours d'élaboration dans le cadre du projet *Langues dans/pour l'éducation*.¹²

¹¹ Réflexions sur l'usage de descripteurs dans l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation.
http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_fr.asp.

¹² Beacco, J., *Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/apprentissage de l'histoire (fin de la scolarité obligatoire)*; Vollmer, H., *Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/apprentissage des sciences (fin de la scolarité obligatoire)*,
http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_fr.asp.