



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE
Language Policy Division
Division des Politiques linguistiques

*L'INTÉGRATION LINGUISTIQUE ET ÉDUCATIVE DES ENFANTS ET DES ADOLESCENTS
ISSUS DE L'IMMIGRATION*

ÉTUDES ET RESSOURCES

N° 2

Langue(s) de scolarisation et apprenants vulnérables

Eike Thürmann, Helmut Vollmer et Irene Pieper

Document 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

LISTE DES ÉTUDES ET DES RESSOURCES ACCOMPAGNANT LE DOCUMENT D'ORIENTATION :

L'intégration linguistique et éducative des enfants et des adolescents issus de l'immigration

1. *Le diagnostic des compétences en langues dans des contextes multilingues : un processus continu favorisant l'enseignement et l'apprentissage individualisés* – Drorit Lengyel
2. *Langues de scolarisation et apprenants vulnérables* - Eike Thürmann, Helmut Vollmer et Irene Pieper
3. *Elèves migrants et maîtrise formelle de la langue de scolarisation : variations et représentations* – Marie-Madeleine Bertucci
4. *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues pour une meilleure intégration scolaire* – Véronique Castellotti et Danièle Moore
5. *Formation professionnelle du personnel travaillant dans les écoles multilingues* – Jim Anderson, Christine Hélot, Joanna McPake et Vicky Obied
6. *Coopération, gestion et travail en réseau : comment promouvoir l'intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration* - Christiane Bainski, Tanja Kaseric, Ute Michel, Joanna McPake et Amy Thompson

© 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.

... les éducateurs ont commencé à réaliser que la maîtrise des matières scolaires est la maîtrise de l'usage spécialisé qu'elles font de la langue, et que la langue constitue le principal support de l'enseignement de ces matières et de l'évaluation de la maîtrise acquise par les apprenants.

Jay L. Lemke (1989)

Table des matières

INTRODUCTION.....	5
1. LE LANGAGE, FACTEUR DE RÉUSSITE SCOLAIRE.....	6
2. L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET DE LA LITTÉRATIE ET L'ÉCOLE MULTILINGUE.....	7
2.1. La diversité des langues à l'école	7
2.2. Les domaines linguistiques en milieu scolaire	9
2.3. L'enseignement des langues et de la littérature et le rôle des matières scolaires	10
3. LA LANGUE COMME VECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES NON LINGUISTIQUES	18
3.1. Généralités concernant l'usage des langues en classe	18
3.2. Approches analytiques fondées sur la réalisation de tâches	21
3.3. Types de discours / genres	24
3.4. Fonctions langagières ou discursives de base.....	25
4. STRATÉGIES ET TECHNIQUES POUR SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES DES APPRENANTS VULNÉRABLES.....	29
4.1. Formuler des objectifs mesurables et suivre les progrès et les besoins d'apprentissage	29
4.2. Favoriser la conscience langagière et les connaissances en matière de langage et communication	31
4.3. Enrichir le vocabulaire	32
4.4. Encourager le transfert langagier	33
4.5. Favoriser l'autonomie de l'apprenant	35
4.6. Améliorer la prestation de l'enseignant et sa compétence en gestion de classe	35
4.7. Développer l'écrit.....	37
4.8. Etayer des activités langagières cognitives dans des disciplines non linguistiques	38
5. STRATÉGIES DE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉCOLE ET DE SYSTÈMES D'APPUI.....	41
5.1. Au niveau de chaque établissement	41
5.2. Au niveau de l'élaboration des programmes et du contrôle de la qualité.....	41
5.3. Au niveau de la formation continue	41
5.4. Au niveau de la formation initiale des enseignants	42
5.5. Au niveau des éditeurs de manuels scolaires et d'autres matériels didactiques	42
RÉFÉRENCES	43

Introduction

Dans le document d'orientation du Conseil de l'Europe intitulé « Intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration » (2010), la distinction entre la langue informelle et la langue académique est brièvement abordée (au chapitre 2), en soulignant que pour obtenir de bons résultats scolaires, les élèves issus de l'immigration ne doivent pas seulement pouvoir s'exprimer avec aisance dans la langue de scolarisation : ils doivent également maîtriser les divers types de discours académiques spécifiques aux différentes matières du curriculum.

Il s'agit là d'un défi commun à tous les apprenants, quel que soit leur répertoire linguistique. Toutefois, des études ont montré que les élèves issus de milieux socialement et économiquement défavorisés trouvent généralement ce défi particulièrement difficile à relever. Etant donné que le savoir est pratiquement indissociable de la langue qui le concrétise, le projet « Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation » du Conseil de l'Europe défend l'idée que tous les enseignants doivent être des enseignants de langue, au sens où ils connaissent les exigences langagières de leur(s) matière(s) et les stratégies appropriées de soutien linguistique. L'étude ci-après porte également sur cette question ; elle développe plus avant les arguments ci-dessus et propose quelques solutions possibles pour aider les établissements scolaires, les enseignants et les apprenants à relever le défi des langues d'enseignement des disciplines scolaires, en mettant plus particulièrement l'accent sur les besoins et les points de vue des apprenants vulnérables.

Le fait que ce document s'intéresse principalement au développement de compétences dans la langue majeure de scolarisation, particulièrement chez les élèves bi-/plurilingues issus de l'immigration, ne met en aucun cas en question la valeur de la diversité linguistique et culturelle pour l'enseignement ordinaire inclusif. Nous reconnaissons explicitement que les langues que ces jeunes font entrer à l'école – même si elles ne font pas nécessairement partie du curriculum – remplissent des fonctions précieuses, non seulement pour le jeune concerné, pour son développement cognitif et son positionnement dans un environnement socioculturel complexe, mais aussi pour ses pairs monolingues. Ces derniers peuvent ainsi découvrir les enjeux et les possibilités de la diversité culturelle et linguistique à travers l'interaction informelle et par le biais de leur réflexion sur les échanges langagiers en classe ou lors de projets interdisciplinaires.

L'éducation inclusive doit tenir compte de la spécificité de tous les publics d'apprenants migrants, dont les situations peuvent varier considérablement. Par exemple, il convient de porter une attention particulière aux besoins des apprenants nouvellement arrivés dans un pays d'accueil qui ne parlent pas du tout ou très peu la langue dominante. Ces apprenants, particulièrement vulnérables, ont absolument besoin d'une prise en charge professionnelle adaptée et d'un soutien pour les aider à s'en sortir, à se stabiliser et à acquérir rapidement les rudiments nécessaires à la communication quotidienne. Cela doit aller de pair avec la présentation des concepts cognitifs appropriés à leur âge nécessaires à l'apprentissage de la matière (si possible en s'appuyant sur un enseignement dans leur langue d'origine) et avec l'acquisition d'éléments essentiels du registre de l'école.

Par ces remarques introductives, nous voulons faire comprendre au lecteur que l'exposé ci-après, consacré à la langue de scolarisation, doit s'inscrire dans une approche globale de l'éducation qui valorise tout le bagage cognitif, langagier et culturel que les jeunes apportent à l'école.

1. Le langage, facteur de réussite scolaire

Une question épineuse qui se pose dans l'enseignement est la grande proportion d'enfants et de jeunes dont les résultats scolaires sont inférieurs à leur potentiel. Autrement dit, leur performance ne correspond pas à leurs capacités naturelles. Cela a des conséquences sur tous les aspects de leur vie future et limite leurs possibilités de participer activement à la vie publique et d'être concurrentiels sur le marché du travail. Les grands écarts de réussite observés dans la plupart des systèmes éducatifs d'Europe, des États-Unis et d'autres régions du monde persistent en dépit des efforts soutenus et de grande ampleur qui sont déployés pour les combler.

Des facteurs de causalité des mauvais résultats et de l'échec scolaire ont été identifiés. Ils sont à trouver chez l'apprenant lui-même (motivation, opinion de soi, orientation vers une tâche / un but), dans le contexte social et familial (attentes, valeurs et attitudes envers l'enseignement, cohésion familiale, soutien familial), ou dans le cadre scolaire lui-même (attentes et motivation des enseignants, styles d'enseignement, relations entre pairs). Cependant, tous ces facteurs sont sous-tendus par des constantes qui menacent la cohésion sociale. Le statut socio-économique, l'ethnicité, la langue et le milieu culturel pèsent en effet d'un grand poids dans l'éducation formelle. Des études d'évaluation à grande échelle (TIMSS, PISA, DESI, PIRLS/IGLU) ont établi incontestablement que les enfants provenant de groupes marginalisés, et donc vulnérables, obtiennent des résultats nettement moins bons que les élèves issus de la majorité autochtone.

Sur les plans personnel, économique et social, des résultats scolaires décevants ont un coût toujours plus élevé. Chaque année, un nombre grandissant d'élèves arrivent à l'école avec un vécu que les établissements ne sont guère préparés à gérer. C'est pourtant de cette population académiquement et culturellement diverse que proviendra la prochaine génération de scientifiques, ingénieurs et autres professionnels qualifiés. (Costello, 1996)

Par le passé, les établissements ont souvent réagi face aux mauvais résultats scolaires par des stratégies portant sur l'organisation de l'enseignement-apprentissage, par exemple travail par groupes de niveau, redoublement, éducation spécialisée ou programmes « pull-out » pour les élèves en difficulté, dans le cadre desquels certains cours sont assurés en dehors de leur classe ordinaire afin de favoriser leur mise à niveau dans les matières posant problème. Le danger inhérent à ces stratégies est que les groupes marginalisés seront jugés et considérés comme défaillants sur la base de stéréotypes négatifs liés à l'appartenance à une catégorie sociale ; cela peut sérieusement porter atteinte à la performance des élèves immigrés ou issus de groupes minoritaires (Schofield/Bangs, 2006, 93). Cependant, plusieurs décennies après l'introduction de mesures de soutien et remise à niveau, les écarts de réussite demeurent, de façon plus ou moins marquée. De fait, il apparaît que de telles mesures peuvent au contraire réduire l'engagement des élèves et les possibilités d'apprentissage tout en montrant du doigt ceux qu'elles sont censées aider. Récemment, les approches pédagogiques ont commencé à mettre l'accent sur les points forts des élèves, sur le recours à des méthodes pédagogiques variées et sur l'organisation d'un soutien adapté. D'autres aspects d'une grande importance pour la réussite scolaire de chaque enfant sont des attentes élevées envers tous les élèves et le renforcement de la résilience, c'est-à-dire la capacité à s'adapter et à réussir dans l'adversité ou des situations à risque.

La réalisation de plusieurs grandes études sur la réussite scolaire a fait apparaître une forte corrélation, dans le primaire et dans le secondaire, entre les compétences langagières (en lecture notamment) et les performances dans des matières non linguistiques¹ (mathématiques et littérature)

¹ Utiliser le terme « matières non linguistiques » par référence à des « matières au contenu non linguistique » (chimie, histoire, géographie, etc.) peut sembler contre-productif pour un projet concernant les dimensions langagières de l'enseignement-apprentissage dans ces disciplines. Cela pourrait même induire en erreur. Mais dans la mesure où aucune alternative terminologique viable n'est disponible pour distinguer ces matières de celles dans lesquelles la langue est l'objet d'étude, nous continuerons à utiliser ce terme, faute de mieux. Ce problème terminologique a également été évoqué dans le contexte du développement de l'EMILE (enseignement de

scientifique par exemple). Des études de suivi approfondies indiquent que les prédicteurs les plus puissants de la compétence mathématique sont le statut socio-économique, le statut migratoire, le bagage culturel de la famille, l'éducation antérieure et la langue familiale (voir tableau 1).

Prédicteurs de la compétence mathématique	Variance : taux de prédiction en %
Statut socio-économique	16,5
Statut migratoire	3,0
Bagage culturel	2,0
Education préscolaire	1,6
Langue familiale	0,5
Emploi du père	0,3
Structure familiale	ns

Tableau 1 : Prédiction de la compétence mathématique (Prenzel et al., 2004)

Comme on peut le constater au tableau 1, l'influence du statut socio-économique est bien plus importante que celle du statut migratoire. Mais lorsque ces facteurs se conjuguent à d'autres, le contexte extrascolaire ne donne pas aux enfants et adolescents l'expérience qui leur permettrait de s'adapter aux situations d'utilisation de la langue propres à l'institution scolaire, lieu privilégié de l'éducation formelle.

Dans la recherche de domaines où l'école peut efficacement intervenir et compenser les désavantages des groupes vulnérables, le facteur langagier n'a été (re-)découvert que récemment. Selon notre analyse, de nombreux apprenants issus de l'immigration et monolingues rencontrent des difficultés liées à la/les langue(s) de scolarisation et peuvent donc être considérés comme « vulnérables ». C'est essentiellement à ces apprenants que nous allons nous intéresser ici. Nous commencerons par caractériser et illustrer leur situation et par décrire certaines des attentes de l'école en termes de compétences langagières requises dans les disciplines non linguistiques. Nous décrirons ensuite des stratégies et techniques possibles pour le soutien du développement linguistique de ces apprenants.

2. L'enseignement des langues et de la littérature et l'école multilingue

2.1. La diversité des langues à l'école

Plusieurs études de cas portant sur des groupes minoritaires issus de l'immigration et leurs langues ont montré l'ampleur de la diversité des langues présentes dans les établissements scolaires des grandes villes européennes. La plupart de ces études ont été conduites par Guus Extra et Peter Broeder ou influencées par les travaux du groupe de « Babylon » à l'université de Tilburg (p. ex. Broeder/Extra, 1999).

matières par l'intégration d'une langue étrangère) par le biais de langues autres que l'anglais (p. ex. « Sachfach » en allemand, cf. Breidbach, 2007, 26).

En 2001-2002, une telle enquête a été conduite dans la ville allemande d'Essen, au niveau de l'enseignement primaire (Chlosta/Ostermann/Schroeder, 2003). Le but était d'établir des profils linguistiques pour chacune des écoles primaires et leur zone de recrutement. Des données ont été collectées concernant les langues d'origine (langues parlées au sein de la famille), les langues apprises à l'école (préférences de langues, aptitudes et compétences) et des variables diverses (sexe, âge, classe, pays d'origine, etc.) ; 99 % des écoles primaires (n = 106) d'Essen et 87 % (n = 21,667) des élèves ont participé à l'enquête, dont voici quelques-uns des principaux résultats : un peu plus de 100 langues sont parlées par les élèves du primaire à Essen ; 28 % des enfants ont grandi en parlant deux ou plusieurs langues ; chaque établissement doit accueillir des enfants bi- ou plurilingues, et ces derniers ne sont pas répartis de façon égale entre les établissements.

Proportion d'élèves bi-/plurilingues	Nombre d'établissements
moins de 10 %	13
entre 10 % et 28 %	49
entre 28 % et 50 %	24
plus de 50 %	19
Total	105

Tableau 2 : La diversité des langues dans les écoles primaires (ville d'Essen), Chlosta/Ostermann/Schroeder, 2003, 48

Dans une école, 97 % des enfants parlaient deux langues ou plus. La figure 1 montre combien de langues sont présentes dans chacun des établissements :

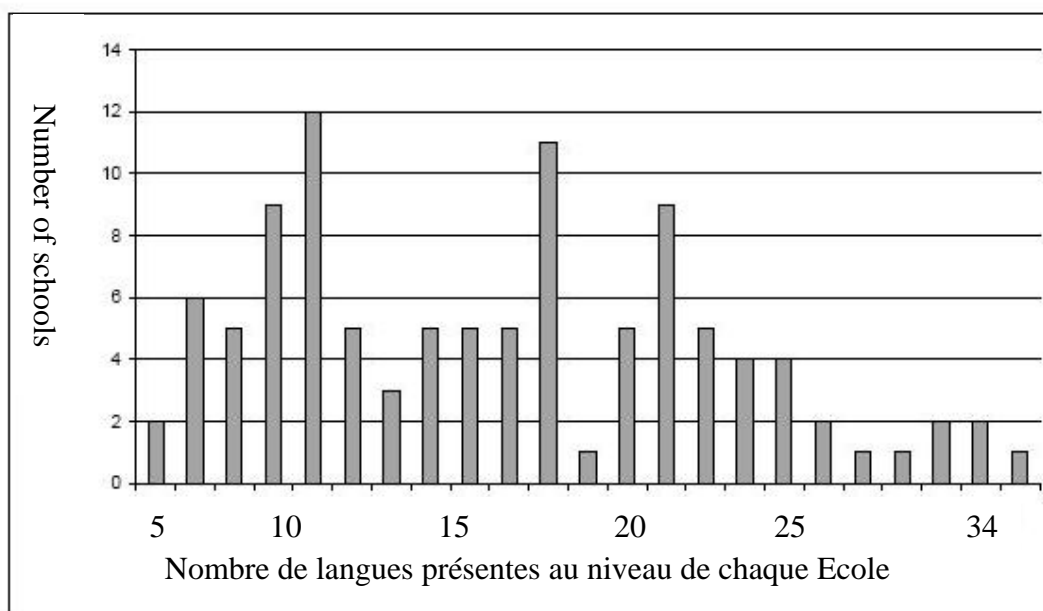


Figure 1 : Nombre de langues introduites à l'école par les élèves du primaire à Essen, Chlosta/Ostermann/Schroeder, 2003, 49

Les résultats obtenus dans d'autres villes d'Europe – Utrecht, Leeuwarden, Hambourg, par exemple – font apparaître des tendances analogues. Au vu de ces constats, la question se pose de savoir comment l'enseignement de la langue et de la littérature peut s'adapter à ces riches et divers apports

linguistiques, tout en aidant l'ensemble des apprenants à acquérir une maîtrise suffisante de la langue majeure de scolarisation.

2.2. Les domaines linguistiques en milieu scolaire

Si l'on voit « l'école » du point de vue d'un représentant du constructivisme social, c'est-à-dire comme une communauté discursive (Swales, 1990) ayant des buts et objectifs pédagogiques précis et donc des usages de la langue et des genres spécifiques, on peut classer les activités de communication selon trois champs de discours (figure 2).

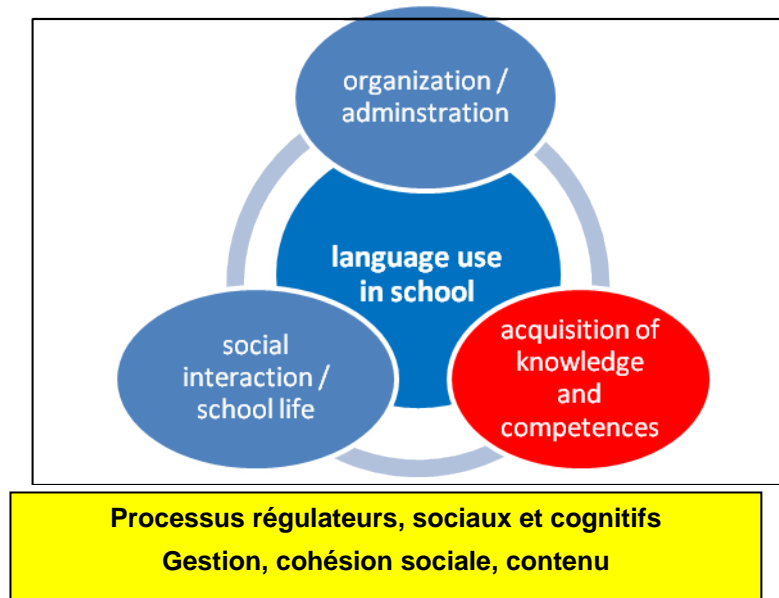


Figure 2. Langue de scolarisation : les trois champs du discours

- Les récréations, mais aussi les cours et les activités extracurriculaires sont l'occasion d'interactions informelles entre pairs. Pendant ces activités, la langue est un moyen privilégié pour créer et entretenir des contacts sociaux. L'usage de la langue est informel et très proche de la pratique quotidienne des enfants et adultes lorsqu'ils sont à l'aise en communication avec leurs pairs, leurs amis et leurs proches. La plupart des apprenants n'ont pas de problème avec les exigences langagières dans ce domaine, sauf les migrants récemment arrivés qui ont été élevés dans une langue autre que la langue majeure de scolarisation. Ces *compétences informelles de communication de base pour l'interaction sociale* sont acquises assez rapidement.
- Il y a également des activités communicatives plus formelles en milieu scolaire relatives à divers aspects de la vie de l'établissement, notamment administratifs, légaux, pédagogiques et organisationnels, sous des formes diverses : bulletins scolaires, conditions d'examen, certification, gestion des emplois du temps et information sur les cours, enseignants et ressources, dispositions financières, présence, règlement de l'établissement, codes de conduite. Dans ces exemples, le langage a une fonction régulatrice. Dans une grande mesure, le type de langage de ces documents et actes discursifs n'est pas familier aux apprenants et à leurs familles et est difficile à comprendre. Les familles au statut socio-économique faible et issues de l'immigration, en particulier, ont du mal à évaluer l'importance de ces procédures formelles de communication écrite ou orale qui ont des fins d'information, de conseil ou de discipline. Afin de pouvoir nous y référer par la suite, nous qualifierons ces aspects de la langue scolaire d'*organisationnels et administratifs*.
- Le troisième champ du discours sous l'étiquette « langue(s) de scolarisation » est d'une très grande importance pour la réussite scolaire. Il s'agit de la *capacité de l'apprenant à faire face aux formes de langage spécifiquement utilisées en classe*. La communication en classe est multiforme,

mais la maîtrise de la langue ordinaire de l'établissement à des fins cognitives est une condition *sine qua non* pour un bon apprentissage dans toutes les matières. Pour les apprenants migrants comme pour les élèves « autochtones » provenant de familles à faible statut socio-économique, l'acquisition de ce registre langagier spécifique est de la plus haute importance, non seulement pour pouvoir « s'en sortir » à l'école et réussir sur le marché du travail, mais aussi pour acquérir une bonne littératie (« Bildungssprache »²) dans la langue dominante, considérée comme un préalable à la citoyenneté active. Certains considèrent ces élèves comme des « exclus » en raison de leur maîtrise limitée de la forme de littératie requise à l'école. Dans la mesure où ils ne savent guère manier le registre langagier qui prévaut en milieu scolaire, il se peut aussi qu'ils soient perçus comme « nuls », « analphabètes sur le plan scolaire », « sans aucun sens critique ».

Ainsi, le soutien systémique aux groupes d'apprenants vulnérables doit prendre en compte les spécificités des pratiques langagières en classe et mettre en œuvre des stratégies visant la maîtrise cognitive de la langue académique en direction des apprenants qui n'ont pas encore eu la possibilité de se familiariser avec ce registre particulier ou avec les particularités des genres ou types de discours suscités par le domaine (ou la matière).

2.3. L'enseignement des langues et de la littératie et le rôle des matières scolaires

L'enseignement de la langue et de la littératie aux jeunes élevés dans un environnement monolingue, mais aussi de ceux qui grandissent en utilisant plus d'une langue, doit avoir trois objectifs principaux. L'école doit s'attacher à :

- développer le profil plurilingue de chacun des apprenants de façon à ce qu'ils donnent toute la mesure de leurs capacités. Autrement dit, le développement de leurs capacités générales de communication dans la langue majeure de scolarisation, dans leur(s) langue(s) d'origine et dans des langues étrangères doit être appuyé par des méthodes pédagogiques appropriées qui mettent l'accent à la fois sur l'oral et sur l'écrit ;
- donner aux apprenants des possibilités d'apprentissage afin de favoriser une prise de conscience et une meilleure compréhension des avantages et des enjeux de la diversité linguistique et culturelle dans leur vie personnelle, à l'école et dans la société au sens large ;
- sensibiliser les élèves au fait que dans toutes les matières scolaires, l'apprentissage exige une littératie spécifique (registre langagier) reposant sur des stratégies de réflexion spécifiques, des genres et des formes de langage, et que la maîtrise de cet usage de la langue doit être considérée comme une condition préalable de la réussite à l'école et en dehors de l'école.

Dans l'enseignement plurilingue, tel que défini par le projet LANGUES DANS L'ÉDUCATION, LANGUES POUR L'ÉDUCATION du Conseil de l'Europe, ces trois axes sont complémentaires et d'importance égale³.

² Bien que la notion de « Bildungssprache » soit traditionnellement utilisée pour faire référence à un langage donné (p. ex. *Deutsch als Bildungssprache an Universitäten im Ausland*), Habermas (1990) utilise le terme pour la langue dans laquelle des sujets d'intérêt général sont débattus en public et qui prévaut également dans le domaine de l'éducation. Gogolin (2006) l'a repris dans ce sens pour le projet FÖRMIG (*Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*), qui fournit un soutien linguistique ciblé aux élèves immigrés. Plus récemment, Ortner (2009) a décrit les caractéristiques « rhétoriques et stylistiques » de la « Bildungssprache » (voir également Vollmer, 2009b, et Vollmer/Thürmann, 2010).

³ Dans certains pays, ce point est devenu une question politique controversée. D'aucuns font valoir (notamment les partisans des mouvements *English only* et *English first* aux États-Unis) que développer la maîtrise de la langue majeure de scolarisation est de la plus haute importance et que l'appui de l'école au plurilinguisme a des effets négatifs sur la réussite et l'acquisition de la langue majeure de scolarisation. La plupart des arguments de la sorte ont été réfutés par des spécialistes du langage et des psycholinguistes, cf. Krashen 1996, 1999, et (tout particulièrement) Cummins 2008. Cf. un débat identique en Allemagne, documenté par Gogolin/Neumann 2009.

Que faut-il entendre exactement par « langues **dans** l'éducation, langues **pour** l'éducation » ? Premièrement, le terme « langues » fait référence à **toutes** les langues présentes à l'école (voir figure 3) :

- la langue dominante de l'école – par exemple le polonais en Pologne, le suédois en Suède, l'allemand dans les écoles de la minorité allemande au Danemark, etc. –, qui est enseignée comme une matière à part entière et constitue en même temps un outil de communication pour l'enseignement et l'apprentissage dans les matières non linguistiques ;
- les langues étrangères, vivantes et classiques – par exemple l'anglais comme première langue étrangère dans les écoles primaires italiennes, le français comme deuxième langue étrangère dans les écoles espagnoles, le latin dans les écoles secondaires allemandes –, qui sont enseignées en tant que matières scolaires en suivant des curriculums et des méthodes d'enseignement des langues étrangères. Les langues vivantes peuvent également être utilisées dans des programmes spéciaux (EMILE, *Bilingualer Unterricht*) comme outil pour l'enseignement-apprentissage de matières non linguistiques ;
- les langues secondes⁴ – langues importantes ou même dominantes dans un pays ou une région (bilingue) et par conséquent essentielles pour la communication quotidienne, l'interaction sociale et l'apprentissage scolaire –, comme par exemple le français pour les locuteurs du turc (issus de l'immigration) en Belgique francophone, l'allemand dans la province autonome de Bolzano pour les apprenants qui grandissent dans des familles italophones ou l'italien pour ceux dont le franco-provençal valdôtain est la première langue dans la région autonome de la Vallée d'Aoste ;
- les langues d'origine⁵ – par exemple le turc parlé par un grand nombre de citoyens issus de l'immigration en Allemagne et dans de nombreux autres pays d'Europe centrale et occidentale, ou encore le kurde parlé par des étudiants dont les familles sont originaires de Turquie ou d'Irak. Les langues d'origine peuvent également être étudiées comme des matières scolaires ou comme un soutien linguistique supplémentaire.

Deuxièmement, le terme « langues **pour** l'éducation » (langues d'enseignement des disciplines scolaires, langue des autres matières) fait référence aux genres et formes de langage qui prévalent en milieu scolaire (cf. chapitre 2.2), particulièrement en classe où la langue est utilisée pour transmettre des processus cognitifs intimement liés à des compétences de réflexion et est donc l'outil le plus important pour interpréter, communiquer et négocier le sens, au sens académique du terme.

⁴ Ce terme fait référence aux langues qui sont acquises, apprises et utilisées en même temps que la langue première (y compris des langues étrangères). Une « langue seconde » peut être acquise de façon naturelle, mais elle peut aussi être étudiée en tant que matière à part entière ou « langue d'appui » (comme dans les programmes d'initiation ou de transition conçus pour intégrer les apprenants dans l'enseignement ordinaire).

⁵ Cette catégorie est appelée différemment dans différents pays et contextes socioculturels. En Grande-Bretagne, par exemple, des langues comme le punjabi, le pahari ou le ourdou sont appelées « langues communautaires » ; pour qualifier l'enseignement de l'anglais en tant que langue « seconde » à des locuteurs de langues communautaires, on parle d'« anglais langue additionnelle » (EAL).

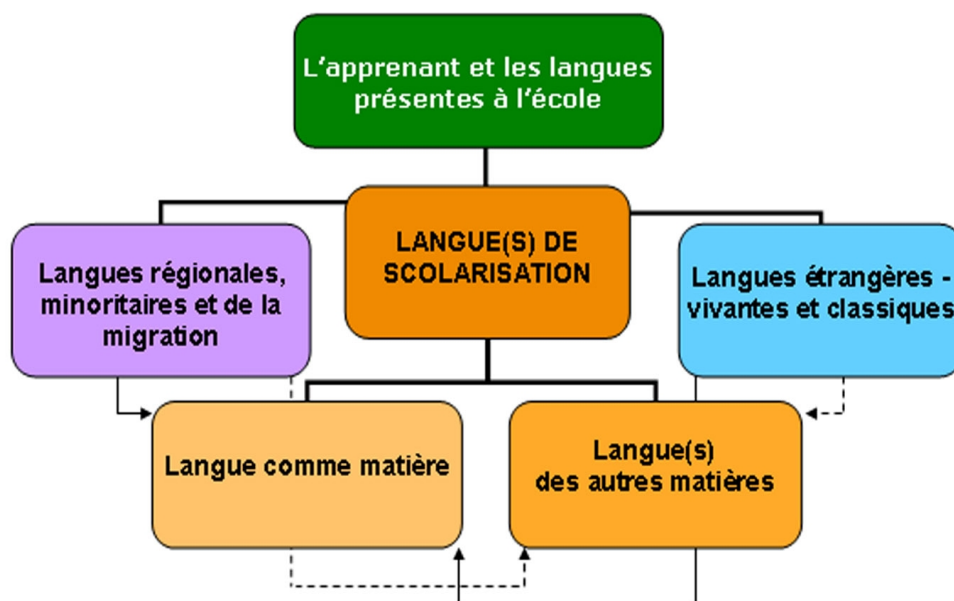


Figure 3 : Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation. La/les langue(s) de scolarisation (Conseil de l'Europe, 2009)

Du point de vue de l'école, la responsabilité de l'apprentissage des langues incombe à différents spécialistes des langues et est organisée en termes de matières, cours et enseignements avec leurs buts et objectifs curriculaires spécifiques, leurs programmes et contenus, horaires et méthodes pédagogiques.

Du point de vue de l'apprenant en langue, notamment les élèves issus de l'immigration déjà plurilingues, l'apprentissage et l'utilisation de la langue ne sont pas dissociés de la façon dont les institutions de l'éducation formelle organisent l'enseignement des langues. Dans l'esprit de l'individu plurilingue, l'apprentissage des langues est indivisible, les langues interagissent, et les expériences linguistiques et communicatives, la sensibilisation et les connaissances peuvent être transférées d'une langue à l'autre, pourvu que les compétences plurilingues soient systématiquement appuyées par un effort coordonné au niveau de tout le curriculum scolaire, c'est-à-dire dans toutes les matières, y compris non linguistiques. C'est ce que l'on verra au chapitre 3.

2.3.1 La langue majeure de scolarisation comme matière

La langue majeure de scolarisation enseignée comme matière reflète l'esprit du temps (*Zeitgeist*) mieux que toute autre matière et peut donc se voir assigner des objectifs bien au-delà du seul enseignement de la langue et de la littérature. Dans certains contextes régionaux et historiques, cela a été lié à la construction de la nation et à la formation de l'identité nationale par le biais d'un corpus de textes littéraires faisant autorité ainsi que par le biais de sujets, questions et thèmes sociaux et politiques. Dans ces derniers cas, en particulier, en contradiction avec les faits démographiques, le curriculum a été fondé sur l'idée (fausse) que tous les apprenants sont élevés dans la langue majeure de l'école et arrivent en classe avec des compétences langagières comparables. Cette homogénéité linguistique présumée n'a probablement jamais existé en classe de 'langue comme matière'.

Ces dernières années, cependant, les systèmes éducatifs de nombreux pays d'Europe ont été confrontés à une telle diversité linguistique et culturelle que le développement des répertoires linguistiques et des compétences communicatives des élèves est devenu une tâche ardue. Certains apprenants issus de l'immigration parlent la langue majeure de scolarisation aussi couramment que les

locuteurs monolingues. D'autres groupes en sont encore au tout début du développement de la littératie dans la langue de scolarisation et/ou dans leur langue d'origine. D'autres encore, notamment les enfants et adolescents migrants nouvellement arrivés, ne parlent pour ainsi dire pas la langue ordinaire de l'établissement. Ils ont besoin qu'on leur accorde une attention particulière et un soutien spécifique. Cela leur facilitera l'acquisition des rudiments de la communication de tous les jours, de même que l'acquisition rapide des notions de base de la langue de l'éducation formelle.

La diversité des biographies linguistiques liée à la migration a favorisé une prise de conscience, au sein des systèmes scolaires à orientation traditionnelle, de ce que la population étudiante (monolingue) « autochtone » ne constitue pas non plus un groupe homogène dans sa maîtrise de la langue majeure de l'école. Dès lors, le but central de l'enseignement de la langue et de la littératie en classe de 'langue comme matière' est de fournir des environnements et des possibilités d'apprentissage afin de faire de **tous** les apprenants des « utilisateurs compétents de la langue », au sens complexe de la notion de *gesellschaftlich handlungsfähiges Subjekt*⁶ (Habermas, 1981, 1990 ; Hurrelmann, 2006). Les buts des cours de 'langue comme matière,' par conséquent, dépassent largement la maîtrise de la langue à finalité purement fonctionnelle, pour englober le droit de participer à la vie culturelle, politique et sociale (Pieper, 2007 ; Aase / Fleming / Pieper / Samihaian, 2009).

La langue, la littérature et le contexte socioculturel de l'utilisation de la langue sont les principaux éléments de contenu de la classe de 'langue comme matière'. Elle permet une introduction à la lecture et à l'écriture ainsi qu'à l'univers de la littérature et de la langue. Les élèves apprennent ainsi à maîtriser un répertoire grandissant de genres, à l'oral comme à l'écrit, et à explorer le monde des textes, des médias, de la communication et de l'interaction symbolique. La langue n'est donc pas uniquement abordée comme un moyen de communication. L'utilisation heuristique ou épistémique de la langue a également sa place dans la classe de 'langue comme matière' : par le biais de la langue, on peut développer une nouvelle compréhension et acquérir des connaissances (voir également Vygotsky, 1978 et 1986).

Pour arriver à une certaine maîtrise de la langue et de la littérature, les apprenants doivent également acquérir les compétences métacognitives nécessaires et la capacité à utiliser le langage de façon plus réfléchie. Dans la classe de 'langue comme matière', les apprenants sont ainsi encouragés à réfléchir sur la langue de différentes manières, même si les programmes nationaux diffèrent du point de vue des contenus et de la profondeur des enseignements – par exemple sensibilisation au langage, connaissance de la langue et réflexion sur la forme linguistique et sur l'utilisation de la langue de communication. La 'langue comme matière' contribue ainsi à la dimension d'émancipation de l'éducation en fournissant des connaissances et outils pour une réflexion critique et une sensibilisation à l'utilisation de la langue dans les domaines public et privé, y compris celle qu'en font les apprenants eux-mêmes dans leurs productions écrites et orales. La réflexion sur la langue de scolarisation facilite également l'apprentissage d'autres langues, de même que la compréhension et la performance des élèves dans des contextes multilingues. Bien que les cours de 'langue comme matière' ne puisse pas systématiquement donner aux apprenants issus de l'immigration une éducation à la fois dans leur langue d'origine et dans celle du pays d'accueil, elle peut au moins exploiter la richesse de la classe multilingue.

Les buts des cours de 'langue comme matière' ont une forte dimension transversale au sein de l'éducation : les élèves apprennent à s'exprimer à l'oral et à l'écrit et à maîtriser plusieurs formes de discours. On peut ainsi affirmer, d'une part, que l'apprentissage en classe de 'langue comme matière' est au service de l'apprentissage dans toutes les autres matières au programme. D'autre part, cependant, toutes les autres matières contribuent également à l'acquisition de la langue dominante, étant donné que les processus d'apprentissage en classe sont fondamentalement liés à l'utilisation de

⁶ Traduction : « Un sujet autonome, maître de son propre destin, pleinement capable de jouer un rôle actif dans la société. »

la langue. Autrement dit, toutes les matières offrent des possibilités de développer des capacités langagières, même si on se focalise moins sur leur développement, comme on le verra.

D'aucuns avancent parfois qu'il incombe exclusivement à la 'langue comme matière' de garantir que les apprenants défavorisés acquièrent les compétences nécessaires dans la langue dominante pour pouvoir participer avec succès dans les matières non linguistiques. En effet – dit-on –, les enseignants de LS sont les seuls à être qualifiés pour cette tâche. Cependant, assigner cette fonction auxiliaire à la 'langue comme matière' semble inacceptable à la plupart des professionnels concernés. Cela reviendrait à ignorer le lien intrinsèque entre contenu et apprentissage de la langue dans toutes les matières et utilisation épistémique de la langue. Une telle utilisation de la langue, à l'oral ou à l'écrit, contribue significativement à la connaissance et à l'enrichissement des savoirs dans presque tous les contextes.

2.3.2 Soutien spécial dans la langue dominante en tant que langue seconde

Beaucoup d'apprenants issus de l'immigration ont besoin d'un soutien spécial dans la langue dominante qui est, pour eux, langue seconde. Une classe normale de 'langue comme matière' ne peut offrir un soutien efficace et systématique à ceux dont la maîtrise de la langue majeure de scolarisation se situe en dessous d'un seuil fonctionnel. Une prise en charge spécifique est indispensable pour leur permettre de combler l'écart entre le potentiel cognitif propre à leur âge et leurs capacités dans la langue dominante jusqu'à ce qu'ils soient en mesure de participer activement dans les classes ordinaires. Dans la plupart des pays européens, les enseignants de 'langue comme matière' sont professionnellement qualifiés pour enseigner la langue dominante à des locuteurs monolingues de cette langue. Enseigner cette même langue comme langue « étrangère » ou « seconde » requiert d'autres priorités curriculaires ainsi que des méthodes d'enseignement spécifiques et des matériels pédagogiques adaptés.

Un soutien spécial dans la langue dominante en tant que langue seconde peut prendre des formes diverses, suivant les besoins particuliers des apprenants et les ressources de l'établissement :

- classes d'accueil ou cours pour les nouveaux arrivants dans lesquels la totalité ou la plus grande partie du programme est enseignée soit en immersion protégée soit selon une approche duale (L1/L2) – dans les deux cas en renforçant les composantes linguistiques ;
- enseignement en tandem, particulièrement en cours élémentaire à l'école primaire. Les cours sont assurés par deux instituteurs dont un spécialiste des matières enseignées (mathématiques, science ou géographie par exemple), l'autre se chargeant de fournir un appui linguistique ciblé par le biais de la L1 (autre que la langue majeure de scolarisation) ou d'un soutien spécifique en L2. Cette démarche est applicable à tout ou partie du curriculum (p. ex. initiation à la littérature) ;
- cours de soutien individuel ou en petit groupe, en plus des cours ordinaires.
- étude de la langue dominante langue seconde comme matière à part entière, selon un programme et des modalités d'examen particulières, si (et seulement si) la L1 est également enseignée comme matière.

2.3.3 Langues étrangères

Les objectifs du cours de langue étrangère diffèrent quelque peu de ceux de la LS au sens où ils sont davantage orientés vers le développement de la compétence communicative. En outre, l'acquisition d'un nouveau système linguistique demande beaucoup plus de temps et d'efforts et exige une approche plus structurée et encadrée que dans le cas de la langue dominante en tant que langue maternelle. À cela viennent s'ajouter explicitement d'autres objectifs, comme l'apprentissage interculturel.

Le concept de communication fonctionnelle de l'enseignement des langues étrangères préconise une approche par immersion. Depuis quelques années, cependant, on tend à renforcer la part du cognitif et une plus grande importance est accordée au vécu et aux connaissances linguistiques antérieures de

l'apprenant. Les méthodologies et concepts actuels d'enseignement des langues font davantage appel à la compréhension intuitive et aux stratégies déjà existantes en termes de sensibilisation à la langue et à l'apprentissage de la langue. On (re-)découvre que la connaissance des structures formelles et des formes discursives de la/des langue(s) déjà apprises à l'école ou en dehors du cadre scolaire, du langage et de la communication en général et notamment des rapports entre L1 et L2 constitue en soi un mécanisme de soutien nécessaire et valable de l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde. A cet égard, les procédures et méthodes d'apprentissage d'une langue étrangère sont semblables, sur le plan structurel, à celles mises en œuvre pour l'acquisition et l'abord de la langue majeure de scolarisation en tant que langue seconde. Cela peut nécessiter une approche coordonnée et interdisciplinaire de l'enseignement des langues en général dans le but d'appuyer et renforcer les compétences plurilingues⁷.

La question se pose de savoir si les apprenants issus de l'immigration qui sont déjà bi- ou plurilingues mais n'ont pas encore acquis la langue dominante au niveau de maîtrise fonctionnelle fixé par l'école doivent apprendre des langues étrangères. Certains ont fait valoir que de nouvelles langues pourraient interférer avec les progrès dans la langue dominante et risquer de nuire à la réussite globale de l'élève. Au lieu de quoi, ils proposent d'autoriser ces élèves à remplacer un cours obligatoire de langue étrangère par un cours dans leur langue d'origine. Aucune donnée issue de la recherche n'est cependant venue confirmer la validité de cette position. S'agissant de l'apprentissage de l'anglais langue étrangère en Allemagne, une étude récente a établi que les apprenants bilingues et plurilingues, y compris ceux issus de l'immigration, réussissent mieux dans cette nouvelle langue que leurs pairs monolingues (allemand). En particulier, ils ont un niveau de compétence globale supérieur à celui de leurs pairs monolingues à la fin de la 9^e classe [soit vers 15 ans] dans tous les types d'établissement, mais cette différence n'est significative, statistiquement parlant, que pour la *Realschule* (secondaire). Un élément d'explication serait qu'en fin de secondaire, ces apprenants immigrés bi- ou plurilingues sont capables d'utiliser les stratégies et compétences développées précédemment en matière d'apprentissage des langues. Le moment venu d'acquérir une troisième ou quatrième langue, cela leur donne un avantage non seulement par rapport à leurs pairs non issus de l'immigration, mais aussi par rapport aux élèves immigrés élevés dans un environnement monolingue et dont la langue d'origine est différente de celle de l'école (Hesse/Göbel/Hartig, 2008, 214).

Apprendre une langue étrangère revient à utiliser un autre système de communication et fait nécessairement intervenir la *dimension interculturelle*. Le reconnaître peut favoriser une plus grande sensibilité dans l'expression et la compréhension du sens en L2/L3, notamment dans l'interaction en face à face où il y a souvent une part d'ambiguïté, d'où la nécessité d'une négociation entre les participants. De telles expériences sont familières pour les apprenants immigrés plurilingues, ce qui pourrait expliquer pourquoi ils sont mieux à même de gérer les aspects socio-pragmatiques de la communication (cf. Hesse/Göbel/Hartig, 2008).

2.3.4 Enseignement de matières par l'intégration d'une langue étrangère

Les programmes utilisant une langue étrangère comme support d'instruction dans l'apprentissage des contenus, comme l'*apprentissage linguistique fondé sur les contenus* (CBL) ou l'*enseignement de matières par l'intégration d'une langue étrangère* (EMILE), sont très bien accueillis en Europe. Une étude à grande échelle menée pour comparer les compétences des élèves en allemand, langue majeure de scolarisation, et en anglais première langue étrangère (étude DESI), fait apparaître clairement que dans un échantillon équilibré d'apprenants suivant les programmes ordinaires et d'apprenants suivant les programmes bilingues (= EMILE), ces derniers réussissent nettement mieux sur le plan des tâches de communication. A l'âge de 15 ans, par exemple, ils ont une avance de deux

⁷ En dépit du large éventail de travaux empiriques existants sur le tri-/pluri-/multilinguisme (cf. la bibliographie exhaustive compilée par Britta Hufeisen sur le site de l'International Association of Multilingualism) et sur les effets de la L1/L2 sur la L3, peu de données empiriques permettent de montrer la façon dont la langue des apprenants issus de l'immigration influence leur acquisition d'une langue étrangère (l'anglais par exemple) enseignée à l'école, voir par exemple Jung, 1981, Hafez/Jagomast, 1986.

ans sur les élèves des classes ordinaires pour ce qui est de la compréhension orale. Ils s'en sortent également beaucoup mieux quand il s'agit de repérer et corriger des « erreurs » et mettre en œuvre des stratégies d'auto-évaluation.

Il s'est avéré que les programmes axés à la fois sur la langue et sur les contenus donnent de particulièrement bons résultats principalement parce que l'apprentissage de la langue est ancré dans un long processus d'acquisition des connaissances et de communication à ce sujet, mais aussi du fait de l'abandon, ces dernières années, des approches par immersion au profit de méthodes d'enseignement spécialement adaptées aux besoins linguistiques des apprenants. Ceci est vrai également des programmes EMILE, qui répondent essentiellement aux besoins des élèves apprenant la langue d'instruction en tant que langue étrangère, et des programmes d'immersion protégée⁸ destinés aux apprenants issus de l'immigration qui doivent améliorer leurs compétences dans la langue majeure de scolarisation. Ces méthodologies cherchent à s'appuyer sur des contenus de plus en plus exigeants pour développer aussi bien les compétences linguistiques générales que les compétences spécifiques requises pour l'acquisition et utilisation des savoirs disciplinaires.

L'expérience montre que sur la durée, le fait de mettre l'accent à la fois sur la langue et sur les contenus ne nuit en rien à l'acquisition des savoirs et des compétences. Y compris lorsque la compétence de l'apprenant dans la langue étrangère/seconde est encore relativement peu développée, les buts et objectifs essentiels peuvent être atteints dans le domaine non linguistique. Les principales conclusions de la recherche peuvent se résumer comme suit :

- Lorsque les apprenants utilisent une langue « étrangère » plutôt que celle dont la plupart ont l'habitude (comme la L1 par exemple), ils ont davantage conscience de la fonction de médiation de la langue pour tous les apprentissages de contenus que dans une classe monolingue. Malgré ou en raison des « difficultés » linguistiques, les concepts et leurs relations sont probablement traités de manière plus approfondie et deviennent plus intelligibles, à condition qu'il soit tenu compte du niveau de développement des apprenants.
- Le degré de maîtrise présumée ou apparente des apprenants dans la langue de scolarisation ne doit pas déterminer la structure des savoirs abordés ni les tâches ou les questions présentées, quelle que soit leur complexité. Y compris les élèves ayant de mauvais résultats peuvent aborder ces enjeux (authentiques et stimulants), pourvu qu'ils reçoivent un soutien linguistique adéquat. Nous donnons plus loin une liste de modalités de soutien possibles (voir chapitre 4).
- *L'écrit* joue un rôle important dans l'apprentissage, notamment pour savoir comment utiliser les registres propres au langage scolaire dans les travaux collectifs ou lors de la préparation d'exposés et de la discussion des conclusions. En recourant à l'écrit pour résoudre des problèmes et accomplir des tâches dans une matière, les apprenants peuvent s'exercer à être aussi explicites et précis que possible sans être trop tenus par des contraintes de temps ; ils vont être confrontés à l'inévitabilité des liens entre contenu, forme et fonction. Ce faisant, ils pourront prendre en considération les choix linguistiques à faire. Au stade de la relecture, ils auront encore la possibilité d'apporter des corrections et améliorations. Ceci est également vrai d'autres tâches, y compris lorsque les apprenants sont engagés dans des apprentissages multimodaux : l'écrit n'est mentionné ici que parce que cet aspect de la littératie est souvent négligé dans l'enseignement bilingue, du moins en Allemagne.

A bien des égards, les expériences des apprenants dans des classes EMILE sont comparables à celles des apprenants issus de l'immigration lorsque ces derniers doivent suivre des cours dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas encore (totalement). L'enseignement de la langue majeure de scolarisation comme langue seconde peut très bien bénéficier des principes et méthodes – dont les

⁸ Cf. programme SIOP (SIOP = Sheltered Instruction Observation Protocol, cf. section 4.8) ; Echevarria/Graves, 2010, Echevarria/Vogt/Short, 2007 ; voir également le programme CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach, <http://calla.ws/>).

techniques de soutien - élaborés à travers le monde pour les programmes EMILE (voir par exemple Baker, 2006 ; Hammond/Gibbons, 2001, 2005 ; Doff, 2010 ; Thürmann, 2010).

2.3.5 Langues d'origine, cours de langue (cours d'entretien)

Les élèves peuvent introduire dans l'Ecole des langues non inscrites au programme officiel. Ces langues régionales ou minoritaires, ou langues de la migration, sont parlées dans la cour au moment de la récréation ; elles peuvent être partagées avec les pairs qui retiennent des expressions employées par leurs camarades. Elles peuvent aussi être utilisées pour établir le contact avec des parents qui ne maîtrisent pas la langue majeure de l'établissement et – du moins dans certains systèmes éducatifs d'Europe –, elles peuvent aussi être enseignées comme matière dans le cadre de programmes axés sur le patrimoine ou l'entretien de la langue, conçus pour aider à préserver l'identité culturelle et linguistique des apprenants et à élargir leur champ de communication. En outre, elles peuvent également servir de support de l'apprentissage dans des matières non linguistiques, essentiellement pour favoriser un développement cognitif approprié à l'âge des enfants.

Si possible (nombre d'élèves dans un secteur scolaire, affectation de personnels enseignants qualifiés, disponibilité de manuels et fournitures scolaires, etc.), les langues d'origine doivent être enseignées comme une composante de l'éducation inclusive ordinaire et comme des matières à part entière. Leur enseignement s'appuie en effet sur des principes et méthodologies curriculaires spécifiques qui diffèrent, par bien des aspects, de ceux appliqués en LS et en langues étrangères, tout en présentant des équivalences. Lorsque de tels programmes sont mis en place, au moins trois priorités doivent être respectées :

- emploi d'enseignants qualifiés, ayant de préférence une connaissance de première main des circonstances culturelles, linguistiques et sociales de la migration ;
- accent mis sur :
 - la variante de la langue d'origine⁹ qui est employée dans les lieux publics et dans les genres écrits, étant donné que la communication au sein du domicile, avec les amis et avec la communauté des locuteurs natifs à l'étranger tend à être essentiellement orale et informelle ;
 - les contenus socioculturels et les stratégies interculturelles ;
 - la sensibilisation à la langue et la connaissance de la langue et de la communication, en cohérence avec les concepts et terminologies ordinairement utilisés en LS.
- Utilisation en classe de méthodes qui reconnaissent les compétences plurilingues des apprenants et ouvrent des fenêtres sur d'autres langues (la langue majeure de scolarisation ou des langues étrangères par exemple).

Ces critères de qualité peuvent rarement être satisfaits par les programmes complémentaires en langues d'origine autorisés et organisés par les communautés locales ou des organismes financés par le pays d'origine.

⁹ Ceci **ne fait pas** référence au fait que dans certains contextes, des variantes standards nationales officielles sont enseignées à des groupes minoritaires (enseignement du turc aux jeunes issus de familles parlant kurde, par exemple). Cela souligne plutôt la nécessité de donner à ces jeunes la possibilité de connaître la variante de leur langue d'origine qui est employée dans des contextes plus formels et officiels – notamment à l'écrit – partout où elle existe et est évolutive.

3. La langue comme vecteur de l'enseignement des disciplines non linguistiques

« La scolarisation est essentiellement un processus linguistique ». Cette affirmation, extraite de l'introduction de l'ouvrage (2004) de Mary J. Schleppegrell sur la « langue de scolarisation » (c'est-à-dire la langue de l'enseignement-apprentissage en classe), dans lequel l'auteure adopte une approche linguistique fonctionnelle, peut sembler par trop réductrice. Le processus éducatif est en effet complexe et multiforme. Cependant, Schleppegrell justifie sa position comme suit :

Pour développer les types de connaissances qui sont acquises par le biais de la scolarisation, les apprenants doivent apprendre à utiliser le langage autrement. Une brève observation de n'importe quelle classe suffit à montrer le rôle de la langue tant dans la gestion de l'activité que dans la présentation des contenus. C'est par le biais de la langue que les matières scolaires sont enseignées et c'est encore par le biais de la langue que la compréhension des concepts par l'élève se manifeste et est évaluée dans le cadre scolaire. De plus, les savoirs concernant la langue proprement dite font partie des contenus de la scolarité, car il est demandé aux enfants d'adopter des conventions d'écriture relatives au mot, à la phrase, à la rhétorique, de définir des mots et, de bien d'autres façons, de s'intéresser au langage en tant que tel. Autrement dit, le contenu, tout comme le support, de la scolarisation est, dans une grande mesure, le langage. (2004, 1-2)

La plupart des enseignants ne sont pas préparés à expliciter aux apprenants les enjeux linguistiques de la scolarisation. Au demeurant, même si eux-mêmes savent utiliser avec compétence le registre propre à leur matière, ils peuvent ne pas avoir pleinement conscience de ses spécificités et usages qui l'excluent du champ de la communication informelle. Dans de nombreux systèmes éducatifs, les éducateurs ignorent les enjeux linguistiques spécifiques de la scolarisation. De ce fait, les apprenants issus de l'immigration, de même que les élèves autochtones en difficulté scolaire, ne reçoivent pas de soutien linguistique adapté, particulièrement dans les matières non linguistiques.

3.1. Généralités concernant l'usage des langues en classe

Les premiers stades de l'acquisition de la langue et le développement de la littératie au niveau du primaire ont fait l'objet d'une grande attention de la part des experts et praticiens. On dispose d'une grande expérience et de précieuses données empiriques pour soutenir le développement global de la langue chez les enfants et les jeunes qui sont en train d'acquérir une maîtrise élémentaire d'une langue dans laquelle ils n'ont pas été élevés. Mais, comme souligné par Schleppegrell (2004), moins de travaux empiriques portent sur l'acquisition de la littératie par des apprenants plus âgés et sur les types de tâches demandées en fin de primaire, au collège, au lycée et après le secondaire. Il convient par conséquent de caractériser le langage utilisé en classe sur l'ensemble du curriculum. Dans l'exemple suivant, l'accent est mis sur le langage de la classe de sciences :

Exemple (tiré de White/Welford, 1988)

Des élèves de 11 ans participent à une expérience scientifique baptisée « Tracks ». L'expérience se déroule en six étapes : (1) mettre quatre billes vertes sur la piste, (2) faire tomber une bille en verre sur la piste, (3) faire tomber une bille en acier sur la piste, (4) positionner deux billes en verre en haut de la piste, (5) faire tomber deux billes en verre sur la piste, (6) faire tomber deux billes en acier sur la piste.

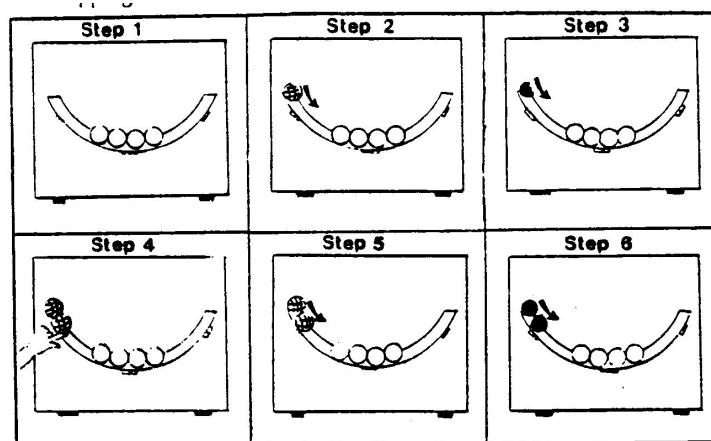


Figure 4 : L'expérience « Tracks » (White/Welford, 1988)

Après la réalisation de l'expérience, il est demandé aux élèves de dire ce qu'ils ont observé lorsqu'ils ont fait tomber une ou deux billes sur la piste. Voici quelques réponses :

Echantillon 1	Echantillon 2	Echantillon 3
<p><i>Well, when we done ... em ... that ball, it went up high there, then it stopped. An' with them it went up, 'n not quite so high except it went back there and up.</i></p>	<p><i>Well, when we ... put the first striped one up, an' it hit the ... four marbles ... first marble pushed the second marble, but it ne ... never got very far. When we put one ball *bearian, it got up to – nearly to the end of the white ... strip ... nearly to the beginning of the ... green strip at the other side. When we put ... the two ... em ... striped marbles in ... the same happened...</i></p>	<p><i>When one of the blue ... striped marbles, came down there, one of the green ones went up, a little way. An' ... when ... a silver one came down, one of the green ones went up, but further. An' when ... two of the blue striped ones came down, two of the green ones went up. An' when both the silver ... marbles came down, two of the green ones went up further.</i></p>

Tableau 3 : Réponses des élèves dans l'expérience « Tracks » (White/Welford, 1988)

Il ressort clairement de l'évaluation que les élèves les mieux notés pour la dimension science sont aussi très bien notés pour la dimension langue et vice versa.

Quelles sont donc les caractéristiques générales de la compétence langagière ? Cette compétence spécifique facilite l'observation, la connaissance et la résolution de problèmes, d'une part, et, de l'autre, aide à communiquer expériences et conclusions d'une façon adéquate dans le contexte de la classe, ce qui permet à l'apprenant d'être récompensé par de bonnes notes.

A la fin des années 1970, l'éducateur canadien Jim Cummins a établi une distinction entre les compétences communicatives interpersonnelles de base (BICS) et la maîtrise cognitive de la langue académique (CALP) afin d'expliquer (entre autres) pourquoi les enfants immigrés donnent souvent aux éducateurs l'impression de parler couramment aussi bien leur L1 que leur L2, alors même qu'à l'école leur niveau verbal demeure très en dessous de ce qu'on pourrait attendre d'enfants du même âge / de leur classe. Cummins souligne que l'analyse des évaluations psychologiques administrées à des apprenants issus de minorités montre que les enseignants et psychologues assument souvent que les enfants ayant acquis une bonne maîtrise de l'anglais ont surmonté toutes les difficultés liées à cette langue. Pourtant, ils obtiennent fréquemment des résultats médiocres quand il s'agit de réaliser des tâches académiques en anglais, de même que dans des situations d'évaluation psychologique. La

distinction établie entre deux modes d'utilisation de la langue – la *compétence conversationnelle* par opposition à la *compétence académique*, comme Cummins les appellerait plus tard (Cummins, 1991) – attire l'attention sur le fait que les enfants immigrés ont besoin de beaucoup plus de temps pour acquérir la maîtrise académique que pour parvenir à parler couramment leur deuxième langue. Ne pas tenir compte de cette distinction BICS/CALP (compétences conversationnelles/académiques) conduit à une évaluation psychologique discriminatoire des apprenants bilingues et à leur départ prématuré des programmes de soutien linguistique (réintégration en classe ordinaire).

Selon Cummins, les élèves ayant une bonne maîtrise cognitive de la langue académique sont des apprenants performants étant donné leur aisance lorsqu'il s'agit d'exécuter des tâches à forte exigence cognitive et lorsque la communication ne s'inscrit pas dans un environnement concret et bien défini, à l'école ou en dehors du cadre scolaire (voir tableau 4).

	communication à faible exigence cognitive		
communication fortement ancrée dans un contexte	1 ^{er} Quadrant	2 ^e Quadrant	Communication peu dépendante du contexte
	3 ^e Quadrant	4 ^e Quadrant	
	communication à forte exigence cognitive		

Tableau 4 : La distinction introduite par Cummins (1979) : BICS et CALP

Les travaux de Corson (1995, tableau 5) ajoutent de la profondeur à la distinction BICS/CALP :

BICS	CALP
Textes interactifs : forte implication personnelle, contraintes de temps réel – peu explicites	Textes édités : produits dans des conditions permettant la correction, contenu lexical très explicite, mais peu d'interactions ou d'implication personnel
Contenus contextualisés : style familier, concret	Contenus abstraits : style formel détaché, nominalisations et constructions passives
Style indirect : passé composé et imparfait, pronom de la 3 ^e personne ; emphase narrative primaire – références marquées à une situation passée	Style immédiat : forte fréquence des formes au présent – descriptives, explicatives – avec peu de références à une situation passée

Tableau 5 : Distinction entre BICS et CALP selon Corson (1995)

Il faut dès lors abandonner la conception naïve selon laquelle la langue de l'école correspond à un registre plus ou moins familier émaillé de termes techniques empruntés à un champ spécifique de connaissances. L'apprentissage de la langue de scolarisation dépasse largement l'acquisition des termes techniques des différentes matières au programme. Il s'agit plutôt de passer de l'énonciation au « texte », au sens premier du terme. Il a été avancé que la scolarisation est un processus dans lequel on enseigne aux enfants à « parler un langage écrit » – et à produire, à l'oral comme à l'écrit, des

textes toujours plus explicites, dans lesquels la langue est de plus en plus capable d'opérer comme une représentation sans ambiguïté du sens.

Parler ou écrire, pratiquer ou imaginer seulement... quelle que soit la démarche, la conception de l'utilisation de la langue dans les disciplines non linguistiques est fondée sur la littératie¹⁰. A un niveau très général, les experts définissent le concept idéalisé du discours académique en employant des termes tels que¹¹

distanciation – décontextualisation – impartialité – exactitude – objectivité – complexité –
très structuré – complet – sans ambiguïté – explicite.

A l'école, ces aspects ne sont pas nécessairement considérés comme étant la norme pour la communication en classe ordinaire ; les enseignants sont souples, et utilisent et tolèrent différents registres. Cependant, s'agissant de l'évaluation à forts enjeux et de l'évaluation-pronostic de la performance des apprenants dans une matière donnée, le respect des conventions du discours académique est d'une importance considérable ; cela touche tous les répertoires sémiotiques / linguistiques et les usages individuels dans ces situations : langage corporel, prononciation et prosodie, orthographe, lexique, formes idiomatiques et pragmatiques ; morphosyntaxe ; stratégies et structures textuelles.

Apprendre aux élèves à employer le langage académique revient à élargir leurs répertoires, à favoriser leur éveil, à les aider à faire des choix linguistiques appropriés. Cependant, quand il s'agit d'enseigner et d'apprendre à gérer les registres spécifiques de la langue de la classe, la question se pose de savoir comment ventiler les descripteurs généralisés de l'utilisation de la langue en éléments et stratégies qui soient « enseignables » et « apprenables ».

3.2. Approches analytiques fondées sur la réalisation de tâches

L'assignation de tâches paraît être un bon point de départ dans notre recherche de critères pour déterminer le choix des moyens linguistiques. A titre d'exemple, dans un cours de géographie de niveau lycée, les apprenants pourront être confrontés à la tâche suivante :

Vous réaliserez un bref compte rendu oral (5 minutes maximum) de la situation dans le golfe d'Aden en vous appuyant sur les informations pertinentes tirées de la carte thématique de [l'UNOSAT](#)¹² qui illustre les incidents de piraterie survenus en 2008 au large des côtes de Somalie.

Le fait de donner une tâche a pour corollaire la réalisation d'activités spécifiques en classe qui peuvent être classées dans cinq domaines distincts pour toutes les disciplines scolaires (tableau 6) :

¹⁰ À l'évidence, ces « descripteurs » ne s'appliquent pas à la 'langue comme matière' ni à d'autres matières lorsque l'on s'intéresse avant tout à la créativité, par exemple lorsqu'il est demandé aux apprenants d'écrire des textes de fiction.

¹¹ Voir par exemple Schleppegrell (2004, 5-7) dans le chapitre intitulé "The challenges of *literate* language" ; voir également le modèle dérivé de la dichotomie entre proximité et distance dans la communication selon Koch/Oesterreicher (1985), et la distinction qu'ils établissent entre littératie médiale et conceptuelle.

¹² http://unosat.web.cern.ch/unosat/freeproducts/somalia/Piracy/UNOSAT_SOM_Piracy_Gulf_Aden_Sept08_Lowres_v6.pdf

Domaine 1	Domaine 2	Domaine 3	Domaine 4	Domaine 5
Organisation des procédures et activités, négociation du sens	Recherche d'information et acquisition des connaissances	(Re-)Structuration de concepts, adaptation et élargissement des savoirs	Communication et présentation des résultats de l'apprentissage	Réflexion et évaluation du processus d'apprentissage
<i>Accent mis sur l'interaction orale enseignant-apprenant et apprenant-apprenant, mélange de langue informelle et de langage plus formelle – avec des composantes écrites (p. ex. notes au tableau noir / blanc)</i>	<i>Accent mis sur les activités de compréhension – lire, observer, écouter –, fondamentalement associées à des documents / matériels provenant du secteur public</i>	<i>Accent mis sur les compétences de réflexion, schématisation et affinage de concepts mentaux – utilisation tronquée des discours tenus en classe, terminologie</i>	<i>Accent mis sur la production, à l'oral et à l'écrit, de déclarations, textes ou exposés étayés par des matériels non linguistiques – respect des formes conventionnelles d'usage de la langue en classe</i>	<i>Accent mis sur des activités verbales métacognitives, essentiellement orales, parfois écrites – interaction en classe, mais également autoréflexion</i>

Tableau 6 : Domaines des activités verbales réalisées en classe

La tâche assez complexe demandée en cours de géographie exige des activités dans trois de ces domaines : 2 – recherche d'informations pertinentes sur une carte thématique, 3 – réorganisation et structuration des conclusions en fonction d'un sujet / thème donné, et 4 – préparation et présentation des résultats en respectant les conventions propres à un certain type de texte. Il s'agit là de contraintes générales qui déterminent le choix des moyens linguistiques (textuels) par l'apprenant.

Le *sujet ou contenu proposé* fait appel à un vaste vocabulaire, parfois spécialisé, et demande d'accorder la plus grande attention à l'utilisation de la terminologie. Dans notre exemple du cours de géographie, les apprenants doivent ainsi être familiarisés avec la terminologie spécifique des cartes et de la cartographie, de la navigation, des interventions militaires et des actions en justice. Pour l'apprenant, l'aspect lexical, déterminé par le contenu, de la langue de scolarisation ne saurait être réduit à l'acquisition de termes jusque-là inconnus et « difficiles » (p. ex. « carte bathymétrique »), c'est-à-dire connaître leur signification exacte, leur orthographe et leur prononciation. Il faut également en faire un usage réfléchi et être conscient de ce que des mots familiers peuvent être associés à un sens inconnu et très précis lorsque leur usage relève d'une terminologie propre à un domaine (ainsi, en anglais, "beach" = zone of unconsolidated material that extends landward from the low water line to the place where there is a marked change in material or physiographic form, or to the line of permanent vegetation, usually the effective lint of storm waves; "chart" = special-purpose map designed for navigation or to present specific data or information). L'aspect lexical de la langue scolaire s'étend également aux collocations spécifiques au domaine, par exemple « exercer une force », « appliquer une pression ».

Bien des intervenants – les non-spécialistes de la langue, en particulier – risquent de réduire la question de la langue scolaire à sa composante lexicale. La terminologie est certes importante dans chaque matière, et l'accent a toujours été mis sur l'enseignement du vocabulaire de la discipline et sur la manière de l'utiliser. Cependant, cette approche ne suffit pas à développer activement la capacité à appréhender globalement la langue de scolarisation, car elle fait abstraction des stratégies cognitives

et textuelles. Une approche prenant en compte le genre à produire – dans le cas présent un « compte rendu oral » – est plus à même d’être sensible aux demandes communicatives de la tâche en question et de développer les répertoires linguistiques de l’apprenant dans leurs contextes fonctionnels.

Bien que le langage soit le *système sémiotique* dominant dans l’enseignement-apprentissage en milieu scolaire, les apprenants sont confrontés à plusieurs autres systèmes sémiotiques. Par exemple, lorsqu’ils étudient la première guerre mondiale en cours d’histoire au lycée, ils peuvent se voir présenter des documents comme ceux montrés en figure 5¹³.

Pour acquérir et développer des compétences dans la langue de scolarisation, les apprenants doivent avoir conscience des potentiels et des limitations de différents modes de représentation à différents niveaux d’abstraction, développer des compétences analytiques, appliquer des méthodes adaptées de recherche de l’information et de construction du sens et – surtout – « traduire » des propositions non verbales en des textes cohérents en vue de la communication avec la classe ou d’un nouveau processus cognitif (cf. Leisen, 2010).

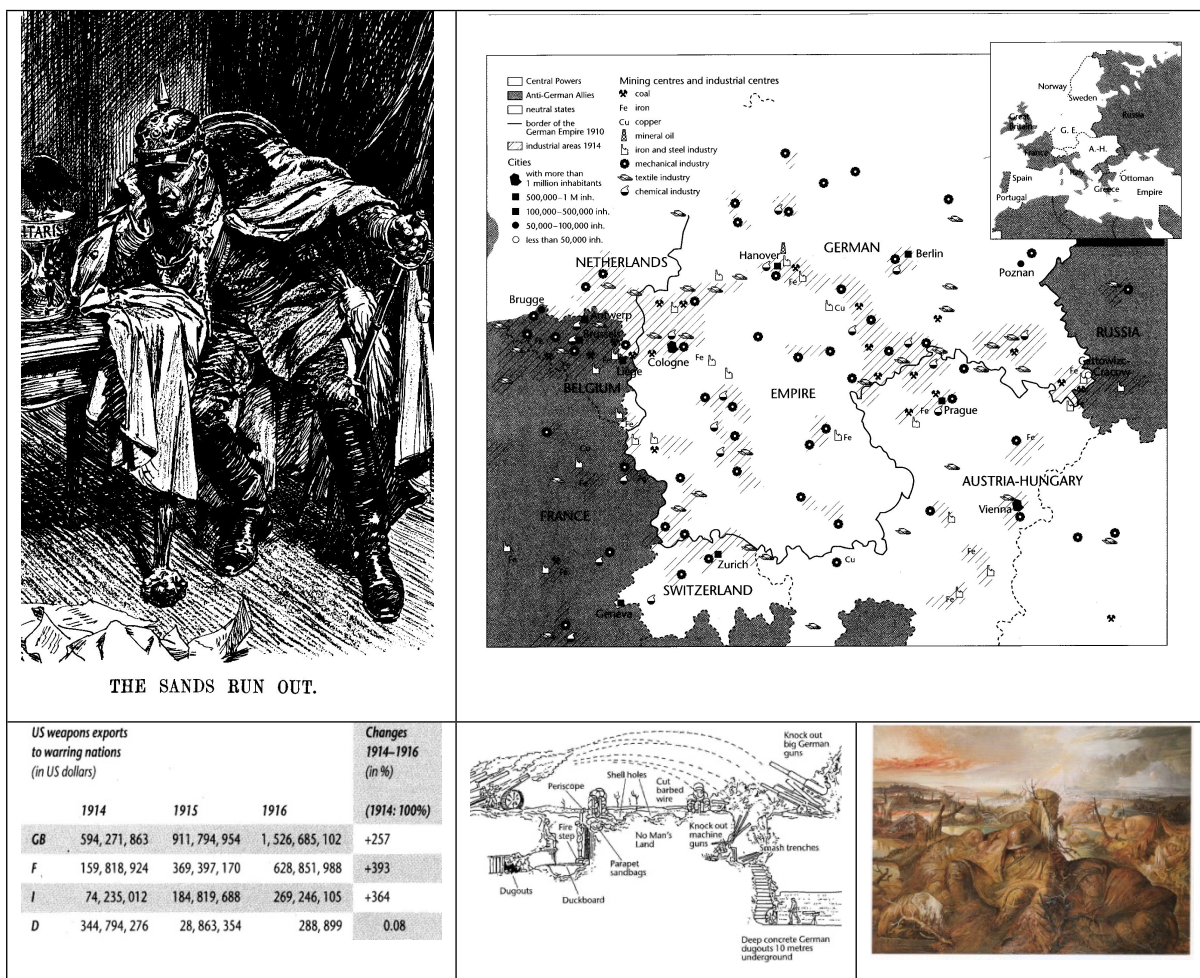


Figure 5 : Sources utilisées en cours d’histoire EMILE, Otten/Thürmann, 1999

¹³ Documents tirés de Otten/Thürmann (1999).

Leisen (2005) a ordonné les systèmes sémiotiques (modes et formes de représentation) qui sont fréquemment utilisés dans les programmes EMILE selon des degrés d'abstraction croissants :

Représentation mathématique	<i>loi</i> : $m \times n = n \times m =$ la transposition des facteurs ne change pas le produit. <i>Formules, notation</i> : $ \langle a, b \rangle =$ magnitude du vecteur = $\sqrt{a^2 + b^2}$...
Représentation symbolique	Organigramme – tableau / représentation tabulaire – graphique – diagramme de structure...
Représentation verbale	énoncés écrits ou oraux, messages, textes – cartes heuristiques – notes, plan – disposition d'éléments visuels et textuels...
Représentation visuelle (multimédias)	Photo – dessin – pictogramme – film – vidéo...
Représentation physique	Objet / personne – expérience – action / activité...

Tableau 7 : Les systèmes sémiotiques utilisés à l'école (selon Leisen, 2005)

3.3. Types de discours / genres

A l'école et en dehors du cadre scolaire, les jeunes sont confrontés à un univers infini de textes et genres de discours. Manfred Görlach (2004), par exemple, a recensé plus de 2 000 genres différents écrits et publiés en anglais depuis le XVI^e siècle, et une analyse exhaustive de documents curriculaires produits par les Länder allemands a identifié plus de 120 genres différents qui sont à traiter en classe. A l'évidence, l'un des buts essentiels de l'enseignement de la langue et de la littérature est de sensibiliser les apprenants non seulement à la diversité du discours, mais encore à des formes qui reviennent souvent et pourraient les guider dans leurs attentes d'auditeurs ou de lecteurs, ou encore dans leurs efforts de construction du discours à l'écrit ou à l'oral.

La terminologie employée ici – « type de discours » / « genre »¹⁴ – vise à indiquer que dans cette approche les textes sont considérés a) comme un tout et non en tant que parties ou paragraphes par exemple, et b) que les types de discours / genres partagent des traits spécifiques à plusieurs niveaux : but/fonction, situation/audience, domaine (administration, santé, politique, littérature par exemple), formes et éléments de la langue. Si on définit l'école comme une communauté discursive et les différentes disciplines comme des sous-communautés, des questions cruciales se posent concernant l'enseignement de la langue et de la littérature : quels genres faut-il enseigner, à quelles fins, dans quelles matières et à quel moment ? Comment développer une sensibilisation réfléchie à ces genres de façon coordonnée et organisée sur l'ensemble du curriculum ?

Pour répondre à ces interrogations, nous pouvons nous appuyer sur des traditions de partage du travail bien établies qui permettent d'aborder l'univers des textes. La langue comme matière scolaire, par exemple, définit généralement la plus grande partie de ses contenus comme « compréhension et appréciation littéraire ». En ce sens, les apprenants sont introduits à des genres littéraires et à leurs schémas spécifiques en classe de 'langue comme matière', mais aussi – dans une moindre mesure – dans d'autres matières centrées sur les langues (langues étrangères, langues d'origine). La responsabilité de la 'langue comme matière' en matière d'analyse et de composition de textes selon les genres dépasse largement l'intérêt pour la littérature d'une manière générale. Dans de nombreux pays

¹⁴ On ne saurait en aucun cas affirmer qu'il y a un emploi uniforme et cohérent de termes comme « genre », « type de discours », « mode discursif », « fonction discursive », « type de texte », « mode rhétorique », « mode d'écriture », etc.

d'Europe, la portée des textes à traiter et à produire en classe s'est considérablement élargie depuis les années 1970. Cela englobe désormais des textes *informatifs* et des textes *multimodaux* comme les films et hypertextes. Ceci est également vrai d'autres matières centrées sur le langage où les élèves apprennent à analyser et à rédiger des textes transactionnels ne relevant pas de la fiction. A cette fin, les genres servent d'étayage (cf. chapitre 4.5) en montrant aux élèves comment composer et structurer un texte, quoi inclure et comment choisir les moyens linguistiques appropriés. Vu qu'il est impossible que les cours de 'langue comme matière' puissent aborder tous les genres, sans exception, et que certains sont clairement liés à une discipline donnée (compte rendu d'une expérience par exemple), dans de nombreux systèmes éducatifs le curriculum permet une approche systématique et distingue des classes de genres à caractéristiques similaires, par exemple compte rendu, récit, narration, procédure (p. ex. procès-verbal, recette), exposé, explication, discussion, analyse, réaction/évaluation (p. ex. face à une œuvre ou un texte littéraire), persuasion, essai. Ces classes de genres peuvent varier d'un système éducatif à l'autre. Cependant, la stratégie consistant à mettre l'accent sur un ou quelques genres exemplaires pour chaque classe de genres est assez généralisée.

Même si des textes littéraires et de fiction peuvent également être proposés, les disciplines non linguistiques s'intéressent avant tout aux genres qui ne relèvent pas de la fiction. En tant que sous-groupes de la communauté discursive académique, elles peuvent avoir leurs propres préférences de genre (ou même un canon de genres, p. ex. genres appréciatifs en arts visuels, genres informatifs en classe de sciences). Leurs critères d'analyse et de composition de textes d'un genre spécifique peuvent également diverger de ceux du cours de 'langue comme matière', dans une plus ou moins grande mesure.

Du point de vue de l'apprenant, qui a besoin d'appui et d'orientations dans la langue de scolarisation, le besoin se fait sentir d'une approche interdisciplinaire coordonnée de l'enseignement basé sur le genre. Cela implique un système classificatoire, un inventaire limité des genres obligatoires, une terminologie cohérente et des critères de qualité pour la composition orale et écrite.

3.4. Fonctions langagières ou discursives de base

Il existe une autre approche du discours et des textes, plus fonctionnelle et souple que celle consistant à choisir une palette ouverte de genres. Carlota Smith (2003), par exemple, analyse « la structure locale des textes », c'est-à-dire qu'elle se situe en deçà du texte dans son ensemble et identifie cinq modes discursifs : Narration, Description, Compte rendu, Information, et Argument. Ces modes se réalisent au niveau du passage et – pour reprendre son expression – dépassent les frontières des genres. Autrement dit, un genre peut consister en plusieurs modes discursifs et un mode discursif spécifique peut se retrouver dans différents genres. Smith affirme également que les modes discursifs sont intuitivement reconnaissables comme étant distincts l'un de l'autre et sont distingués par les corrélats linguistiques.

Les modes discursifs de Smith sont des notions très proches de celles de « fonction langagière » ou « fonction discursive ». Il ressort de l'analyse des programmes de plusieurs disciplines réalisée dans quatre pays européens (Angleterre, Allemagne, Norvège et République tchèque, Vollmer, 2007, Thürmann, 2008, Vollmer et al., 2008) qu'il y a, semble-t-il, un ensemble limité de *fonctions langagières ou discursives de base* qui sont mentionnés à plusieurs reprises et semblent représenter (ou du moins se rapporter à) quelque chose comme des structures de base de contenus et de connaissances procédurales. Ces fonctions sont conventionnalisées de façon plus ou moins explicite. Elles sont comprises et partagées par les communautés discursives concernées et constituent un lien entre les approches pédagogiques des genres et types de textes (voir chapitre 3.3 ci-dessus) et les manières de penser, d'écrire et de parler dans les disciplines scolaires. Ces fonctions reflètent la logique de l'expérience et la construction des savoirs, et donc les schémas cognitifs essentiels. En même temps, elles fournissent un cadre pour « traduire » les connaissances en une réalité sociosémiotique, dans le langage et le discours (cf. Halliday, 1978 ; Halliday/Hasan, 1989). Dans cette optique, les fonctions discursives sont à la fois de nature cognitive et linguistique et très proches de la notion des capacités de réflexion (voir figure 6).

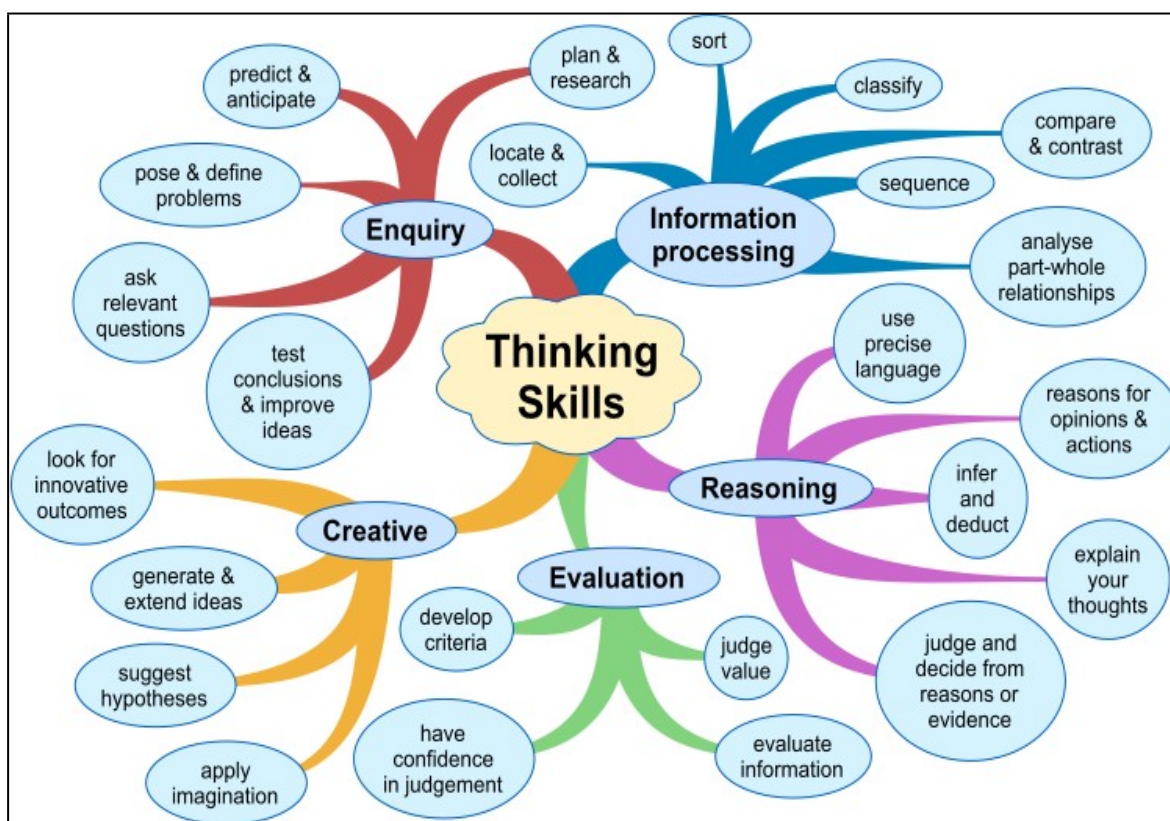


Figure 6 : Les capacités de réflexion (Logotron, 2010)

Des travaux antérieurs de Bernhard Mohan sont également très pertinents à cet égard : le « Cadre des connaissances » de Mohan (1986) est un outil conceptuel pour comprendre les liens existant entre les contenus d'une matière, les capacités de réflexion et les connaissances linguistiques qu'il faut enseigner et apprendre. Ce cadre se veut un « guide de la structure des connaissances sur l'ensemble du curriculum » (Mohan, 1986, 25) et structure les activités d'enseignement-apprentissage en six grands types de structure des connaissances :

Classification	Principes	Evaluation
Description	Séquence	Choix

En élaborant, pour les cours d'anglais langue seconde (ALS), un programme pour l'enseignement de l'expression écrite basé sur les contenus, Beckett/Gonzalez/Schwarz (2004) démontrent le potentiel du Cadre des connaissances de Mohan pour étayer les objectifs (cf. chapitre 4.8) :

Théorique / Général		
Classification	Principes	Evaluation
Echantillon de capacités de réflexion :	Echantillon de capacités de réflexion :	Echantillon de capacités de réflexion :
Classer Identifier Comprendre Appliquer ou développer des concepts	Formuler des hypothèses Interpréter des données Tirer des conclusions	Evaluer Classer Juger Apprécier
Echantillon linguistique :	Echantillon linguistique :	Echantillon linguistique :

Verbes d'appartenance Verbes de possession : <i>avoir</i> Comparaison : <i>plus que – moins que</i> Classification : <i>inclure, placer en dessous</i>	Cause / raison : <i>à cause de</i> Condition et contraste : <i>s'il y a</i> Prédiction : <i>probablement</i> Généralisation et explication : <i>complètement</i>	Description d'émotions : <i>aimer, ne pas aimer, satisfaisant</i> Evaluation, adjectifs : <i>bon, correct/incorrect</i> Verbes de volonté : <i>préférer</i>
Echantillon de capacités de réflexion :	Echantillon de capacités de réflexion :	Echantillon de capacités de réflexion :
Observer Identifier Comparer Contraster	Créer des séquences Suivre des orientations Prévoir l'ordre	Sélectionner Trouver des solutions Résoudre des problèmes Identifier des enjeux
Echantillon linguistique :	Echantillon linguistique :	Echantillon linguistique :
Verbes d'état : <i>croire, sentir</i> Subordonnées relatives : <i>qui, quoi, comment</i> Prépositions de lieu : <i>entre, en dessous</i>	Connecteurs logiques et chronologiques : <i>pendant, après, finalement</i> Prépositions d'espace et de temps : <i>à, aux alentours, environ, vers</i>	Modaux : <i>can, will, must, should</i> Demande / offre : <i>Je peux, je pourrais, pourrais-je</i> Préférence : <i>préférer</i>
Description	Séquence	Choix
Pratique / Spécifique		

Tableau 8 : Echantillon de capacités de réflexion et de compétences langagières en lien avec le Cadre des connaissances de Mohan (d'après Beckett/Gonzalez/Schwartz, 2004, 167f.)

Le tableau ci-dessus montre clairement que les opérations cognitives et les capacités de réflexion peuvent être étroitement liées à des éléments linguistiques spécifiques. Lorsque l'on décide quoi faire pour comprendre un thème et en parler ou écrire à son sujet, les deux dimensions – le cognitif et le linguistique – coïncident¹⁵. Les choix linguistiques dépendent de facteurs cognitifs mais également sociaux, ce qui nous conduit à parler de « fonctions discursives » plutôt que de « fonctions langagières » au sens étroit du terme. Cependant, les deux termes sont acceptables, tout comme le terme « modes discursifs », pourvu que l'on ait conscience de ce que ces fonctions ou modes structurent la réalité sociale par le biais de la connaissance et de la gestion linguistique.

Nous pouvons établir une distinction entre les *macro fonctions*, d'une part, et les (*méso* ou) *micro fonctions*, de l'autre. Elles diffèrent dans leur degré de couverture, leur niveau d'abstraction et leur champ de signification et applicabilité. Nous avons recensé un certain nombre de macro fonctions qui nous semblent pertinentes sur l'ensemble du curriculum :

EXPLORER – NOMMER – DÉCRIRE – RACONTER – FAIRE LE COMPTE RENDU –
EXPLIQUER – EVALUER – ARGUMENTER – RÉFLÉCHIR – SIMULER (symboliquement ou
par nos actes)

¹⁵ Pour voir un exemple de l'utilisation du Cadre des connaissances de Mohan dans le programme d'histoire en Angleterre (étapes clés 1 et 2), consulter le site

<http://www.naldic.org.uk/ITTSEAL2/teaching/EALandHistoryKS1and2.cfm>

L'utilisation réfléchie de ces macro fonctions est considérée comme l'un des principaux préalables pour un apprentissage fructueux à l'école, notamment en lien avec le maniement des genres. Elles peuvent ainsi être utilisées comme des *descripteurs essentiels de ce à quoi il faut parvenir dans l'enseignement de toutes les matières*.

Outre ces macro fonctions, nous pouvons identifier et nommer un grand nombre de méso ou micro fonctions, par exemple : ÉTIQUETER – DÉFINIR – DÉSIGNER – SPÉCIFIER (détails) – COMPARER – CONTRASTER – RELIER – JUGER – APPRÉCIER – POSITIONNER, etc. La plupart de ces micro fonctions sont liées à ou sont des composantes de macro fonctions. Par ailleurs, certaines sont clairement liées à *une* macro fonction spécifique : RÉSUMER, par exemple, est une sous-composante de DÉCRIRE (voir figure 7)¹⁶ :

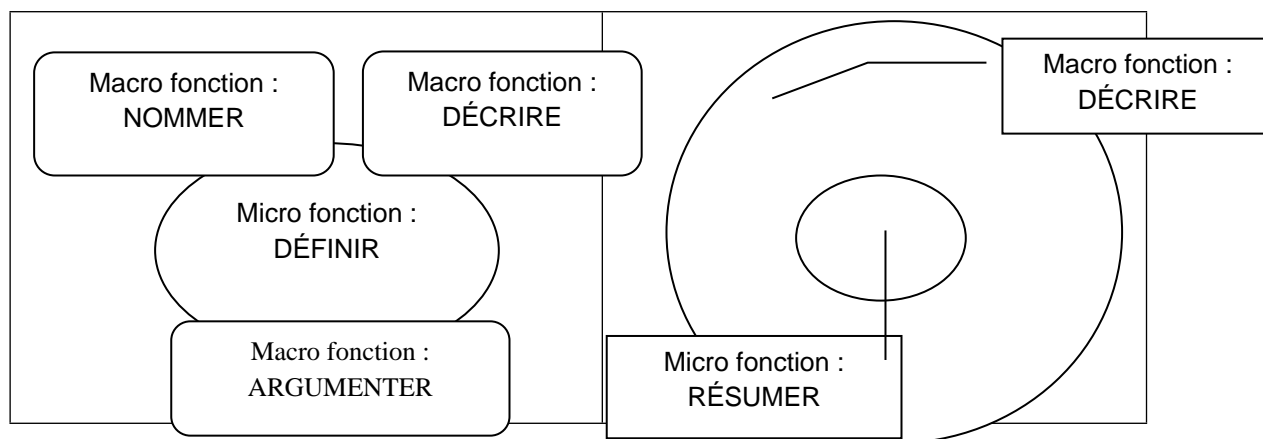


Figure 7 : Liens entre micro et macro fonctions

Concernant le lien entre la fonction discursive et le genre, dans le cas d'un résumé nous pouvons dire qu'il s'agit fondamentalement d'*une* fonction discursive particulière, à savoir RÉSUMER. Un tel lien unitaire est très rare, cependant, et la plupart des genres peuvent être caractérisés comme étant multifonctionnels. Mais il faut prendre en considération les détails chaque fois que l'on traite analytiquement un genre donné ou sa production. Il est clair que tous ces aspects doivent être examinés systématiquement et de façon beaucoup plus exhaustive (cf. Vollmer/Thürmann, 2010 ; Vollmer / Thürmann / Arnold / Hammann / Ohm, 2008, à réviser en 2010).

Ces descriptifs de compétences de base cognitives, mais aussi linguistiques/sémiotiques qui sont mobilisées dans l'apprentissage scolaire ont été élaborés à l'origine pour des *matières non linguistiques*. Cependant, on peut montrer que les catégories utilisées et les dimensions distinguées sont applicables à *tous* les domaines d'enseignement-apprentissage, *y compris la 'langue comme matière'*. Les fonctions discursives et types de discours évoqués plus haut servent pour toutes les matières, *y compris* la plupart des buts et activités de la 'langue comme matière'. Une comparaison étroite des plus récents indicateurs de compétences pour la langue de scolarisation comme matière (en Allemagne) et de ceux pour les sciences et la géographie vient étayer ce point de vue¹⁷. Il est très important que les enfants immigrés puissent en fin de compte bénéficier d'un outil pédagogique basé sur ce cadre descriptif de l'apprentissage de la langue sur l'ensemble du curriculum un d'un portfolio

¹⁶ Dans la version anglaise du présent document, la forme en *-ing* (gérondif) est utilisée pour désigner ces fonctions afin d'indiquer les processus de prise de décision qui leur sont inhérents et de les distinguer des genres et types de textes (p. ex. "summary" c. "SUMMARISING", "description" c. "DESCRIBING"). L'emploi des majuscules sert à indiquer que notre propos ne concerne pas ici le sens quotidien de verbes ordinaires, mais des étiquettes attribuées à des unités fonctionnelles spécifiques.

¹⁷ Là encore, tout ceci va devoir être affiné davantage afin d'aider les planificateurs de curricula et les enseignants à identifier des descripteurs communs possibles (descriptions de fonctions transversales du langage/discours, genres et compétences langagières) et à les spécifier en fonction de leurs cadres. En attendant, une liste de compétences a été fournie pour les cours d'histoire et de sciences (cf. Beacco 2010, Vollmer 2010).

élargi permettant d'assurer le lien entre tous les domaines d'apprentissage de façon explicite et transparente, par opposition au curriculum plus ou moins caché du passé. Cela leur donnera une bonne chance de transférer des connaissances et compétences d'une discipline à l'autre et de voir comment appliquer des notions déjà acquises ailleurs (dans une autre matière, une autre langue) – à condition qu'ils soient dûment encouragés et soutenus dans cette démarche (voir chapitre 4.4, *Encourager le transfert langagier*). Mais le véritable test sera de voir si cette approche d'intégration de l'apprentissage de la langue et d'un contenu conduit à l'élaboration d'un curriculum intégré accepté par les enseignants de toutes les disciplines et fournit une base pour le développement d'une politique intégrée de l'enseignement des langues dans les établissements (cf. chapitre 5).

La 'langue comme matière' tend à mettre l'accent sur des genres qui occupent une place moins importante dans d'autres matières mais sont familiers pour la plupart des élèves par le biais de la socialisation : textes littéraires / de fiction (oral, écrit et multimodal) et autres textes créatifs, notamment poétiques. Cela contribue à mettre en évidence la contribution fonctionnelle de certains aspects du répertoire linguistique, les moyens stylistiques utilisés dans les différents genres, les choix rhétoriques conduisant à une communication effective, et la réflexion sur la langue en tant que système. L'un des buts de la 'langue comme matière' peut être le développement de compétences en genres (notamment stylistiques). Cela implique une réflexion sur les aspects linguistiques et communicatifs ancrés dans les genres et une sensibilisation des apprenants à la dynamique des genres (évolutions au fil de l'histoire). Toutes les compétences qui peuvent et devraient *principalement* être abordées et acquises par le biais de la 'langue comme matière' sont en cours de formulation (cf. Aase/Fleming/Pieper/Samihaiian 2009 ; Pieper/Vollmer, en cours)¹⁸. Cependant, il convient de souligner une fois de plus que, selon notre analyse, le socle commun de compétences cognitives et linguistiques à acquérir dans la langue de scolarisation est ancré dans *toutes les matières*, et que cela donne aux apprenants plurilingues une possibilité d'établir des liens et transferts entre les langues dans le travail scolaire fourni pour répondre aux exigences du curriculum. En même temps, les apprenants vulnérables peuvent revendiquer auprès des autorités scolaires compétentes le droit à bénéficier d'un soutien continu en langue au sein du système éducatif (cf. le travail des établissements ayant participé au projet FörMig en 2009).

4. Stratégies et techniques pour soutenir le développement des compétences langagières des apprenants vulnérables

4.1. Formuler des objectifs mesurables et suivre les progrès et les besoins d'apprentissage

Les établissements scolaires ne sont pas indifférents aux progrès des apprenants issus de l'immigration, et beaucoup de temps et d'énergie sont actuellement consacrés à la promotion des groupes vulnérables. Cependant, bien trop souvent, certains besoins particuliers passent inaperçus ; les jeunes en difficulté voient l'écart se creuser et ne parviennent pas à rattraper leur retard par rapport à leurs camarades car l'acquisition des concepts clés et des compétences verbales et cognitives est un processus de nature cumulative. Un dispositif d'alerte pédagogique précoce peut faire toute la différence. Il faut le calibrer à l'aune de compétences minimales indispensables, verbales et cognitives, déterminées en fonction de l'âge, et l'utiliser comme un outil de repérage ou dépistage, au moins dans des contextes caractérisés par un fort pourcentage d'apprenants issus de l'immigration ou de familles à faible statut socio-économique. La mise en place d'un tel dispositif suppose que les autorités éducatives nationales ou régionales aient défini au préalable des exigences et normes minimales relatives aux compétences cognitives et langagières à acquérir sur l'ensemble du curriculum.

Des mesures ont déjà été prises en ce sens. A noter, en particulier, le « [Cadre de référence pour l'acquisition précoce d'une langue seconde](#) » élaboré sous l'égide de la Nederlandse Taalunie (2009),

¹⁸ Si la 'Langue comme matière' définit ses propres contenus disciplinaires – par exemple « analyse et appréciation littéraire » –, elle devient de toute façon structurellement égale ou semblable aux autres disciplines non linguistiques (cf. Pieper/Vollmer, en cours).

de même que les descripteurs du curriculum pour l'apprentissage de la langue norvégienne (compétences de base) pour des minorités linguistiques¹⁹. Thürmann et Vollmer (2010) ont également commencé à définir un cadre fixant des exigences cognitives et langagières minimales, en adoptant une approche duale : a) fin de la scolarité obligatoire (c'est-à-dire fin du premier cycle de l'enseignement secondaire – en Allemagne, *Hauptschule* –, à l'âge de 15 ans) et b) progression étalonnée des exigences de capacités langagières/discursives du primaire à la fin du secondaire (voir également Vollmer/Thürmann, 2010).

L'une des composantes du dispositif d'alerte précoce est la réalisation d'un test (diagnostic). Pour favoriser les progrès des élèves obtenant de mauvais résultats et des jeunes issus de l'immigration, il importe non seulement de savoir exactement ce qui est attendu d'eux en termes d'objectifs explicitement formulés et de compétences à maîtriser, mais encore de savoir de façon fiable où ils en sont exactement et comment poursuivre. Autrement dit, ils doivent recevoir le plus d'informations possible sur leur degré d'acquisition, aussi souvent que possible, ainsi que des conseils clairs sur la/les prochaine(s) étape(s) possible(s) de leur développement. Etablir un profil linguistique et cognitif systématique et fiable de chaque apprenant exige des compétences extrêmement complexes d'observation et de diagnostic.

Cette responsabilité d'évaluation des compétences existantes en 'langue comme matière', avec l'identification des forces et faiblesses, a été prise très au sérieux dans différents cadres. Cela a donné lieu à d'importantes études de cas du plus haut intérêt, consacrées à la description et analyse de la compétence linguistique indépendamment des contenus disciplinaires (en allemand : *Sprachstandsmessung*). Ces dernières années, plusieurs instruments ont été élaborés et testés au regard de différentes classes d'âge, différentes matières et différentes fonctions langagières/discursives - voir, par exemple, la publication FÖRMIG, Lengyel/Reich/Roth/Döll, (2009) ainsi que l'étude n° 1 de cette même série d'études et ressources « Le diagnostic des compétences en langues dans des contextes multilingues : un processus continu favorisant l'enseignement et l'apprentissage individualisés » (Conseil de l'Europe, Lengyel, 2010) qui accompagne le document d'orientation 'L'intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration'. Dans l'idéal, des instruments de cette nature devraient être utilisés non seulement pour une évaluation sommative, mais encore pour une évaluation formative qui associe l'apprenant lui-même à l'interprétation des résultats et, si les instruments sont bien conçus, conduit à la mise en place de mesures de soutien appropriées (*Sprachförderung*). Un bon diagnostic requiert un niveau élevé de connaissances et de compétence professionnelle de la part des enseignants, ou la participation de spécialistes de l'évaluation.

L'évaluation de compétences langagières dépendant du contenu est beaucoup plus difficile et beaucoup moins développée que le diagnostic d'une langue décontextualisée, hors contenus. Cela tient au fait que la dimension langagière a toujours été négligée dans les disciplines non linguistiques, qu'il s'agisse de l'évaluation ou de l'enseignement. La composante linguistique de la performance dans la réalisation des tâches disciplinaires ne fait l'objet d'une certaine attention que depuis peu. Parfois, elle donne même lieu à une notation pour elle-même, en sus des notes correspondant aux contenus. Les critères d'évaluation de la langue-en-contexte pourraient aller de *l'efficacité de l'organisation textuelle du sens au bon emploi de la langue*. Le premier critère pourrait être subdivisé en trois aspects : (i) agencement approprié des unités structurales dans le texte, (ii) organisation appropriée du sens en différentes unités structurales, et (iii) liaison appropriée des unités structurales, tandis que le second critère pourrait être subdivisé en quatre sous-dimensions : (i) usage correct et suffisant des termes et expressions propres à la discipline, (ii) usage suffisant de la langue formelle, formulations claires et

¹⁹ Ces deux documents peuvent être téléchargés à l'adresse suivante : www.coe.int/lang/fr → Plateforme de Ressources et de référence → Boîte *Langues de scolarisation*

succinctes, (iii) usage suffisant du vocabulaire scolaire général et de structures réalisant des relations sémantiques, enfin (iv) respect de la grammaire régissant la langue standard, correction de la ponctuation et du vocabulaire. Un ensemble de critères d'évaluation du même ordre a été mis au point et appliqué avec succès dans un projet de recherche axé sur *l'écriture* en géographie (Coetsee-Lachmann 2009, Vollmer 2008, 2009a).

4.2. Favoriser la conscience langagière et les connaissances en matière de langage et communication

Selon une idée reçue très répandue, les enfants du primaire et les adolescents du secondaire seraient généralement démotivés lorsqu'il s'agit de s'intéresser en classe à la langue et à l'utilisation de la langue. Ceci peut être vrai d'une approche systématiquement fondée sur la grammaire – accent mis sur la terminologie, exercices répétés sans fin, évaluation des connaissances métalinguistiques déclaratives... Cependant, l'expérience montre que même les jeunes enfants du cours élémentaire aiment jouer et expérimenter avec la/les langue(s). Une sensibilisation à la langue mettant l'accent sur la diversité linguistique et culturelle peut être enseignée en tant que composante distincte du curriculum du primaire. Cette composante peut également être intégrée en classe de 'langue comme matière', dans les cours consacrés à la langue d'origine ou dans les cours de langue étrangère, afin d'ouvrir des fenêtres sur d'autres langues. Dans les contextes multilingues, en particulier, l'introduction d'activités d'éveil aux langues à un âge précoce s'est révélée très efficace pour le futur apprentissage des langues et pour le développement de la capacité de l'apprenant à réfléchir avec sensibilité à sa propre performance. Différents thèmes peuvent être abordés, par exemple :

Les langues autour de moi – L'univers des langues – Comment fonctionne la langue – Jouer avec la/les langue(s) – Donner des noms – Toute langue est une voleuse, ou le long voyage des mots – A chacun sa manière de s'exprimer – Lire des images – Du parler à l'écrit – L'aventure de l'apprentissage des langues – Comment et quoi lire...

Le concept de sensibilisation à la langue dans l'enseignement – introduit à l'origine au Royaume-Uni par Eric Hawkins (1987) puis développé par la suite dans le cadre de plusieurs projets européens sous des appellations diverses, par exemple « Language encounters », « Begegnung mit Sprachen », « Eveil aux langues », « ELBE » – est également valable pour le premier²⁰ et même pour le deuxième cycle du secondaire. Il peut être intégré en LS et dans les cours de langues étrangères ou de langue d'origine.

²⁰ Cf. le matériel didactique publié par bm:bwk (2006) ; des ensembles de matériels pédagogiques dans différentes langues dominantes sont également disponibles sur http://home.ph-freiburg.de/jaling/material/material_examples.html ; Oomen-Welke, 2007.

4.3. Enrichir le vocabulaire

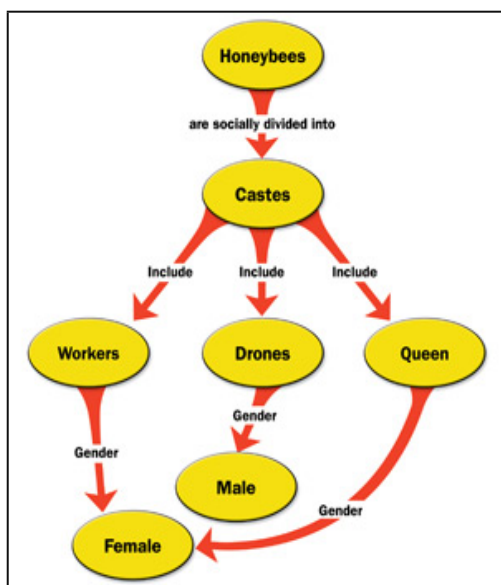


Figure 8 : Carte conceptuelle “Honey bees”, Michael Sutphin (2007)

Il va sans dire que la dimension lexicale est fondamentale pour la maîtrise de la langue sur l’ensemble du curriculum et qu’elle a toujours attiré l’attention des spécialistes de chaque discipline. Il n’y a rien d’étonnant à cela étant donné que les composantes nominales de la terminologie propre à une matière sont très proches des concepts cognitifs des domaines académiques. Les routines de classe autour de ces termes techniques permettraient l’acquisition de connaissances déclaratives qui pourraient ensuite être évaluées en demandant aux élèves de donner des définitions ou d’expliquer le sens des termes en lien avec des termes voisins (p. ex. en géographie : *dunes en demi-lune, linéaires, en étoile, à coupole et en parabole*). Le lexique prime dans cette approche de la langue et des savoirs scolaires, souvent appuyée par des graphiques, c’est-à-dire des représentations visuelles de concepts abstraits et de processus cognitifs (cf. Perna/Aksela 2008 pour la chimie, par exemple).

Cependant, il serait également utile de s’intéresser à d’autres éléments lexicaux lorsqu’il s’agit de fournir un soutien aux apprenants vulnérables. Quand il leur est demandé d’argumenter, de décrire ou d’expliquer des questions complexes de façon cohérente, à l’oral ou à l’écrit, des mots synsémantiques/fonctionnels jouent un rôle décisif. Ils remplissent des fonctions diverses, de simples mots, énonciations elliptiques ou télégraphiques, à des formulations cohérentes. Ces mots (conjonctions, particules, pronoms, prépositions) servent à relier les phrases pour construire un texte, à localiser précisément des objets dans le temps et l’espace, à indiquer des modalités et relations logiques, à manifester l’appartenance et l’adhésion, à faire des références dans un texte écrit ou oral, à se référer au « monde extérieur », etc. Dans le discours de la classe, leur charge fonctionnelle est incontestablement supérieure à celle dont ils sont porteurs dans l’usage informel qui en est fait au quotidien.

Un enrichissement systématique du vocabulaire est également nécessaire pour permettre aux apprenants de clarifier la « position » ou l’« affirmation » du locuteur ou de l’auteur d’un texte. Voyons les exemples suivants, extraits du *Guide for academic writing* d’Andy Gillett (2010) :

Previous studies (Jones ..., Smith ...) have indicated that the intensity of physiotherapy provision may affect some patient outcomes including reduced mortality following a stroke.

Les mots qui indiquent la position de l’auteur sont *indicate, may* et *some*. Au lieu de « *indicated* », *shown, proved* ou *suggested* auraient pu être utilisés. *May* aurait pu être remplacé par *could* ou *will* ou simplement omis. *Some* a été choisi de préférence à *many, few* ou *most*, qui étaient également possibles. Gillett montre également que l’acte rhétorique consistant à « prendre position » peut être réalisé par un large éventail de moyens linguistiques (tableau 8).

1	Introductory verbs	e.g. <i>seem, indicate, suggest</i>
2	Thinking verbs	e.g. <i>believe, assume, suggest</i>
3	Reporting verbs	e.g. <i>claim, find, confirm, assert</i>

3	Evaluative adjectives	e.g. <i>important, misguided, wrong, inaccurate, incorrect</i>
4	Evaluative adverbs	e.g. <i>accurately, unsatisfactorily</i>
5	Adverbs of frequency	e.g. <i>often, sometimes</i>
6	Modal verbs	e.g. <i>will, may, might, could</i>
7	Modal adverbs	e.g. <i>certainly, definitely</i>
8	Modal adjectives	e.g. <i>certain, definite</i>
9	Modal nouns	e.g. <i>assumption, possibility</i>
10	Signalling words	e.g. <i>furthermore, similarly</i>

Tableau 8 : Moyens linguistiques utilisés pour prendre position, d'après Gillett (2010)

Enrichir le vocabulaire des apprenants dans le discours de la classe devrait également développer leurs connaissances procédurales et leur capacité à s'aider eux-mêmes. Différentes techniques sont utilisées, notamment :

- travail avec des préfixes, racines et suffixes, décomposition et production de mots
- familiarisation des élèves avec des mots pleins (p. ex. *hydro*), des préfixes et suffixes (p. ex. *hyper*, *auto-*, *-matique*) d'origine grecque ou latine
- apprentissage de l'utilisation du dictionnaire (quand ?, comment ?)
- développement de la capacité des apprenants à auto-évaluer leur connaissance des mots
- ...

4.4. Encourager le transfert langagier

La notion de transfert langagier implique la possibilité d'économiser l'effort d'apprentissage en s'appuyant sur les acquis antérieurs et en les appliquant de façon productive à d'autres expériences d'apprentissage. Le transfert exige une connaissance des structures linguistiques et de leurs fonctions et caractéristiques spécifiques ainsi que du contexte dans lequel elles sont ancrées. Cependant, cela nécessite également qu'un phénomène ou comportement donné soit perçu et compris de telle façon que toute similitude avec un phénomène ou comportement différent puisse être (re-)découverte. Le transfert peut intervenir dans le même domaine, dans un autre domaine ou même dans une autre matière. Il peut également être lié à des éléments d'une autre langue ou à la comparaison de systèmes de langue entiers et des règles les sous-tendant. L'acte de transfert est ainsi une manifestation de la conscience langagière.

Une distinction peut être établie entre transfert positif et transfert négatif. Dans le cas du transfert positif, des connaissances antérieures ou des compétences déjà existantes permettent d'apprendre plus facilement des compétences nouvelles, mais similaires, sur la base d'un degré élevé de chevauchement ou « accord » entre une situation d'apprentissage antérieure et la nouvelle. Nous en avons un exemple avec la « négation » : une fois assimilée la fonction du NON, il est bientôt possible de découvrir et acquérir le NE PAS – beaucoup plus souple syntactiquement – dans une série de contextes différents, tous structurellement combinés par le désir de rejeter quelque chose ou d'exprimer l'opposé de quelque chose. Dans un transfert négatif, en revanche, il est plus difficile de percevoir et appréhender des caractéristiques d'un objet ou d'une situation d'apprentissage qui diffèrent des expériences antérieures. L'apprentissage antérieur est alors prédominant et peut même aller jusqu'à induire un blocage, entravant ainsi la dynamique de l'apprentissage créatif.

Selon certains experts, le transfert intervient spontanément, tandis que d'autres affirment que ce processus doit être appris et constamment appuyé. Dans le cas des apprenants issus de la migration et des apprenants vulnérables en général, il serait utile d'entreprendre des travaux de recherche visant à explorer les procédures et mesures qui conduisent explicitement au transfert. Que le transfert puisse ou non être enseigné, ce processus peut assurément être appuyé et travaillé, et devrait l'être.

systématiquement. Sur le long terme, les apprenants doivent être encouragés à pratiquer le transfert par eux-mêmes, d'une langue ou d'une matière à l'autre ou en se focalisant sur des traits spécifiques de la langue, en se demandant : Qu'est-ce que je sais déjà ou qu'est-ce que je suis déjà capable de faire qui pourrait servir d'orientation, ou m'aider à réduire les difficultés auxquelles je suis confronté ? Comment mettre à profit les acquis de l'expérience ? Quels aspects de cette tâche me semblent familiers, comme ça je n'aurai pas à partir complètement de zéro ? De telles interrogations aideront les apprenants à développer de nouveaux domaines de connaissance, perception et action mentale et déboucheront en fin de compte sur la formation de stratégies de transfert. Ces dernières peuvent se rapporter aux plus petites composantes d'une langue, comme les mots, mais aussi à des structures grammaticales, ou encore aux fonctions discursives des genres ou aux schémas linguistiques de différents types de texte. Elles peuvent intervenir au niveau du contenu et de ses liens complexes avec la terminologie et les formes de discours (conventionnalisées) utilisées de préférence dans la matière concernée. Elles peuvent également porter sur les différentes langues connues de l'apprenant (y compris les langues d'origine) et leur utilisation productive pour l'apprentissage de la matière. Enfin, les stratégies de transfert concernent le processus d'apprentissage lui-même : recherche et renforcement du cheminement de base de la découverte, collecte d'informations, interprétation des données, justification et présentation des conclusions, établissement de liens avec les connaissances antérieures, argumentation, évaluation, etc. Plus une matière (ou domaine d'étude d'une discipline) et les ressources linguistiques dont les apprenants ont besoin pour pouvoir l'aborder sont structurées et rendues explicites – dans le curriculum, mais également par l'enseignant –, plus les apprenants (issus de l'immigration) ont de chances de découvrir des similarités ou des niveaux de similitude entre des tâches, des demandes cognitives, des procédures mentales et leurs représentations verbales, condition préalable du transfert langagier. Encourager les apprenants à expérimenter ces différents types de transfert les aidera à devenir plus autonomes dans leur apprentissage. Cette approche prend toutefois du temps et de la place dans la classe, dans le travail quotidien de tous les enseignants : cette compétence doit donc être vue comme un important but éducatif en soi – sur l'ensemble du curriculum.

Dans la réalité pédagogique, le transfert est probablement trop peu exploité. Cela tient en partie à ce que les matières et le programme ne sont pas structurés de façon à appuyer naturellement cette démarche. La division du curriculum en différentes matières et de la division des matières en unités d'apprentissage et en pans isolés de connaissances peut empêcher cette démarche de se faire spontanément. Les enseignants devraient donc aider les apprenants vulnérables à faire un usage fréquent et explicite du transfert. Ré-organiser l'apprentissage, surmonter les faux cloisonnements entre disciplines, promouvoir et renforcer les liens entre les concepts et les expériences d'apprentissage, exploiter la/les langue(s) de scolarisation comme un outil unificateur et appuyer ainsi l'enseignement plurilingue dans les deux sens (employer et acquérir plus d'une langue, mais également acquérir, utiliser et intégrer les différents répertoires communicatifs offerts par différentes matières), toutes ces mesures aideront les apprenants vulnérables à développer tout leur potentiel et à accéder pleinement au curriculum.

Il reste à voir comment les apprenants eux-mêmes peuvent savoir si leurs processus de transfert sont ou non appropriés et performants et comment ils pourraient améliorer leurs stratégies. Une réflexion conjointe sur ces questions, éventuellement appuyée par des grilles d'auto-évaluation et une évaluation des enseignants, est un important aspect de cette approche pédagogique émancipatrice.

4.5. Favoriser l'autonomie de l'apprenant

Depuis l'ouvrage de Henri Holec intitulé *Autonomie et apprentissage des langues étrangères* (1979), le Conseil de l'Europe a appuyé des approches centrées sur l'autonomisation de l'apprenant, qui doit avoir « la capacité de prendre en charge son propre apprentissage »²¹. Actuellement, la Division des Politiques linguistiques du Conseil préconise l'utilisation de deux portfolios conçus pour aider les apprenants à assumer la responsabilité de leur apprentissage par une auto-évaluation de leurs expériences et de leurs résultats : a) le *Portfolio européen des langues* (PEL), b) l'*Autobiographie de rencontres interculturelles* (ARI). David Little et Mike Fleming (2010) se prononcent en faveur de l'élaboration de nouveaux outils Portfolio répondant aux divers objectifs du projet « Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation » du Conseil de l'Europe « sans perdre de vue [...] le développement du répertoire plurilingue de l'apprenant » (voir également Pieper, 2007 ; Krogh, 2010). Étudiés pour appuyer l'enseignement de la langue et de la littérature sur l'ensemble du curriculum, de tels outils non seulement profiteraient à chaque apprenant, mais encore faciliteraient les efforts déployés par les établissements pour coordonner les approches plurilingues dans les matières linguistiques et le soutien linguistique dans les matières non linguistiques destiné aux élèves obtenant de mauvais résultats (cf. chapitre 5.1).

4.6. Améliorer la prestation de l'enseignant et sa compétence en gestion de classe

Tant l'expérience (des programmes EMILE par exemple) que les données empiriques nous indiquent que le comportement verbal de l'enseignant dans l'interaction en classe peut énormément influencer le développement langagier des apprenants. De nombreuses formes de discours peuvent se produire dans la classe, mais avoir recours à une simplification des stratégies et moyens verbaux (*teacherese*) afin de gagner du temps dans l'enseignement d'une matière finit par être contreproductif. Il importe de ne pas figer les compétences intermédiaires. Ce danger peut être évité si certains principes sont observés.

- La *séquence IRF* (= Initiation, Response, Feedback), basée sur les travaux de Sinclair et Coulthard (1975), est centrale pour l'analyse des discours se produisant en classe. Dans de nombreux cas d'interactions quotidiennes en classe, l'« échange d'enseignement » peut être décrit par trois « tours de parole » : l'ouverture (Initiation), la réponse (Response) et la rétro-action (Feedback). Dalton-Puffer (2007) donne l'exemple suivant à partir de l'enseignement EMILE :

Opening move (I)	Answering move (R)	Follow-Up move (F)
marker, starter, elicitation, directive, informative, check, prompt, clue, nomination	acknowledge, reply, react, comment	accept, evaluate, comment
T	...which, ah, religion did he have? Did, did you, did your article say? Spanish, the Spanish King, Philip the Second, was Catholic, Protestant, Puri...?	
S	Catholic.	
T	Catholic, exactly. Good ...	

Tableau 9 : Le dialogue triadique (Dalton-Puffer, 2007, 34)

Ce dialogue triadique fonctionne très bien en tant qu'outil utilisé par l'enseignant pour structurer l'interaction et contrôler et gérer la classe (Nikula, 2007, 181). Mais cela ne va pas sans présenter certains inconvénients concernant le développement de la maîtrise cognitive de la langue académique (CALP) des apprenants. En effet, le plus souvent, des séquences IRF solidement structurées a) ne laissent pas la possibilité aux apprenants d'initier une séquence, b) engendrent des réponses

²¹ Holec, 1981, 3.

minimales, c) ne permettent pas aux apprenants de développer et exprimer leurs idées ou de se lancer dans des discours plus étendus, et d) empêchent les apprenants de parvenir à une compréhension cohérente. Toutefois, Nikula (2007, 182) souligne que le succès du schéma IRF pour l'enrichissement de la langue dépend essentiellement de sa troisième partie (R) : « ... si la troisième partie est vue comme une chance de développer et approfondir des thèmes abordés en classe, la structure IRF peut tout à fait améliorer la qualité du discours tenu en classe et ouvrir de nouvelles possibilités de participation active des apprenants. »

- Un aspect décisif de la prestation de l'enseignant dans l'interaction avec la classe est le *temps d'attente*. Mary Budd Rowe (1972) propose ce concept de « temps d'attente » – c'est-à-dire le moment de silence entre les questions de l'enseignant et les réponses des élèves – comme variable instructionnelle. Elle a constaté que les pauses entre les échanges engagés par l'enseignant et la réaction des élèves durent rarement plus de 1,5 seconde. Elle a également découvert, cependant, que lorsque ces périodes de silence duraient au moins 3 secondes, il s'ensuivait beaucoup de choses positives en termes de comportement et attitude des élèves et enseignants. Plusieurs travaux de recherche révisés par Tobin (1986) ont montré que le fait de prolonger le temps d'attente a une incidence sur le comportement des élèves à différents égards :
 - Ils donnent des réponses plus longues.
 - Ils parlent davantage et moins de questions sont laissées sans réponse.
 - On observe un accroissement de la complexité des réponses des apprenants.
 - Il y a davantage de discours initiés par les apprenants et entre apprenants.
 - L'amélioration de la qualité du discours peut induire de meilleurs résultats.

Des pauses plus longues semblent améliorer les résultats des apprenants car ces derniers utilisent ce temps supplémentaire pour organiser leurs pensées, d'où la meilleure qualité du discours.

Des pauses plus longues sont également à l'origine de changements positifs dans le comportement des enseignants. Leurs stratégies de questionnement tendent à être plus variées et souples ; ils interrogent moins, mais ce sont des questions de meilleure qualité, plus variées ; enfin, ils posent d'autres questions requérant un traitement de l'information plus complexe et une réflexion plus poussée de la part des apprenants. Met (1994, 174) souligne la valeur du temps d'attente pour ceux d'entre eux qui connaissent peut-être la réponse mais ont besoin de davantage de temps pour l'articuler.

- Les apprenants pour qui la langue de scolarisation n'est pas la langue de communication à la maison, en particulier, doivent s'appuyer sur une *langue qui leur sert de modèle* ainsi que sur un *feedback correctif*. Certains enseignants peuvent penser que le fait d'employer un langage informel, familier peut contribuer à diminuer les obstacles à la communication et rendre les contenus plus faciles à appréhender. Mais si les apprenants vulnérables n'ont aucun modèle chez eux, ils dépendent de la langue employée par l'enseignant pour acquérir les structures appropriées en classe – et ceci fait référence à toutes les dimensions de l'utilisation de la langue (diction distincte, bon choix des mots, discours cohérent et prolongé, rythme contrôlé, etc.). Penser à haute voix s'est révélé être une stratégie d'étayage efficace car cela fournit aux apprenants une combinaison d'appuis cognitifs et linguistiques. En exprimant leurs réflexions tout en travaillant à la résolution d'un problème, les enseignants donnent un exemple de la façon dont des penseurs chevronnés se posent un problème en vue de le résoudre. En pensant à haute voix avec leurs enseignants et entre eux, les apprenants apprennent progressivement à faire usage de la parole pour diriger leurs propres processus de résolution de problèmes.

Un feedback correctif peut être encore plus important pour le développement langagier des apprenants. Faire une correction explicite ou reprendre l'élève (reformulation par l'enseignant de tout ou partie de la production déficiente de l'apprenant) ne semble pas être très efficace, vu que cela ne conduit normalement pas à la réalisation d'activités entre pairs ou d'autocorrections. Les stratégies ci-après semblent donner de meilleurs résultats :

- élicitation = l'enseignant demande une reformulation
- indications métalinguistiques = l'enseignant fournit des commentaires, questions ou suggestions en lien avec la production de l'apprenant
- clarification = l'enseignant utilise des phrases telles que « Je ne comprends pas » ou « Que voulez-vous dire ? »
- répétition = l'enseignant répète la production de l'apprenant en soulignant l'erreur ou la partie de l'énonciation à améliorer

4.7. Développer l'écrit

La réussite scolaire dépend également de la capacité des apprenants à exposer leurs connaissances et leur pensée *par écrit*. Au-delà des examens, où il leur est essentiellement demandé de réaliser des compositions écrites, l'écrit est aussi le moyen par lequel ils restituent les acquis de l'apprentissage. Ceci est vrai aussi bien des matières non linguistiques (lesquelles ont leurs propres genres, p. ex. rapport de synthèse) que de celles où la langue est enseignée comme matière à part entière. Quelle que soit la discipline, il importe par conséquent de ne pas négliger les exercices écrits.

Nous savons par expérience que les enseignants des matières non linguistiques ont tendance à éviter de recourir en classe à des activités écrites trop longues, notamment avec de jeunes enfants ou avec les apprenants les plus faibles. Ils considèrent en effet que de telles activités (en particulier la correction et la rétroaction) prennent trop de temps. Ils pourront donc décider d'utiliser une fiche de travail avec des mots ou termes précis à compléter, plutôt que de demander un résumé écrit. Pour la même raison, après la réalisation d'une expérience, ils pourront préférer demander aux élèves un compte rendu oral plutôt qu'écrit, d'autant plus que cela favorise, semble-t-il, une « meilleure » performance, au moins superficiellement. Par ailleurs, les apprenants eux-mêmes peuvent préférer travailler à l'oral plutôt que de réaliser des exercices écrits, plus exigeants et fastidieux. Cependant, éviter ainsi le travail écrit n'est pas dans leur intérêt, bien au contraire. Si rien n'est fait pour les aider à élaborer des stratégies d'acquisition des automatismes de l'écrit ou à maîtriser d'importants genres propres à une matière, ils ont moins de possibilités de développer leur maîtrise cognitive de la langue académique, qui repose sur le langage écrit, du moins sur le plan conceptuel.

L'une des raisons pour lesquelles les élèves, notamment ceux issus de l'immigration, peuvent sembler tout à fait capables en cours mais échouent aux contrôles est le décalage entre les exigences de la communication orale en classe (qui est clairement située) et les exigences de la production d'écrits (modalités de présentation des connaissances) – notamment dans les tests requérant une réflexion et une expression décontextualisées. L'enseignement des matières devrait dès lors s'appuyer (davantage) sur des travaux écrits qui aident l'apprenant à résoudre un problème ou à explorer un thème de façon plus approfondie ou plus en détail. La fonction épistémique de l'écrit, bien connue lorsque la langue est étudiée comme matière, peut ainsi jouer un rôle important dans toutes les matières d'enseignement.

Les enseignants ont besoin de stratégies afin de développer la compétence à l'écrit de leurs élèves, notamment ceux à qui la littératie pose le plus de difficultés. Il faut construire une culture de l'écrit dans les cours de chaque matière et fournir aux apprenants des modèles de structuration des genres écrits. Une telle approche devrait être suivie dans l'ensemble du curriculum et, de préférence, être transversale afin de faciliter les transferts et cohérente avec les programmes de langue comme matière et de langues étrangères.

Les stratégies exposées demandent une plus grande coopération entre les enseignants de toutes les matières (voir chapitre 5 ci-après). Néanmoins, quelle que soit la discipline, la réussite dépend largement de procédures d'étayage soigneusement élaborées, mettant l'accent sur la dimension linguistique de l'écrit et plus généralement de l'apprentissage.

4.8. Etayer des activités langagières cognitives dans des disciplines non linguistiques

Dans de nombreux systèmes éducatifs européens, les enseignants ne sont pas bien préparés à apporter un soutien linguistique approprié dans des matières telles que la géographie, l'histoire ou les sciences. Ils tiennent généralement les compétences linguistiques pour acquises et se concentrent sur les contenus et compétences disciplinaires. Pourtant, en marge de l'éducation ordinaire, il existe des programmes qui ont relevé avec succès le défi de l'enseignement-apprentissage de matières en langues étrangères, d'un enseignement sensible à la dimension linguistique (= *sprachsensibler Fachunterricht*) et de l'apprentissage protégé²². Ces programmes (cf. chapitre 2.3.4) ont pour but d'enseigner les matières non linguistiques par le biais d'une langue étrangère (EMILE, *bilingualer Unterricht*) ou d'enseigner des matières non linguistiques aux élèves qui en sont au stade de l'apprentissage de la langue (p. ex. SIOP²³, CALLA²⁴). De tels programmes sont fondés sur la réalisation de ce que la maîtrise des matières scolaires est la maîtrise de l'usage spécialisé qu'elles font de la langue, et qu'il y a donc lieu d'intégrer le contenu et la langue. Par conséquent, il est essentiel d'élaborer, pour les disciplines hors cours de langue, des stratégies pédagogiques pratiques et des techniques de soutien linguistique appropriées, facilement utilisables par les professeurs spécialistes des matières concernées.

Depuis plus de 30 ans, le terme « étayage » (*scaffolding*) revient dans le discours des chercheurs et enseignants qui s'intéressent à l'intervention linguistique dans l'enseignement d'une matière non linguistique. Wood/Bruner/Ross (1976) ont été les premiers à utiliser « l'étayage » comme une métaphore pour signifier le soutien provisoire fourni par des « experts » (= parents, enseignants, pairs bien informés) en vue d'aider les apprenants à s'acquitter d'une tâche, mieux comprendre ou acquérir une compétence précise, afin que ces derniers puissent réaliser par eux-mêmes des tâches semblables à l'avenir. La notion d'étayage est liée au concept de « zone proximale de développement » (ZPD) défini par Vygotsky (1978). En effet, un bon enseignement se projette au-delà du niveau de développement actuel et propose un système de progression échelonné et cohérent du développement de l'apprenant, mais sans exercer de pressions excessives sur ce dernier. Un étayage efficace assure un bon dosage de la difficulté et du soutien ; il est opportun, c'est-à-dire fourni au moment voulu ; et il est progressivement adapté de façon à répondre aux besoins réels de l'apprenant.

Dans les matières non linguistiques, les apprenants peuvent avoir besoin d'un soutien linguistique pour comprendre les savoirs disciplinaires. Ceci demande un *étayage au micro-niveau (micro-level scaffolding)* ou *au moment où l'apprenant en a besoin (point-of-need scaffolding)*. Au micro-niveau, l'étayage devrait intervenir entre l'apprenant concerné et l'enseignant ou les pairs qui sont en mesure de l'aider. En outre, les classes de langue devraient sans aucun doute être équipées d'un large

²² Le terme « protégé(e) » (en lien avec « enseignement », « instruction », « apprentissage » – mais aussi « enseignement des contenus par les langues ») renvoie à des concepts visant à rendre les contenus accessibles pour les élèves apprenant la langue majeure de scolarisation. Autrefois, ces élèves étaient considérés comme « protégés » car ils étudiaient dans des classes séparées des classes ordinaires et n'étaient pas en concurrence avec les apprenants autochtones. Aujourd'hui, la plupart d'entre eux – sous réserve qu'ils aient réussi à maîtriser les premiers stades de l'acquisition de la langue majeure de scolarisation – étudient aux côtés de leurs pairs autochtones. Ils sont astreints aux mêmes exigences curriculaires et doivent passer les mêmes tests à fort enjeu. On entend désormais par « *Sheltered instruction* » une palette de pratiques que les enseignants peuvent appliquer avec profit pour aider les apprenants issus de l'immigration à apprendre la langue majeure de scolarisation tout en étudiant des contenus en anglais (http://www.siopinstitute.net/media/pdfs/Resources_Shelt_Inst.pdf). Ce concept a été élaboré à l'origine dans le cadre de programmes d'immersion en langue étrangère (niveau élémentaire), afin que certaines parties du curriculum puissent être enseignées par le biais de la langue étrangère ; cf. Crandall, 1994.

²³ SIOP = Sheltered Instruction Observation Protocol ; ce modèle a commencé à être appliqué par Jana Echevarria et Deborah Short à la fin des années 1980 et a été affiné depuis (voir Echevarria/Graves, 2010).

²⁴ CALLA = Cognitive Academic Language Learning Approach ; méthode proposant un modèle d'enseignement des stratégies d'apprentissage basé sur une approche qui intègre le contenu et la langue. Cf. le site CALLA à l'adresse : <http://calla.ws/>

éventail de matériels d'appui (les dictionnaires et ressources informatiques pour les recherches en ligne sont une priorité), afin que les apprenants puissent s'aider eux-mêmes.

Le *macro-niveau* (ou *designed-in scaffolding*) est nécessaire lorsque les apprenants ont du mal à assimiler les contenus ou les procédures directement associées aux contenus propres à la matière, et/ou les objectifs curriculaires de la leçon ou de l'unité d'enseignement. Dans ce cas, toute la classe a besoin d'un étayage cognitif et linguistique. Par exemple, lorsque le but curriculaire d'un cours de sciences sociales est la rédaction d'un rapport de synthèse sur l'histoire des méthodes de production, p. ex. dans l'industrie automobile, soit les élèves savent quelles sont les caractéristiques d'un rapport de synthèse, soit ils ont besoin d'un étayage (méta-) linguistique et cognitif systématique. Une approche de l'étayage fondée sur le genre pourrait comporter les étapes suivantes (figure 9) :

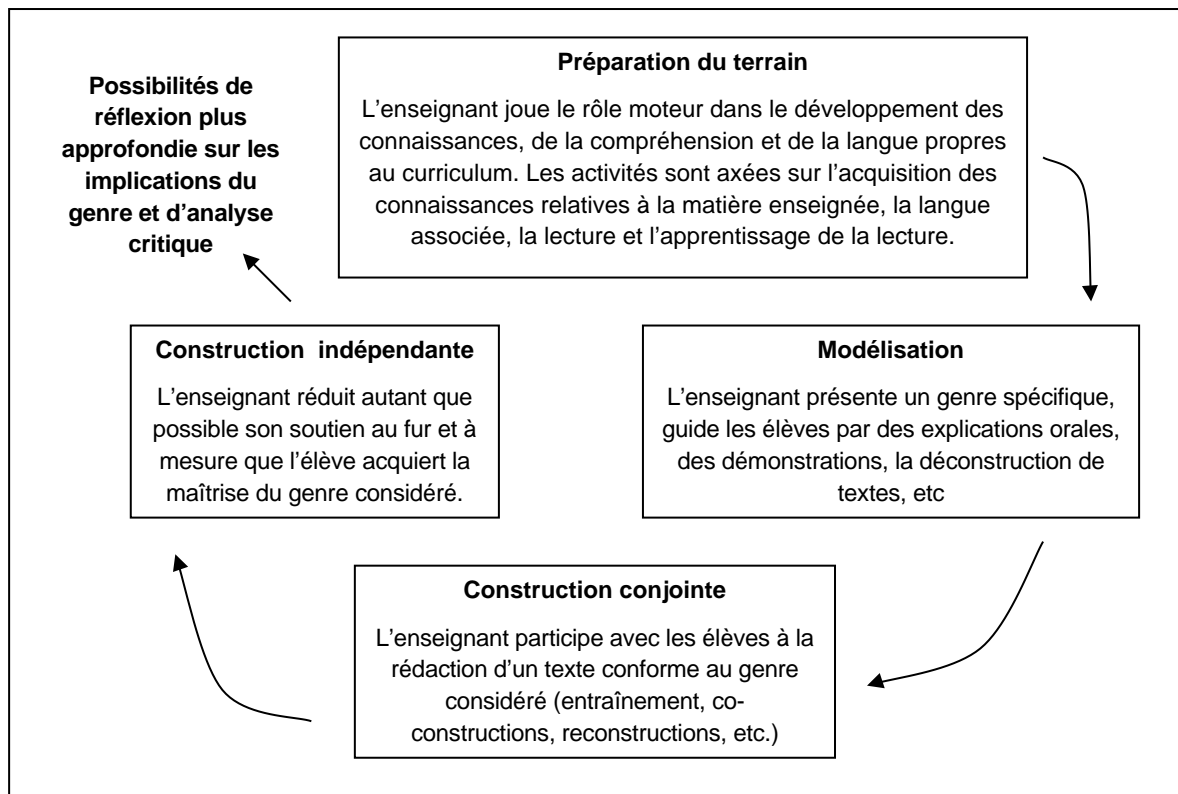


Figure 9 – Approche de l'acquisition de la maîtrise d'un genre dans le cadre du curriculum (Hammond 2001)

Un cycle comme celui illustré à la figure 9 peut déboucher sur une connaissance plus approfondie de la nature des rapports de synthèse que les élèves peuvent transférer non seulement d'une matière à l'autre, mais encore d'une langue à l'autre – pourvu que l'équipe pédagogique mette en œuvre une politique intégrée de l'enseignement des langues dans l'établissement et adopte une approche commune des genres, types de texte et fonctions langagières/discursives. Les activités d'étayage pour les genres (p. ex. rapport de synthèse) doivent comprendre les composantes et éléments suivants (tableau 10) :

Fonction	Le rapport de synthèse sert à transmettre des connaissances et à faciliter la compréhension des lecteurs/auditeurs qui ne connaissent pas bien un sujet.
-----------------	--

Caractéristiques générales	<p>Le rapport de synthèse</p> <ul style="list-style-type: none"> • utilise des faits pour expliquer quelque chose • est descriptif et classe les informations • attire l'attention sur différents aspects du thème principal • donne des détails concernant ces aspects • pas d'investissement personnel, pas de jugement personnel/subjectif 	
Structure générique	Titre	Indique le thème aux lecteurs/auditeurs
	Introduction	a) annonce et dégage très brièvement certains aspects du thème traité, b) identifie les source(s) d'information, c) explique leurs caractéristiques, d) caractérise les méthodes, e) indique les limites éventuelles
	Corps du texte	traite des aspects du sujet. Chaque paragraphe est articulé autour d'une idée directrice ou d'un aspect central et commence par une phrase d'introduction. Pour plus de cohérence, chaque partie peut-être divisée en sous-parties. Les paragraphes sont organisés selon un plan logique
	Conclusion	donne les derniers détails ; peut aussi être utilisée pour a) passer en revue les principaux constats, b) tirer des conclusions étayées par les informations données dans le corps du texte
	Documentation à l'appui (facultatif)	pour faciliter la compréhension : a) éléments visuels (photos, dessins, graphiques, diagrammes, cartes), b) liste de termes techniques accompagnés de leur définition, c) liste de ressources
Caractéristiques langagières générales	<ul style="list-style-type: none"> • descriptif, plutôt qu'imaginatif • verbes : emploi de la 3^e personne plutôt que de la 1^{ère} • temps de base : présent simple • recours fréquent à la voix passive • absence de registre informel (p. ex. « cette méthode était plutôt stupide » – « vraiment bien » – « et voilà tout ce qu'il y a à dire ») • sujets des phrases : choses/phénomènes plutôt que des personnes • style nominal • paraphrase de termes techniques 	

Tableau 10 : Traits caractéristiques d'un genre : le rapport de synthèse

En outre, on peut proposer aux apprenants un choix de moyens linguistiques appropriés, par exemple :

le présent rapport est basé sur... / les principaux constats peuvent être résumés comme suit... / à la lumière des données tirées de... / le présent rapport vise à... / ce qui rend cet aspect si important .../ considérant la présence de ... / enfin, on peut affirmer que... / le présent rapport considère... / la source en question a été publiée par... / l'aspect le plus significatif est, semble-t-il...

L'étayage au macro-niveau dans les matières non linguistiques est principalement centré sur les genres/types de texte et sur la fonction discursive/langagière dans la mesure où cela combine des aspects cognitifs, linguistiques et textuels.

5. Stratégies de développement de l'école et de systèmes d'appui

5.1. Au niveau de chaque établissement

- Etape 1 : Coopération permanente entre les départements de langue = langue comme matière, langues étrangères, enseignement de la langue dominante comme langue seconde, cours dans la langue d'origine, soutien linguistique (extra-curriculaire)
- Etape 2 : Ateliers dans lesquels les enseignants de matières linguistiques et non linguistiques discutent a) des genres à introduire de façon systématique et réfléchi ; par le biais de quelles matières ; à quel stade de la scolarité, b) des traits caractéristiques de ces genres, c) des fonctions discursives/langagières et de leurs caractéristiques linguistiques
- Etape 3 : Ateliers portant sur des méthodes pédagogiques axées sur une approche duale de l'enseignement des matières non linguistiques (p. ex. enrichissement du vocabulaire, stratégies pédagogiques, étayage)
- Etape 4 : Coopération avec les organismes locaux de soutien à l'éducation afin d'organiser les conseils aux parents
- Etape 5 : Document d'orientation ayant trait à l'enseignement des langues dans l'établissement, définissant des buts et objectifs prioritaires et des principes de gestion de la classe au service de l'enseignement plurilingue et de la progression des élèves vulnérables

5.2. Au niveau de l'élaboration des programmes et du contrôle de la qualité

- Domaine 1 : Définition de normes minimales pour la langue d'éducation (registre en classe) à certaines étapes de la scolarité
- Domaine 2 : Intégration d'une palette de compétences langagières communes dans les curricula des matières non linguistiques
- Domaine 3 : Mise en place de tests basés sur les normes précitées à au moins deux étapes (préscolaire, début du premier cycle du secondaire)
- Domaine 4 : Application des critères de qualité de l'inspection scolaire au référentiel des besoins linguistiques des élèves vulnérables et à la mise en place d'un soutien en la matière

5.3. Au niveau de la formation continue

- Etape 1 : Coopération avec les universités et d'autres experts en vue de former un nombre suffisant de consultants dans le domaine de l'enseignement des langues pour aider les établissements à élaborer et mettre en œuvre leur politique d'enseignement des langues

Etape 2 : Mise en place et évaluation de ce système d'intervention des consultants sur une base régionale – en commençant par les grandes conurbations et les établissements où la diversité linguistique et culturelle est supérieure à la moyenne

5.4. *Au niveau de la formation initiale des enseignants*

Etape 1 : Sensibilisation à la dimension langagière dans les programmes de formation conçus à l'intention d'enseignants non spécialisés en langues

Etape 2 : Conception de modules portant sur l'apprentissage intégré d'un contenu et d'une langue par les apprenants de la langue majeure de scolarisation, dans toutes les matières

Etape 3 : Formation des futurs enseignants afin qu'ils apprennent à analyser non seulement les besoins et les compétences des apprenants, mais encore les implications cognitives et linguistiques et les exigences des tâches d'apprentissage, des manuels et autres matériels didactiques, tests, etc.

5.5. *Au niveau des éditeurs de manuels scolaires et d'autres matériels didactiques*

Etape 1 : Elaboration d'une liste de contrôle et d'outils à l'intention des éditeurs, rédacteurs, etc. concernant les exigences langagières fondamentales de chaque matière

Etape 2 : Incitation à concevoir des unités, anthologies et exercices intégrant la dimension langagière ainsi que différentes formes d'étayage pour un enseignement des matières qui tiennent compte de cette dimension.

Etape 3 : Mise à disposition d'autres formes d'évaluation intégrant le contenu et la langue.

La mise en œuvre des stratégies susmentionnées de développement de l'école et de la classe devrait favoriser considérablement la progression des groupes vulnérables, étant donné qu'elles mettent l'accent sur les compétences cognitives et langagières dans le but de favoriser la réussite dans toutes les matières au programme. Toutefois, compte tenu de la grande diversité des systèmes éducatifs en Europe du point de vue de l'organisation et des responsabilités administratives, il ne sert pas à grand chose de détailler ici des modalités pratiques de mise en œuvre. Cela étant, il y a lieu de souligner, pour conclure, l'importance d'engager au plus vite de nouvelles recherches sur le discours didactique, les attitudes des enseignants, les conceptions des normes et structures langagières utilisées en classe, et les stratégies pratiques d'étayage linguistique et cognitif dans les différentes disciplines.

6. Références

- Aase, Laila, Fleming, Mike, Pieper, Irene & Samihaian, Tina (2009). *La langue comme matière*. Strasbourg: Conseil de l'Europe (www.coe.int/lang/fr) → Plateforme de ressources et de références → Boîte 'Langue comme matière')
- Baker, Colin (2006). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Beacco, Jean-Claude (2010). *Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/apprentissage de l'histoire (fin de la scolarité obligatoire)* Strasbourg: Conseil de l'Europe (www.coe.int/lang/fr) → Plateforme de ressources et de références → Boîte 'Langue des autres matières')
- Beckett, Gulbahar H., Virginia Gonzalez, Heather Schwartz (2004). Content-based Writing Curriculum: A Language Socialization Model. *NABE Journal of Research and Practice* 2:1, 161-175.
- Breidbach, Stephan (2007). *Reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht*. Münster: Waxmann.
- Broeder, Peter & Extra; Guus (1999). *Language, ethnicity & education. Case studies of immigrant minority groups and immigrant minority languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CALLA. The Cognitive Academic Language Learning Approach. <http://calla.ws/> (Website maintained by Jill Robins who works with Anna Uhl Chamot on developing CALLA materials and workshops)
- Chlosta, Christoph, Ostermann, Torsten & Schroeder, Christoph (2003). Die „Durchschnittsschule“ und ihre Sprachen. Ergebnisse des Projekts Spracherhebung Essener Grundschulen (SPREEG). *Essener linguistische Skripte – elektronisch* 3:1, 43-139
- Corson, David (1995). *Using English words*. New York/Amsterdam: Kluwer.
- Costello, Mary Anne (1996). Critical Issue: Providing Effective Schooling for Students at Risk. (<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/atrisk/at600.htm>).
- Coetzee-Lachmann, Debbie (2009). *Assessment of subject-specific task performance of bilingual geography learners*. Osnabrück: Universität. (http://elib.ub.uni-osnabrueck.de/publications/diss/E-Diss864_thesis.pdf)
- Crandall, Joann (1994). Content-Centered Language Learning. (<http://www.cal.org/resources/digest/cranda01.html>)
- Conseil de l'Europe (2009). Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation. [Plateforme de ressources et de références](http://www.coe.int/lang/fr). (www.coe.int/lang/fr)
- Conseil de l'Europe (2010). Document d'orientation : *L'intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration*. Strasbourg: Conseil de l'Europe (www.coe.int/lang)
- Cummins, Jim (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In: *Review of Educational Research* 49, 222-251.
- Cummins, Jim (1991). Conversational and Academic Language Proficiency. In: J. Hulstijn & J. F. Matter (eds.), *Reading in two languages*. *AILA-Review* 8, 75-89.
- Cummins, Jim (2008). Total immersion or bilingual education? Findings of international research on promoting immigrant children's achievement in the primary school. In: Ramseger, J./Wagener, M. (eds), *Chancenungleichheit in der Grundschule, Jahrbuch Grundschulforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 45–55.
- Dalton-Puffer, Christiane (2007). *Discourse in Content and Language Integrated (CLIL) Classrooms*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin.

- Dalton-Puffer, Christiane & Ute Smit (eds.) (2007). *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt etc.: Lang.
- Doff, Sabine (ed.) (2010). *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe: Eine Einführung*. Tübingen: Narr (to appear).
- Echevarria, Jana L. & Graves, Anne (2010). *Sheltered instruction: Teaching English language learners with diverse abilities. 4th edition*. Boston: Allyn & Bacon.
- Echevarria, Jana, Vogt, MaryEllen, & Short, Deborah J. (2007). *Making content comprehensible for English language learners: The SIOP model. 3rd edition*. Boston: Allyn & Bacon.
- European Union/Marsh, David (eds.) (2002). *CLIL /EMILE – The European dimension. Actions, trends and foresight potential*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- FörMig (2009). Portraits of model schools with “continuous language education” (*durchgängige Sprachbildung*). [<http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/modell/index.html>]
- Gillett, Andy (2010). Taking a Stance. In: *Using English for Academic Purposes. A Guide for Students in Higher Education*. (www.EfAP.com)
- Gogolin, Ingrid (2006). Bilingualität und Bildungssprache. In: Paul Mecheril & Thomas Quehl (eds.). *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann, 79-85.
- Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (eds.) (2009). *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Görlach, Manfred (2004). *Text types and the history of English*. New York/Berlin: De Gruyter Mouton.
- Habermas, Jürgen (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. 2 volumes. Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1990). Umgangssprache, Bildungssprache, Wissenschaftssprache. In: Habermas, Jürgen, *Die Moderne — ein unvollendetes Projekt. 3. Auflage* Leipzig: Reclam, 9-31.
- Hafez, Margot, Jagomast, Jörg (1986). *Drittsprache Englisch. Probleme der Fremdsprachenvermittlung bei türkischen Schülern mit Deutsch als Zweitsprache*. Hamburg: Universität (= Arbeiten zur Mehrsprachigkeit).
- Halliday, Michael A. K. (1978). *Language as a social semiotic*. London: Arnold.
- Halliday, Michael A. K. & Hasan, Ruqaiya (1989). *Language, context and text: aspects of language in a social semiotic perspective*. 2nd edition. Oxford: Oxford University Press.
- Hammond, Jennifer (2001). Scaffolding and Language. In: Hammond (ed.), 15-30.
- Hammond, Jennifer, Pauline Gibbons (2001). What is Scaffolding. In: Hammond, J. (ed.), *Scaffolding. Teaching and Learning in Language and Literacy Education*. Newtown, Australia: Primary English Teaching Association (PETA), 2-14.
- Hammond, Jennifer, Pauline Gibbons (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. In: *Prospect* Vol. 20, No. 1 April. (http://neilwhitfield.files.wordpress.com/2008/11/20_1_1_hammond.pdf)
- Hawkins, Eric W. (1987). *Awareness of Language. An Introduction*. (Revised edition). Cambridge: CUP.
- Hesse, Hermann-Günter, Göbel, Kerstin & Hartig, Johannes (2008). Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache. In: DESI-Konsortium (ed.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz, 208-230.

- Holec, Henri (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg: Conseil de l'Europe)
- Hurrelmann, Klaus (2006). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim: Beltz.
- Jung, Udo O. H. (1981). Englisch als Fremdsprache für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. *Grazer linguistische Studien* 14. 83-97.
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (1985). Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgebrauch. *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15- 43
- Krashen, Stephen D. (1996). *Under Attack: The Case Against Bilingual Education*. Culver City: Language Education Associates.
- Krashen, Stephen D. (1999). *Condemned Without A Trial. Bogus Arguments Against Bilingual Education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Krogh, Ellen (2010). Writing to learn, learning to write. Literacy and disciplinarity in Danish upper secondary education. (A project description, unpublished manuscript).
- Lee, David YW (2001). Genres, registers, text types, domains, and styles: Clarifying the concepts and navigating a path through the BNC jungle. In: *Language Learning & Technology* 5:3, 37-72.
- Leisen, Josef (2005). Wechsel der Darstellungsformen. Ein Unterrichtsprinzip für alle Fächer. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 78, 9-11.
- Leisen, Josef (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus (to appear).
- Lemke, Jay L. (1989). *Using Language in the Classroom*. Oxford: Oxford University Press. [First appeared in Geelong, VIC (Australia): Deakin University Press 1985].
- Lengyel, Drorit, Reich, Hans H., Roth, Hans-Joachim & Döll, Marion (2009). *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Münster: Waxmann.
- Lengyel, Drorit (2010). *Le diagnostic des compétences en langues dans des contextes multilingues : un processus continu favorisant l'enseignement et l'apprentissage individualisés*. Strasbourg : Conseil de l'Europe
- Little, David, Fleming, Mike (2010). Langues dans Education/Langues pour Education: apports éventuels des « approches portfolio » – Document de réflexion. Strasbourg: Council of Europe.
- Logotron (2010). Thinking Skills (www.r-e-m.co.uk/logo/?comp=twp&html=thinking_skills_lr.jpg), see also Department of Education and Science, UK (www.standards.dcsf.gov.uk/thinkingskills/)
- Met, Miriam (1994). Teaching content through a second language. In: Genesee, Fred (ed.) (1994), *Educating Second Language Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marsh, David & Wolff, Dieter (eds.) (2007). *Diverse Contexts - Converging Goals. CLIL in Europe*. Frankfurt/Main: Lang.
- Mohan, Bernhard (1986). *Language and Content*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Nikula, Tarja (2007). The IRF pattern and space for interaction: comparing CLIL and EFL classrooms. In: Dalton-Puffer, C. & Smit, U. (eds.), 179-204.
- Oomen-Welke, Ingelore et al. (2007): *Der Sprachenfächer*. Volumes 1-3. Freiburg: Fillibach and Freiburger Verlag.
(http://www.sprachenfaecher.de/sprachenfaecher_internationale_woerter.htm).

- Ortner, Hanspeter (2009). Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache. In: Fix, Ulla et al. (eds.). *Rhetorik und Stilistik / Rhetoric and Stylistics*, Teilband 2. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2227-2240.
- Otten, Edgar, Eike Thürmann (eds) (1999). *Spotlight on History. Volume 2*. Berlin, Cornelsen.
- Pernaa, Johannes & Aksela, Maija (2008). Concept maps as meaningful learning tools in a web-based chemistry material. In: Cañas, A. J./Reiska, P./Åhlberg, M. & Novak, J. D. (eds.), *Concept Mapping: Connecting Educators*. Tallinn, Estonia & Helsinki, Finland 2008.
- Pieper, Irene (ed.) (2007). *Texte, Littérature et "Bildung"*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. www.coe.int/lang/fr → Ressources/publications → Langues de scolarisation → Etudes thématiques → Conférence 2007
- Pieper, Irene & Vollmer, Helmut J. (in progress). The structure of genres, discourse functions and linguistic repertoires across subjects: Language as a subject and language in other subjects compared. Hildesheim/Osnabrück (Unpublished manuscript).
- PISA-Konsortium Deutschland (ed.) (2004). *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster et al.: Waxmann
- Prenzel, Manfred et al. (2004). Soziale Herkunft und mathematische Kompetenz. In: PISA-Konsortium Deutschland (ed.), 273-282.
- Rowe, Mary Budd (1972). Wait-time and rewards as instructional variables. Their influence in language, logic, and fate control. Paper presented at the National Association for Research in Science Teaching, Chicago, IL: NARST.
- Schleppegrell, Mary J. (2004). *The Language of Schooling. A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schofield Janet W. & Bangs, Ralph (2006). Conclusions and further perspectives. In: Schofield, Janet W. (ed.), *Migration background, minority-group membership and academic achievement*. Research evidence from social, educational and developmental psychology. *AKI Research Review 5*. Berlin: Social Science Research Centre, 93-102.
- Sinclair, John & Malcolm Coulthard (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, Carlota (2003). *Modes of Discourse. The local Structure of Texts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sutphin, Michael (2007). Mapping Concepts from the Classroom to the Computer. In: Innovations. www.cals.vt.edu/news/pubs/innovations/jan2007/concepts.html.
- Swales, John M. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thürmann, Eike (2008). Educational Standards and the language of schooling at the end of compulsory education. Analysis of curricular documents issued by the German Laender. Strasbourg: Council of Europe. (Unpublished ms.)
- Thürmann, Eike (2010). Zur Konstruktion von Sprachgerüsten im Bilingualen Sachfachunterricht. In: Doff, Sabine (ed). *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe: Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 137-153.
- Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut J. (2010). *A Framework of Language Competences Across the Curriculum. Language(s) in and for Inclusive Education in Northrhine-Westfalia (Germany)*. Strasbourg: Council of Europe. (Unpublished manuscript).

- Tobin, Kenneth G. (1986) Effects of teacher wait time on discourse characteristics in mathematics and language arts classes, *American Educational Research Journal*, 23(2), 191-200.
- Trosborg, Anna (1997). Text Typology: Register, Genre and Text Type. In: Trosborg, Anna (ed.), *Text Typology and Translation*. Amsterdam: Benjamins, 3-23.
- Vollmer, Helmut J. (ed.) (2007). *Langue et communication dans le domaine des sciences à la fin de l'enseignement secondaire*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.. www.coe.int/lang → Ressources/publications → Langues de scolarisation → Etudes thématiques → Conférence 2007
- Vollmer, Helmut J. (2008). Constructing Tasks for Content and Language Integrated Learning and Assessment. In: Eckerth, J. & Siekmann, S. (ed.), *Task-Based Language Learning and Teaching. Theoretical, Methodological and Pedagogical Perspectives*. Frankfurt/New York: Lang, 227-290 (Duisburg Papers on Research in Language and Culture).
- Vollmer, Helmut J. (2009a). Diskursfunktionen und fachliche Diskurskompetenz bei bilingualen und monolingualen Geographielernern. In: Ditze, S.-A. & Halbach, A. (ed.), *Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität*. Frankfurt: Lang, 165-185.
- Vollmer, Helmut J. (2009b). *Langues des autres disciplines* - Strasbourg: Conseil de l'Europe. (www.coe.int/lang/fr → Plateforme de ressources et de références →.Boîte 'Langue des autres matières')
- Vollmer, Helmut J. (2010). *Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/apprentissage des sciences (fin de la scolarité obligatoire)* - Strasbourg: Conseil de l'Europe. (www.coe.int/lang/fr → Plateforme de ressources et de références →.Boîte 'Langue des autres matières')
- Vollmer, Helmut J. & Thürmann, Eike (2010). Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt (ed.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr, 107-132.
- Vollmer, Helmut J., Thürmann, Eike, Arnold, Christof, Hammann, Marcus & Ohm, Udo (2008). *Elements of a Framework for Describing the Language of Schooling in Subject-Specific Contexts: A German Perspective*. Strasbourg: Council of Europe (draft version, to be published in 2011).
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- White, Janet, Geoff Welford (1988). *The Language of Science. Assessment of Performance Unit*. London: Department of Education and Science.
- Wood, David, Jerome S. Bruner, Gail Ross (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17.

