

Langues dans l'Education
Langues pour l'Education



Division des Politiques linguistiques

DG IV / EDU / LANG (2009)9

Langue(s) des autres disciplines

Ce texte a été produit pour la *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle* par

Helmut VOLLMER

Groupe de coordination ad-hoc pour la Plateforme:

Laila AASE, Jean-Claude BEACCO, Michael BYRAM, Marisa CAVALLI, Daniel COSTE, Alexandru CRIȘAN, Michael FLEMING, Olivier MARADAN, Sigmund ONGSTAD, Irene PIEPER, Florentina SAMIHAIAN, Helmut VOLLMER et Piet-Hein VAN DE VEN

L'équipe éditoriale du projet est constituée par

Jean-Claude BEACCO, Michael BYRAM, Daniel COSTE et Michael FLEMING

Langue(s) des autres disciplines

La langue et les autres modes de communication jouent un rôle essentiel dans l'apprentissage de matières scolaires autres que la langue comme matière. Les apprenants des autres matières ont de nombreuses attentes implicites quant à leurs compétences communicationnelles, qui sont partie intégrante de l'apprentissage. Ils sont donc justifiés à ce que les compétences requises leur soient enseignées, de même qu'est justifiée la demande qui leur est faite de mettre en œuvre ces compétences dans les diverses matières, s'ils entendent réussir. Les compétences de communication usuelles acquises au quotidien ne suffisent pas et le langage « académique » doit être enseigné et appris de manière délibérée. D'autres compétences sémiotiques sont également nécessaires dans la mesure où les matières sont enseignées à l'aide, par exemple, de graphiques ou de tableaux de statistiques. Une aide spécifique doit être apportée à certains groupes d'apprenants qui ne bénéficient pas du soutien nécessaire dans leur entourage pour acquérir les compétences langagières usuelles et encore moins celles des formes langagières académiques de scolarisation. Cela a des implications pour l'orientation et l'élaboration des curricula ainsi que pour les méthodes d'enseignement, et en particulier quant à la coopération interne et à une vision holistique de l'apprentissage des langues en contexte scolaire.

Table des matières

1. Introduction	4
2. Langue et communication : du sens étroit au sens large	5
3. Droits et attentes quant aux compétences langagières dans les matières scolaires	6
4. Communication dans les matières scolaires et utilisation du langage académique	7
5. L'utilisation d'autres systèmes sémiotiques	9
6. Enseignement des compétences discursives et besoins spécifiques des groupes vulnérables	9
7. Implications organisationnelles et didactiques.....	10
8. Problèmes rencontrés dans l'élaboration d'instruments communs de référence pour la/les langue(s) des autres matières	11
9. Résumé	12
<i>Bibliographie sélective</i>	13

1. Introduction

Il est communément admis qu'une parmi les disciplines scolaires est plus particulièrement responsable de l'éducation langagière, à savoir la langue comme matière, et ce pour l'acquisition des compétences de base en réception et production, à l'oral comme à l'écrit. Ces compétences sont acquises par les apprenants dans le cadre de diverses situations complexes d'apprentissage et en relation à une diversité de genres et de formats discursifs. Chaque apprenant a le droit d'être doté de ces compétences langagières de base pour développer ses connaissances, construire sa propre identité, trouver sa place sur le marché du travail et pour participer à la société en tant qu'acteur social et citoyen démocratique. La langue comme matière a beaucoup d'autres objectifs à atteindre et ceux-ci passent essentiellement par la langue, l'apport d'un contenu significatif, des activités d'apprentissage et des possibilités d'interaction. Cela devrait aboutir – dans l'intérêt des apprenants eux-mêmes – au développement de certaines compétences culturelles (par exemple, orthographier correctement ou faire des phrases compréhensibles), de connaissances, d'attitudes et de valeurs, de compétences opérationnelles dans la gestion de tâches/problèmes spécifiques, dans le traitement de textes et d'autres sources d'information et dans les rapports avec les autres en tant que destinataires d'actions de communication adéquates.

L'éducation langagière ne se limite toutefois pas à la langue comme matière. La formation dans la/les langue(s) de scolarisation est tout aussi nécessaire dans l'ensemble des autres disciplines, qui sont parfois considérées, à tort, comme des matières « non linguistiques » (alors qu'il s'agit en fait de matières au « contenu non linguistique »). Les autres matières, biologie, histoire, mathématiques, sport, etc. requièrent différentes capacités de communication, telles que :

- lire et comprendre des textes informatifs, dont la structure varie souvent suivant la discipline,
- écouter des explications données par l'enseignant sur des sujets complexes
- répondre à des questions à l'oral et à l'écrit
- présenter des résultats de recherche et d'étude
- participer à des débats sur des thèmes précis.

Ces nouvelles exigences sont étroitement liées à la matière en tant que telle, avec la gestion et la résolution de tâches spécifiques faisant appel au raisonnement abstrait.

Cela se produit souvent de manière implicite. Les défis particuliers liés à l'utilisation de la langue ne sont pas évidents pour bon nombre d'enseignants et d'élèves, et pourtant ils existent bel et bien. L'apprentissage de la langue fait toujours partie de l'apprentissage d'une matière scolaire ou, en termes plus radicaux, l'apprentissage d'une matière se double toujours de l'apprentissage de la langue. L'acquisition de connaissances propres à une discipline comme en physique, en géographie ou en mathématiques, ne peut se faire sans médiation linguistique : cet apprentissage n'est possible que par le biais d'une compréhension et d'une utilisation adéquates de la langue, toutes compétences qui doivent s'acquérir ou être activées dans le mouvement même de l'apprentissage disciplinaire. *Par conséquent, la compétence langagière fait partie intégrante de la compétence liée à la discipline* : il ne s'agit ni d'un ajout extérieur ni d'un luxe dont on peut se passer ; elle doit être explicitement développée en même temps que la compétence liée à la discipline et ce dans toutes les matières et dans l'ensemble du curriculum, car la dimension langagière est, dans ces autres contextes disciplinaires, étroitement liée aux modes de pensée qui leur sont propres. Sans les compétences langagières adéquates, un apprenant ne peut ni suivre correctement ce qui est enseigné, ni communiquer avec les autres à ce propos. Au mieux, il sera capable de se remémorer et de répéter sans comprendre et finira par échouer aux examens et autres évaluations.

L'école elle-même est souvent responsable de cet échec car les exigences langagières et de communication inhérentes à l'apprentissage d'une matière ne sont pas suffisamment rendues explicites aux apprenants. Elles font partie du curriculum caché et restent masquées. De plus on considère souvent à tort que ces compétences et aptitudes s'acquièrent d'elles-mêmes, sans qu'on leur accorde une attention particulière au sein de la salle de classe ou sans (re-)développement spécifique de ce qui a déjà été acquis plus généralement dans le cadre de la langue comme matière.

2. Langue et communication : du sens étroit au sens large

Les langues des autres matières ne se ramènent pas à l'apprentissage de nouveaux concepts au moyen d'un système terminologique nouveau qui reflète les structures de connaissance de telle ou telle discipline. Elles exigent de nouveaux modes de pensée dans le cadre d'une matière donnée ou d'un groupe de matières (un domaine tel que les sciences naturelles ou les sciences sociales) et de leurs approches de la réalité ou de leur vision du monde. D'autre part, elles requièrent de nouveaux moyens de communiquer, de comprendre et de produire une variété de types de textes ou de genres, d'adopter de nouvelles formes de discours spécialisés conformes à certaines traditions, conventions et attentes. Ce qui comporte une réflexion critique sur les méthodes permettant d'avoir accès à de nouvelles représentations et d'appliquer de nouvelles connaissances, à l'école et en dehors.

Le terme « *type de texte* » renvoie aux possibilités de catégoriser des textes selon certains critères généraux/universels (par ex. narration, description/exposé, argumentation, injonction etc.). Il ne se limite pas aux textes écrits mais englobe tous les types de communication orale et écrite dans des contextes propres à une matière (par ex. un résumé d'observations ou un compte-rendu sur les résultats d'une recherche sur Internet) ainsi que tous les types de discours interactif et réflexif y compris la métacommunication (par ex. contribuer à l'analyse d'un sujet spécifique ou remettre en question un postulat/une hypothèse).

Le terme « *genre* » renvoie quant à lui à des formes plus ou moins conventionnelles de présentation du sens partagées par une communauté spécifique de praticiens et matérialisées dans des *formes de discours* à l'intérieur d'un cadre spécifique (par ex. articles scientifiques, textes de recherche, manuels et livres scolaires, exposés, encyclopédie)

La différence entre la langue comme matière et la langue des autres matières est parfois ramenée au simple apprentissage de nouveaux mots ou de nouvelles terminologies dans le traitement d'autres matières et de leur contenu. Cette conception est bien trop restrictive. Il convient en effet d'établir une terminologie commune mais pas au sens de l'enseignement et de l'apprentissage d'une multitude de termes isolés (un exercice sans fin de désignation et de catégorisation comme c'est parfois le cas en chimie). Il s'agit plutôt de tendre vers la compréhension des structures des connaissances existantes et par là même des relations et significations sémantiques qui les sous-tendent. Ce faisant, l'accent est davantage mis sur les aspects discursifs de l'apprentissage de la discipline, sur les formes de discours utilisées dans la salle de classe et pas seulement sur l'orthographe, la précision du vocabulaire ou la correction morphosyntaxique.

Pour résumer, l'enjeu de l'apprentissage d'une matière est d'adopter les façons de penser de chaque nouvelle discipline, de comprendre les enjeux majeurs, les questions résolues et non résolues, de s'initier et de participer aux manières de découvrir, catégoriser, conceptualiser et raisonner et d'élaborer des stratégies efficaces de communication en vue de donner cohésion et cohérence aux échanges oraux et écrits. Ce qui pourrait se résumer sous la notion de compétence textuelle ou discursive intégrée à une matière.

On peut caractériser ce processus comme étant une initiation à des modes de penser et de communiquer dans une discipline donnée, en s'attachant à ses intérêts de connaissance, à ses

pratiques et à sa conception de la réalité. L'enseignement de matières spécifiques devrait donc prendre en compte :

- la tendance de certains curricula à ne pas limiter l'enseignement à la transmission de contenus ou de savoirs mais à porter également sur le fonctionnement de la science et sur la compréhension et l'appréciation de sa signification sociologique et épistémologique ;
- des objectifs tenant à la compréhension du rôle et des effets des sciences dans la vie sociale, souvent en relation avec l'éducation à la citoyenneté (par exemple, à propos du développement durable);
- des tâches et activités orientées vers l'emploi des savoirs et savoir-faire enseignés dans des situations sociales concrètes données.

Ces tendances soulignent l'importance des finalités et valeurs éducatives autres que les résultats cognitifs attendus (par ex. conceptualisations et réflexion opérationnelle) comme, par exemple, le développement d'aptitudes à l'examen critique de la construction et des usages sociaux des connaissances scientifiques.

En résumé, la langue des autres disciplines est liée à l'acquisition de connaissances mais aussi à une réflexion critique sur la manière dont les connaissances sont acquises et la façon dont les conceptions et résultats scientifiques sont utilisés dans la réalité sociale.

3. Droits et attentes quant aux compétences langagières dans les matières scolaires

Tous les apprenants sont en droit d'atteindre les objectifs mentionnés ci-dessus et de ne pas échouer. Cela suppose des modes efficaces d'enseignement des compétences langagières nécessaires à la réussite des apprentissages disciplinaires. La première étape à ce titre est de mieux attirer l'attention sur les aspects qui restent souvent implicites et de veiller à ce qu'ils figurent explicitement dans les programmes. Ainsi, c'est d'une transparence et d'une fiabilité plus grandes dont les enseignants, les apprenants, les parents et tous autres ayant des responsabilités en matière d'éducation peuvent bénéficier.

L'acquisition des compétences nécessaires est un droit dont les établissements scolaires doivent assurer la pleine prise en compte, si l'on veut que les apprenants réussissent. Les apprenants ont, de leur côté, à satisfaire aux attentes des disciplines, de l'école et de la société dans son ensemble. Dans cette logique, les concepteurs de curricula scolaires agissent aussi bien au nom de la société et de ses attentes qu'au nom de de chaque apprenant et de son droit à une éducation et une formation de qualité. Les deux conceptions se complètent l'une l'autre et par conséquent la formulation des compétences ou plus précisément des niveaux de compétence en termes de standards de réussite que l'apprenant doit atteindre et que l'école doit garantir est l'expression tout aussi bien des droits des apprenants que des exigences auxquelles, dans leur propre intérêt, ils ont à satisfaire. Ces deux perspectives distinctes n'entrent pas en contradiction du moment qu'elles sont explicitées et articulées entre elles.

Afin de promouvoir la transparence pour ce qui est de ces droits et de ces exigences, la présente plateforme se présente comme un instrument visant à :

- mieux ancrer l'apprentissage et l'enseignement des langues dans chaque discipline
- coordonner l'apprentissage des langues dans et à travers les frontières entre les matières scolaires et par là même l'optimiser dans l'intérêt de l'apprenant (ce qui conduit à engager toute l'école dans une politique d'apprentissage et d'enseignement des langues)
- renforcer la professionnalisation de tous les enseignants en les sensibilisant à l'importance des mesures d'appui linguistique dans l'apprentissage des disciplines

- recenser les réussites et les difficultés rencontrées, tant dans l'apprentissage que dans l'enseignement dans les contextes liés à une discipline
- identifier les problèmes et besoins spécifiques de certains groupes d'apprenants (apprenants « vulnérables ») dans leur approche de la/des langue(s) des différentes matières
- se concentrer sur les moyens de pallier et surmonter ces problèmes, par exemple en répondant aux besoins des apprenants vulnérables en termes d'orientation et de conseils clairs et concrets et en adaptant en conséquence l'enseignement de la matière afin de leur assurer une éducation de qualité
- évaluer et améliorer l'efficacité des mesures et ressources de soutien appropriées
- adopter des approches d'enseignement adéquates dans les matières et programmes scolaires qui utilisent une deuxième langue ou une langue étrangère comme vecteur d'instruction et établir par là même un lien clair entre l'*Enseignement d'une Matière par Intégration de la Langue Etrangère (EMILE/CLIL)* et l'apprentissage des langues dans les disciplines utilisant la langue de scolarisation comme vecteur d'instruction.

4. Communication dans les matières scolaires et utilisation du langage académique

Bon nombre des traits de la langue de scolarisation dans des contextes propres à une matière (tout comme dans la langue comme matière) ont été identifiés et sont déjà connus. Ils ont été caractérisés comme constitutifs des formes du discours « académique » de la classe, pour lequel l'acquisition de *compétences langagières cognitives/académiques* est nécessaire, contrairement à la langue de tous les jours et aux échanges à caractère plus interpersonnel pour lesquels des compétences de base en communication interpersonnelle suffisent.

Les structures rhétoriques, les formes grammaticales, le choix du vocabulaire et les modes généraux d'expression nécessaires dans les contextes formels de la scolarisation et en dehors constituent un registre spécifique qui peut être qualifié par les adjectifs suivants : *succinct, précis, complet, explicite, complexe, structuré, objectif, distant, neutre, sans ambiguïté, ajusté à la situation et au contexte*. Il s'agit d'un type général de langage qui peut se matérialiser sous diverses formes, reposant sur des stratégies de communication et des types de discours qui influencent le choix concret de procédés linguistiques et textuels : mots, expressions, collocations, façons de structurer l'information, de concentrer, d'impliquer et d'établir un effet de communication, basé sur une compréhension « totale » et une intention « claire ». Ces formes de discours qui sont typiquement au cœur de la langue de scolarisation comportent notamment les tendances suivantes :

- la langue est plus spécifique ; elle réfère à des champs sémantiques et à des réseaux de concepts ;
- elle utilise un style plus formel (par exemple, « réduire » au lieu de « devenir moins... ») dans les textes écrits mais pas nécessairement dans le discours oral de l'enseignant ;
- elle est plus abstraite dans le choix des mots concernant les collocations de verbes et adverbes (une « courbe s'élève brusquement » au lieu de « monter fortement ») mais elle utilise également de nombreuses expressions métaphoriques ;
- elle utilise des termes spécifiques pour désigner les concepts (par exemple, « précipitations » au lieu de « pluie ») ;

- elle est plus explicite et détaillée, à nouveau selon la forme du discours (par ex. «de janvier à mars, les chiffres des ventes augmentent, alors que d'avril à septembre, il reste stable – à un niveau élevé»);
- elle présente de la cohésion en ce sens qu'idées, phrases et parties de phrases sont liées (au moyen notamment de procédés anaphoriques explicites, de constructions génériques superordonnées ou simplement de répétitions de termes);
- elle est structurée (s'agissant par exemple de la logique de l'enchaînement, de l'argumentation ou de la démonstration) selon les conventions du type de texte ou du genre considéré;
- elle est plus cohérente et finalisée quant à la structure discursive ou textuelle d'ensemble..

Toutefois, un problème général demeure. Il est possible d'analyser les manuels et les autres supports écrits disponibles pour les différentes disciplines dans différents pays et de décrire la langue qu'ils utilisent mais l'on sait relativement peu de choses sur le discours pédagogique dans la salle de classe (qu'il soit de nature informative ou interactive), sur ses différentes formes employées par les enseignants de la matière ou les apprenants ou sur l'influence qu'ils exercent les uns sur les autres dans la réalisation de tâches spécifiques et la construction des connaissances disciplinaires. C'est là une sérieuse lacune qu'il s'agira de combler par des analyses et des observations systématiques, et pour le moment, on peut seulement émettre quelques conjectures quant à certains types de comportements discursifs. Si les activités de compréhension écrite (lecture de manuels etc.) ou de compréhension orale (discours de l'enseignant) sont relativement faciles à identifier, celles qui ont trait à la production orale le sont moins.

L'acquisition et l'utilisation de ces types de discours sont toutefois à la base de tout apprentissage scolaire. Les compétences requises ont une base linguistique mais sont de nature discursive. Ce discours est présent dans toutes les institutions d'enseignement et les compétences nécessaires sont donc de fait différenciées puisqu'elles dépendent de la capacité à interpréter diverses formes de discours : le langage « scientifique » d'une matière (sous sa forme vulgarisée), les types de description, démonstration et argumentation etc. propres à une matière, l'interaction dans la salle de classe (enseignant-apprenant, apprenant-apprenant) ainsi que dans le cadre scolaire dans son ensemble.

Ces activités conduisent à l'élargissement et à la restructuration du répertoire des apprenants pour y inclure des genres de discours dits « académiques » en cela qu'ils présupposent des formes de littératie qui vont au-delà de la simple capacité à lire et à écrire. Ils demandent que l'on « parle » comme on écrit (littératie conceptuelle) et exigent donc davantage de planification attentive et d'auto-contrôle (feedback interne et autocorrection). Il s'agit là de prérequis fondamentaux pour réussir à l'école, pour devenir un membre actif et responsable de la société et pour participer à la vie démocratique en tant que citoyen, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école.

Par ailleurs, les discours dans les autres disciplines ou dans la langue comme matière ne sont pas tous académiquement orientés ni ne demandent des capacités langagières orientées vers la conceptualisation. Une bonne part de l'interaction au sein de la salle de classe ne relève pas du langage académique. Il s'agit d'un discours didactique aux formes spécifiques, nécessaire pour gérer les transactions de l'apprentissage et les interactions entre enseignants et apprenants. Autrement dit, de nombreux éléments de communication interpersonnelle de base interviennent en classe dans la langue comme matière et dans les autres matières à côté de l'utilisation de formes linguistiques académiques, qui se développe progressivement. Ces dernières peuvent être subdivisées d'une part en *pratiques langagières propres à une discipline*, communes à tous les enseignants d'une matière (par ex. professeurs de biologie) et

constituant une communauté discursive liée à une discipline, et d'autre part en *pratiques langagières propres à un domaine*, communes à un certain nombre de matières et d'enseignants différents (par ex. tous les professeurs de sciences de la nature).

Outre ces deux catégories, il existe, à l'extérieur de l'école, un niveau de *discours scientifique*, commun à la communauté discursive des scientifiques concernées (par ex. les biologistes, les sociologues ou les théoriciens littéraires). Dans le cadre scolaire, il est difficile d'atteindre ce niveau de communication spécialisée.

5. L'utilisation d'autres systèmes sémiotiques

Outre le langage verbal, il existe dans le contexte des disciplines, d'autres modes de communication sémiotique, qui s'imposent parfois comme des éléments majeurs. Ces autres systèmes sémiotiques d'expression du sens (par ex. graphiques, diagrammes, tableaux de statistiques, croquis ou cartes) doivent être examinés du point de vue de leurs spécificités, des liens qu'ils entretiennent entre eux et de leur rapport avec le discours. Les apprenants découvrent que la langue n'est pas le seul système, même s'il reste le plus important, à véhiculer du sens dans nos sociétés fondées sur le savoir.

Ces autres procédés sémiotiques n'apparaissent en général jamais seuls ; ils sont liés à des explications ou des commentaires verbaux oraux ou écrits. Les textes ou les tâches dans les contextes des disciplines demandent donc aux apprenants de relier les sources d'information entre elles. Les apprenants ont affaire à des modes mixtes et à des ensembles multimodaux. Ils doivent non seulement traiter un grand nombre de textes verbaux mais aussi de nombreuses représentations non verbales. Ces dernières relèvent du discours scientifique et du flux d'information quotidien mais sont généralement très denses en termes de structure d'information et difficiles à décoder. Il est nécessaire de constamment passer d'un système symbolique à l'autre, ainsi que de la langue courante à la langue de scolarisation et vice versa.

Par conséquent, l'apprentissage et l'enseignement d'une discipline requièrent des compétences *plurimodales* élargies et pas seulement des compétences linguistiques. Cela se vérifie, par exemple, en histoire (notamment dans les discours sur des monuments historiques ou sur des caricatures politiques), en sciences (notamment dans l'interprétation de graphiques, de schémas de coupe ou de modélisation électronique) et en mathématiques (avec les systèmes de symboles abstraits et leur interaction dynamique avec des sens courants de termes).

6. Enseignement des compétences discursives et besoins spécifiques des groupes vulnérables

Les compétences discursives dans toutes les matières (y compris dans la langue comme matière) ne se développent pas d'elles-mêmes. Elles doivent être spécifiquement identifiées, nommées et travaillées par des moyens didactiques et des mesures de soutien (en lien étroit avec l'enseignement de la discipline). Les apprenants doivent être initiés à l'utilisation d'une langue académique et aux nouveaux types de discours et avoir souvent l'occasion de les utiliser. Ils doivent par exemple avoir la possibilité de pratiquer toutes sortes d'exercices d'auto-remédiation et de réécriture et disposer d'une certaine latitude pour planifier, contrôler et corriger leurs énoncés, notamment leur production écrite.

L'une des conditions préalables à un apprentissage fructueux d'une discipline est donc une meilleure compréhension progressive de la matière en question grâce à l'analyse de son contenu, de ses structures logiques et des formes discursives qui s'y attachent. Faute de quoi les apprenants ne pourront pas mettre à profit les autres capacités de communication qu'ils ont déjà acquises. Il est par ailleurs tout aussi important que les apprenants comprennent ce qu'on

leur demande de faire avec leurs nouvelles connaissances. Il faudra petit à petit leur donner une explication rationnelle de ces attentes opérationnelles et des actes de communication qui y sont associés. Une fois armés des compétences rhétoriques de base et des formes d'expression qui les accompagnent pour certains genres et certaines fonctions discursives, les apprenants pourront suivre l'enseignement propre à la discipline avec plus d'efficacité. Pour faciliter cet apprentissage, l'enseignant de la discipline doit favoriser l'acquisition progressive des formes appropriées de discours liés à la discipline en relation avec des thèmes et des démarches spécifiques. C'est là une sécurité dont tout apprenant a besoin et dont il ou elle a le droit de bénéficier.

Les exigences de communication liées à l'apprentissage d'une discipline sont très lourdes pour beaucoup de groupes d'apprenants. Pour certains d'entre eux elles sont même à l'heure actuelle trop lourdes. Les apprenants échouent car les exigences de communication de l'apprentissage de la matière ne sont pas suffisamment claires. Des indicateurs de l'échec peuvent être présentés de même que d'éventuelles mesures pour y remédier ou pour mettre sur pied des systèmes de soutien pour les apprenants vulnérables afin qu'ils comprennent mieux ce qu'ils doivent faire, ce que l'on attend d'eux et pourquoi ils doivent acquérir tout cela (voir le texte sur *L'usage de descripteurs dans l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation*).

7. Implications organisationnelles et didactiques

Apprendre une nouvelle discipline, c'est apprendre une nouvelle forme de discours ; cela signifie que les apprenants doivent s'appuyer sur les compétences qu'ils ont en partie acquises jusque là et qui continuent à se développer en parallèle à travers la langue comme matière. Ce socle de compétences est à présent étendu et réorganisé pour être mis en œuvre dans des contextes d'apprentissage plus complexes, pour différents objectifs scientifiques, pour des tâches plus abstraites et des fins académiques.

La relation entre les compétences discursives dans la langue comme matière et celles en langue(s) des autres matières consiste à étendre l'orientation du message vers l'apprentissage, à étendre les organisations thématiques mais, avant tout, à développer l'ensemble des compétences et des structures rhétoriques convenant à un discours pertinent dans la discipline enseignée. Par ailleurs, à mesure qu'elle progresse, la langue comme matière couvre des formes de communication fondées aussi sur le contenu (par ex. dans l'analyse et l'appréciation littéraire) et pouvant être considérées comme tout aussi spécifiques à la discipline que n'importe quel sujet d'une matière non linguistique. En ce sens, les frontières entre les demandes communicatives en langue comme matière et en langue des autres matières sont quelque peu artificielles et ne se révèlent fondées qu'à l'analyse, si bien que dans l'esprit des apprenants, ces compétences et leur droit à les acquérir constituent un tout indivisible.

S'agissant de la question du transfert des compétences de la langue comme matière vers la ou les langue(s) des autres matières ou d'une matière à une autre, on sait peu de choses sur les processus à l'oeuvre, sur la manière dont ils opèrent et sur les façons de les favoriser et de les renforcer de manière systématique, mais la langue comme discipline pourrait fournir une base solide de compétences langagières et les autres disciplines pourraient contribuer au développement de ces processus et de leurs effets au service de l'éducation langagière dans son ensemble¹.

¹ L'expérience des apprenants participant aux programmes d'*Enseignement d'une matière par intégration de la langue étrangère* et les bonnes pratiques des enseignants du CLIL/EMILE pourraient également servir de base à l'observation et l'analyse empirique.

Ces liens réels et potentiels entre la langue comme matière et la langue des autres matières révèlent la nécessité d'une politique globale d'établissement pour l'apprentissage et l'enseignement des langues en contexte scolaire, laquelle requiert une collaboration entre les enseignants. Les disciplines scolaires pourraient en quelque sorte se partager le travail, ce qui profiterait à toutes en permettant à chacune de gagner du temps dans la mise en place de la base de communication nécessaire à l'enseignement de leur contenu respectif. Les apprenants en profiteraient dans la mesure où ils recevraient une éducation langagière globale qui les armerait et les accompagnerait tout au long de leur existence.

8. Problèmes rencontrés dans l'élaboration d'instruments communs de référence pour la/les langue(s) des autres matières

Au cours d'un essai pour élaborer un document de référence commun pour la/les langue(s) des autres matières, les recherches portant sur les descripteurs opérationnels spécifiques, les formes de discours utilisés en classe, la diversité des épistémologies scientifiques et celle des méthodologies d'enseignement et des cultures éducatives sur un cadre commun, ont permis d'identifier les aspects suivants :

- par définition, les données nécessaires sont éparpillées dans les programmes des différentes disciplines scolaires, par pays, par âge des apprenants, par type d'examen etc. Un corpus significatif de curricula d'enseignement et de tâches proposées aux examens (par ex. à la fin de l'école primaire et de la scolarité obligatoire) doit être constitué de manière à décrire les conventions et présuppositions relatives au langage spécifique à chaque matière et, au-delà des matières, dans l'ensemble du programme. L'examen de cette documentation devrait être doublé par des observations d'activités pédagogiques ou des entretiens, menés dans le cadre d'enquêtes.

- l'une des hypothèses majeures à vérifier dans ces curricula est de savoir dans quelle mesure ils identifient les exigences langagières propres à une matière et nécessaires dans certains secteurs ou domaines, ou jusqu'à quel point ils définissent des compétences langagières transversales aux disciplines ou encore s'ils combinent les deux aspects. Quelle que soit la réponse, il importe de trouver le moyen d'en faire une réalité.

- il est également nécessaire de savoir si et comment les enseignants dans différents pays et cadres scolaires sont préparés, durant leur formation initiale et continue, à gérer leurs responsabilités linguistiques dans leur discipline. Cela suppose la prise en compte de besoins spécifiques et des options de fond en matière de planification. Chaque enseignant doit développer une *sensibilité à la langue* dans sa discipline, ce qui implique de comprendre à quoi sont confrontés les apprenants lorsqu'ils étudient leur discipline respective à l'école, lorsqu'ils acquièrent de nouvelles connaissances, les examinent et les intègrent, lorsqu'ils essaient de construire conjointement du sens avec leurs pairs et de communiquer à ce propos. Cela ne signifie pas pour autant que chaque enseignant d'une discipline doive également devenir professeur de langue mais plutôt qu'il devrait être « sensible » aux nombreux aspects inhérents à l'intégration du contenu et de la langue dans l'apprentissage, et ce d'autant plus lorsque la langue d'enseignement n'est pas la première langue ou la langue maternelle des apprenants.

Quant à la relation entre l'utilisation de la langue dans l'enseignement des matières individuelles et ses usages transversaux, on peut observer une certaine interaction. Au-delà des aspects transversaux dans l'enseignement des contenus, on enregistre des variations importantes selon les matières. On pourrait avancer, en première approximation, que :

- les mathématiques semblent particulièrement abstraites et ont un langage (ou des langages) qui leur est/sont propre(s), mais lorsqu'il s'agit de verbaliser ou de « traduire »

les résultats ou les étapes et procédures suivies pour aboutir à ces résultats, on retrouve les mêmes modes d'organisation discursive que dans les autres matières ;

- pour les sciences naturelles et les disciplines correspondantes, la langue sert avant tout à présenter et examiner des hypothèses et des probabilités, à argumenter et fournir des explications mais les *produits* de l'activité scientifique ont une existence établie en dehors de leur verbalisation (expériences, mesures, observations etc.)
- pour les sciences sociales ou humaines et les disciplines correspondantes, le langage est leur forme même d'existence : ainsi, à proprement parler, l'histoire comme science n'est jamais que son expression dans le discours historique.

Autrement dit, les trois domaines de connaissance et d'étude sont en quelque sorte chacun unique dans l'utilisation faite de la langue mais partagent des traits communs en matière de communication et, à cet égard, des modes de pensée et d'expression de la pensée dans un cadre linguistique/sémiotique défini communément qui peut être décrit.

Le fait que nos réflexions sur ces questions ne soient pas encore véritablement mûries ou tranchées reflète l'état actuel de nos connaissances : cela signifie que les objectifs et pratiques de l'enseignement de la langue et de la communication dans les matières scolaires, en tant que partie intégrante de l'enseignement de la matière elle-même, sont encore peu connus des communautés respectives, qui plus est du public éducatif en général. Ces questions intéressent pourtant au premier chef les élèves qui veulent réussir à l'école et les sociétés qui veulent faire en sorte que les jeunes apprenants soient préparés pour l'avenir et donc dotés des compétences requises.

9. Résumé

La tâche n'est pas aisée pour les apprenants en matière de communication : ils arrivent à l'école et dans les classes des différentes matières avec leur(s) langue(s), leurs pratiques de communication, les représentations et conceptions acquises préalablement. Le défi pour les écoles, et plus particulièrement pour chaque enseignant d'une discipline, est d'assurer une médiation entre ces usages quotidiens et les modes d'interaction informelle d'une part, les formes et fonctions de la langue de scolarisation d'autre part. Les enseignants doivent accepter le bagage avec lequel arrivent les apprenants et partir de là – les concepts et les formes de communication qu'ils ont à offrir – pour en faire des manières de penser et de communiquer plus formelles, explicites, plus précises et plus préscientifiques en les familiarisant avec les *conventions et les normes discursives propres aux disciplines* nécessaires à l'acquisition et à l'utilisation des connaissances considérées.

La langue comme matière peut ouvrir la voie à l'acquisition de la langue d'enseignement dès les premières années de l'école primaire. A un stade plus avancé, la langue comme matière participe et contribue également au développement de formes d'utilisation de la langue « académique » semblable à celle d'autres disciplines, notamment eu égard à l'analyse, l'interprétation et l'appréciation littéraires.

La reconnaissance du rôle important de la langue et de la communication dans d'autres matières présente des défis majeurs à tous les acteurs de l'éducation scolaire et une approche holistique de la politique pour les langues de scolarisation est nécessaire. Cela suppose que les enseignants de chaque matière développent une plus grande sensibilité à la langue et coopèrent plus étroitement en matière de gestion et d'intégration des différents niveaux de communication dans leur matière et entre les différentes matières. Les concepteurs de curricula doivent également développer une compréhension plus systématique des langues / communications dans l'ensemble du curriculum et élaborer ce dernier en conséquence.

En résumé, les principales utilisations des langues des autres disciplines se comptent au nombre de quatre : « parler la matière scolaire », « apprendre une matière et interagir », « parler *de* la matière » et « réfléchir «aux usages sociaux de la matière concernée ». L'acquisition de la langue des autres matières implique l'acquisition de variétés de discours nouvelles et appropriées à une matière, à un domaine ou à l'ensemble des matières. S'il ne réussit pas à apprendre ces formes de discours pratiquées en classe, l'apprenant ne parviendra pas à développer un savoir adéquat dans la matière, à construire des connaissances dans l'interaction, à devenir un utilisateur compétent des notions et concepts propres à une matière, à participer à la société de la connaissance et à devenir un citoyen qui engage activement ses connaissances dans des contextes privés, professionnels et sociaux.

D'autres textes/modules de cette plateforme développent différentes approches et procédures pour identifier et définir les compétences discursives liées à l'apprentissage de la matière, que ce soit pour une matière particulière ou pour plusieurs. Ainsi et par exemple :

- [Histoire](#) à partir de laquelle les procédures pourraient être adaptées pour d'autres disciplines
- Science.

Bibliographie sélective

- Coetzee, D. (2007): *Assessment of subject-specific task performance of bilingual geography learners: Analysing aspects of subject-specific written discourse*. Osnabrück: Universität (http://elib.uni-osnabrueck.de/publications/diss/E-Diss864_thesis.pdf).
- Cummins, J. (2000). BICS and CALP. In: Byram M. (ed.), *Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Dalton-Puffer, Ch. (2007a): *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Kolstø, S. D. (2007). *Science education for citizenship – through language competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Lewis, J. (2007). *Language for learning science: a social constructivist perspective*. Strasbourg: Council of Europe.
- Johns, A. M. (1997). *Text, Role, and Context: Developing Academic Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schleppegrell M. J. (2004). *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Vollmer, H. J. (2006). *Language Across the Curriculum*. An expertise for the Council of Europe, Language Policy Division. Strasbourg: Council of Europe.
- Vollmer, H. J. (2007). *Language Across the Curriculum – A Way towards Plurilingualism*. In: Martinyuk, W. (ed.), *Towards a Common European Framework of Reference for Languages of School Education*. Krakow: Universitas, 177-192.
- Wellington, J./Osborne, J. (2001), *Language and Literacy in Science Education*. Buckingham: Open University Press.