COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

Language Policy Division
Division des Politiques linguistiques

Sommaire

Langue d'Enseignement dans l'Education primaire

Trois études de cas: incidence pour un « Cadre » européen

Michael Byram (ed.), Christine Barré de Miniac, Marcus Hammann, Jon Smidt

Les langues d'enseignement des autres disciplines dans le contexte des Langues de l'Education

Division des Politiques linguistiques, Strasbourg
www.coe.int/lang/fr

Langue d'Enseignement dans l'Education primaire

Trois études de cas: incidence pour un « Cadre » européen

Michael Byram (ed.), *University of Durham, Royaume-Uni*

Christine Barré de Miniac, *IUFM Académie de Grenoble, France*

Marcus Hammann, *Uni Münster, Allemagne*

Jon Smidt, *Sör-Tröndelag University College, Norvège*

Conférence Intergouvernementale

Les Langues de Scolarisation dans un cadre européen pour les Langues de l'Éducation : apprendre, enseigner, évaluer

Prague 8-10 novembre 2007

Organisée par la
Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg
en coopération avec le
Ministère de l'Education, de la Jeunesse et du Sport de la République tchèque

Les vues exprimées dans la présente étude sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement celles du Conseil de l'Europe.

Toute correspondance relative à cette publication ainsi que toute demande de reproduction ou de traduction totale ou partielle du document doivent être adressées au Directeur de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur du Conseil de l'Europe (F-67075 Strasbourg Cedex) .

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

Division des Politiques linguistiques
DG IV – Direction de l'Education Scolaire, Extra-scolaire et de l'Enseignement Supérieur
© Conseil de l'Europe

Sommaire

1 INTRODUCTION
Michael Byram.....7

2 ETUDE DE CAS : FRANCE
Christine Barré de Miniac.....9

3 ETUDE DE CAS : SAXE-ANHALT, ALLEMAGNE
Marcus Hammann 35

4 LE CAS DE LA NORVEGE
Jon Smidt 49

5. CONCLUSIONS
Michael Byram.....61

1 INTRODUCTION

Michael Byram (ed), *University of Durham, Royaume-Uni*

1.1 Préambule

L'enseignement « primaire », avec ses équivalents approximatifs dans d'autres langues, est un concept complexe. Dans le présent document, ce terme est employé pour désigner une conception de l'enseignement et de l'apprentissage, plutôt qu'un degré de scolarisation en particulier. En effet, en termes de niveau de scolarisation, « primaire » peut désigner, en fonction des pays, la période allant de la maternelle (comme en France) jusqu'à la 4e (dans la majeure partie de l'Allemagne), 5e (comme en France), 6e (dans certaines parties de l'Allemagne) ou 7e année (comme en Norvège), l'âge de début de la scolarité variant de 4 à 7 ans. En outre, dans certains pays, il n'y a pas de distinction formelle entre scolarisation « primaire » et « secondaire » dans un établissement, bien que le concept d'enseignement primaire et secondaire soit utilisé (comme en Norvège).

« Primaire » renvoie donc aux situations d'enseignement et d'apprentissage dans lesquelles un seul enseignant, dans la plupart des cas, enseigne toutes les « matières » à sa classe ou à son groupe d'élèves. De plus, la notion de matières distinctes peut ne pas être présente dans l'esprit de l'enseignant ou des élèves, et peut ne pas être évidente dans l'emploi du temps scolaire. L'enseignement se fait souvent par « sujet » ou « projet » et l'enseignant s'appuie implicitement sur différentes disciplines et « matières » pour rendre la « rencontre des élèves avec le monde » plus complète.

1.2 Objet

Dans ce contexte, le présent rapport cherche à voir quelles sont les attentes en matière de langues et d'apprentissage (implicites ou explicites) dans l'enseignement et quelles compétences sémiotiques/de communication[1] sont développées ou requises à deux stades* de l'enseignement primaire (à la fin de la 2e année de scolarisation obligatoire et à la fin ou vers la fin de l'école primaire – 4e ou 5e année dans la plupart des systèmes éducatifs), *et ce aux fins suivantes :*

1. recenser les *préalables* implicites ou explicites en matière de compétences linguistiques/sémiotiques nécessaires pour la poursuite de l'apprentissage – c'est-à-dire le « seuil » ou les « exigences minimales » aux deux stades en question – que tous les apprenants doivent acquérir s'ils veulent passer au niveau supérieur avec des chances de réussite (c'est-à-dire que les compétences linguistiques/sémiotiques ne seront pas la cause de l'échec, quels que soient les autres facteurs entrant en ligne de compte)

2. analyser le *développement* implicite ou explicite des compétences linguistiques/sémiotiques attendu entre la 2e année et la fin de l'enseignement primaire (4e/5e année), en étudiant la différence entre les compétences linguistiques attendues à chaque stade

[1] Bien que le projet du Conseil de l'Europe soit axé sur les « langues de scolarisation » qui comprennent les « langues d'enseignement des autres disciplines », il est évident que des compétences linguistiques, mais également d'autres moyens de donner du sens, sont attendus dans les écoles, c'est-à-dire la capacité à utiliser d'autres systèmes sémiotiques pour la communication et l'expression. Par conséquent, nous donnerons la priorité aux langues mais tiendrons également compte de ces autres façons de donner du sens.

3. mettre en évidence, en particulier au deuxième stade, les *débuts des compétences spécifiques aux disciplines* (parler, lire, écrire, utiliser des modes de communication visuels et autres) dans le processus d'enseignement et d'apprentissage

4. examiner si la présence de *locuteurs d'autres langues et d'autres cultures* est reconnue et utilisée pour enrichir le processus d'enseignement et d'apprentissage.

* ces deux stades ont été choisis pour les raisons suivantes :

- fin de la deuxième année : c'est le stade où une *phase initiale de développement de compétences* sera généralement terminée ; et un exemple de seuil implicite dans les programmes, qui pourrait être utilisé pour déterminer si les nouveaux arrivants dans le système éducatif sont prêts pour la phase suivante
- fin de l'enseignement primaire (voir ci-dessus la remarque concernant le « primaire » en Norvège) : c'est le stade où les élèves sont sur le point d'entrer dans une phase de l'éducation dans laquelle ils *prennent conscience de l'enseignement par discipline* – puisqu'ils sont par exemple confrontés à un enseignant par discipline ou ont une salle par discipline – et dans laquelle l'on attend d'eux un langage *spécifique à la discipline* et d'autres modes sémiotiques ; cela peut également être considéré comme un « seuil ».

Dans un premier temps[2], nous analyserons les documents relatifs aux programmes d'études dans trois systèmes éducatifs, qui feront l'objet de trois études : la France, la Saxe-Anhalt – un des Etats fédéraux (*Länder*) allemands – et la Norvège (ces pays se trouvent être ceux des auteurs du groupe de travail ; ils n'ont donc pas été choisis pour une raison spécifique).

[2] A un stade ultérieur, nous pourrons envisager d'analyser des manuels ainsi que la communication en classe.

2 ETUDE DE CAS : FRANCE

Christine Barré de Miniac, IUFM Académie de Grenoble, France

2.1 L'école primaire française : maternelle et élémentaire

L'école primaire en France repose sur des programmes récents (2002)[3].

Le présent rapport prend appui sur ces programmes qui ciblent précisément les compétences en matière d'usage de la langue dans les différents domaines d'apprentissage. Cette dimension a constitué la grande nouveauté de ces programmes par rapport aux programmes antérieurs qui dataient de 1992.
L'école dite « école primaire » comporte deux niveaux d'enseignement : l'école maternelle et l'école élémentaire.

Originalité du système français, l'école maternelle accueille les enfants avant la scolarité obligatoire qui débute à 6 ans. Un tiers des enfants de 2 ans et la quasi-totalité des enfants de 3 à 5 ans sont scolarisés en maternelle. Au point que cette école est aujourd'hui considérée comme une part normale du cursus des élèves. Les enfants y développent leurs facultés fondamentales, perfectionnent leur langage et commencent à découvrir l'univers de l'écrit, celui des nombres et d'autres domaines d'apprentissage. L'enseignement y est régi par des programmes obligatoires, définis pour chacune des trois années. « *Le langage au cœur des apprentissages* » constitue un des cinq axes fondamentaux de ces programmes. A la sortie de l'école maternelle les compétences attendues sont ainsi énoncées : « *Lorsqu'ils quittent l'école maternelle, [les élèves] peuvent construire des énoncés complexes et les articuler entre eux pour raconter une histoire, décrire un objet, expliquer un phénomène. Ils sont prêts à apprendre à lire* ». Ainsi, dès le début de la scolarité, le langage est au centre des apprentissages dans ses différentes fonctions et usages. Si le langage oral est l'objectif majeur, il est aussi précisé que l'élève doit être initié aux différentes fonctions sociales de l'écrit.

Ils entrent alors à l'école élémentaire, à l'âge de six ans (six ans dans l'année civile). Celle-ci est organisée en deux cycles (appelés cycle 2 et cycle 3 car les deux premières années de l'école maternelle, intégrée à part entière à l'école primaire, constituent le cycle 1) :

[3] En Juillet 2006 ont été publiés de nouveaux décrets instituant un « socle commun » de compétences. Il est précisé que « ce programme ne se substitue pas aux programmes de l'école primaire et du collège. Il en fonde les objectifs pour définir ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire ». Ce socle commun s'organise en sept compétences :

- La maîtrise de la langue française ;
- La pratique d'une langue vivante étrangère ;
- Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique ;
- La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ;
- La culture humaniste ;
- Les compétences sociales et civiques ;
- L'autonomie et l'esprit d'initiative.

Afin d'évaluer la maîtrise progressive du socle commun par les élèves, trois paliers sont prévus : 2ème année de scolarité obligatoire ; fin de l'école primaire : au terme de l'école primaire, l'évaluation prévue mesure en particulier l'acquisition des règles fondamentales de la grammaire, du calcul élémentaire et des quatre opérations ; fin du collège (15 ans : examen du « brevet des collèges » prévu pour attester de la maîtrise des sept compétences du socle commun).
La récence de ces dispositions explique que les épreuves correspondant à ces trois paliers d'évaluation ne sont pas encore disponibles.

- cycle 2 : cycle des apprentissages fondamentaux (dernière année de maternelle + 1re et 2ème année d'école élémentaire) : 6 à 8 ans ;
- cycle 3 : cycle des approfondissements (3ème, 4ème et 5ème année d'école élémentaire) : 8 à 11 ans.

Le tableau suivant résume les principes d'organisation de l'école primaire en France et donne les indications terminologiques adoptées.

CYCLE	ECOLE	CLASSE	TRANCHE D'AGE
Cycle 1 Cycle des premiers apprentissages	Maternelle Maternelle	Petite section (PS) Moyenne section (MS)	2/3 à 4 ans 4 à 5 ans
Cycle 2 Cycle des apprentissages fondamentaux	Maternelle Elémentaire Elémentaire	Grande section (GS) Cours préparatoire (CP) Cours élémentaire 1re année (CE1)	5 à 6 ans 6 à 7 ans 7 à 8 ans
Cycle 3 Cycle des approfondissements	Elémentaire Elémentaire Elémentaire	Cours élémentaire 2ème année (CE2) Cours moyen 1re année (CM1) Cours moyen 2ème année (CM2)	8 à 9 ans 9 à 10 ans 10 à 11 ans

Les programmes sont fixés par cycle, et les compétences attendues le sont pour chaque fin de cycle. Sauf exception, les élèves ne redoublent pas à l'intérieur d'un cycle. L'âge de sortie de l'école primaire en France est donc de 11 ans. En 2000 le pourcentage d'élèves doublant une fois au cours de la scolarité primaire avoisinait 20%. Il a très fortement baissé au cours des dix dernières années, en raison d'une politique délibérée en ce sens.

A l'issue de l'école primaire, tous les élèves entre au "collège". Le collège accueille en effet sans examen de passage tous les élèves à la fin de l'école primaire. Les quatre années collège (6ème, 5ème, 4ème, 3ème) de la scolarité obligatoire sont organisées en trois cycles:

- 6ème: le cycle d'adaptation. L'objectif est de consolider les acquis de l'école primaire et d'initier les élèves aux méthodes de travail du collège. Une évaluation nationale du niveau des élèves est organisée à l'entrée en 6ème.

- 5ème et 4ème: le cycle central. Ce cycle est caractérisé par la cohérence des enseignements sur les deux années et l'enrichissement progressif du parcours. En 5ème débute l'enseignement de physique-chimie. Les élèves peuvent suivre facultativement un enseignement de latin. En 4ème les élèves choisissent une seconde langue vivante étrangère ou régionale.

- 3ème: le cycle d'orientation. Il prépare aux formations générales, technologiques et professionnelles. A titre facultatif, les élèves peuvent choisir: une langue ancienne (grec), une deuxième langue vivante (régionale ou étrangère) ou un module de découverte professionnelle.

A la fin de l'année de 3ème, les élèves passent le diplôme national du "brevet des collèges" et ils s'orientent vers:

- soit une classe de seconde en lycée général et technologique. La voie générale conduit les bacheliers vers des études longues; la voie technologique les prépare à poursuivre des études supérieures technologiques en 2 ans et plus. Les deux voies – générale et technologique – comprennent trois classes: la seconde, la première et la terminale. Le choix entre voie générale et technologique s'effectue à la fin de la seconde. A la fin de l'année de terminale a lieu l'examen du baccalauréat, premier diplôme de l'enseignement supérieur.

- soit une classe de seconde professionnelle ou une première année de préparation au certificat d'aptitude professionnelle (CAP) en lycée professionnel.

2.2. Les programmes de l'école élémentaire

Les programmes des cycles 2 et 3 qui constituent l'école élémentaire sont des programmes nationaux et obligatoires pour tous les professeurs et tous les élèves. Depuis 1990 les programmes et les compétences attendues sont fixés par cycles. Ces programmes sont publiés dans un ouvrage intitulé : « *Qu'apprend-on à l'école élémentaire* », édité dans une collection à grande diffusion, vendu à un prix modique, en librairie et en grande surface. Chaque année l'ouvrage est réédité, incluant un message du Ministre de l'éducation aux enseignants, les circulaires les plus récentes et, sous le titre « *documents d'application et d'accompagnement* » des textes théoriques (sur la lecture et la littérature par exemple dans l'édition 2006-2007) ainsi que des listes d'œuvres de référence (en littérature, en arts visuels ou en écoute musicale).[4]

2.2.1. Au cycle 2 : cycle des apprentissages fondamentaux

Présentation générale

Après une présentation générale fixant les objectifs et les horaires, la présentation est organisée autour de sept chapitres correspondant à sept disciplines. On remarquera que la maîtrise du langage et de la langue française constitue un chapitre parmi les autres, même si l'espace qui lui est consacré (près de 30 pages vs 5 à 7 pages pour chacune des autres disciplines) constitue un indice de l'importance majeure qui lui est accordée. De manière contrastée, les programmes du cycle 3, comme on verra ci-après, comportent, en plus des chapitres consacrés aux disciplines, dont le français, un chapitre dit « *compétences transversales* » et notamment la maîtrise du langage. De manière explicite d'ailleurs, les apprentissages langagiers sont conçus en deux phases : au cours du cycle 2 des apprentissages fondamentaux doivent être construits les savoirs élémentaires que sont *parler, lire, écrire et compter*, considérés comme le socle de la réussite scolaire" ; le cycle 3, celui des approfondissements, « transforme ces savoirs en instruments intellectuels ». Donc la question du rôle du langage dans l'acquisition des savoirs disciplinaires n'intervient qu'en cycle 3, après une phase (cycle 2) durant laquelle sont acquis les savoirs et savoir-faire langagiers de base.

Les domaines disciplinaires constitutifs du programme sont les suivants :

- Maîtrise du langage et de la langue française
- Vivre ensemble

[4] L'ouvrage est également accessible en ligne : google/ « Qu'apprend-on à l'école élémentaire ».

- Mathématiques
- Découvrir le monde
- Langues étrangères ou régionales
- Education artistique
    - Arts visuels
    - Education musicale
- Education physique et sportive

Les objectifs langagiers

Les programmes comportent quatre rubriques intitulées de la manière suivante :

- la maîtrise du langage oral. Il est stipulé que le travail doit être mené selon une double orientation : renforcer les acquisitions de l'école maternelle par la mise en place de situations de communication dans la classe ; prévoir des moments visant explicitement le développement et la structuration du langage. Développer la prise de parole, développer la compréhension de textes narratifs et explicatifs, parler sur des images constituent les trois orientations majeures en matière de travail *à* l'oral et *sur* l'oral. Une attention particulière doit être portée à l'augmentation et la structuration du vocabulaire.
- La lecture : elle constitue le chapitre le plus important et les programmes développent la double orientation du travail qui doit être fait : automatisation du décodage et travail de la compréhension.
- Ecrire des textes : l'objectif en la matière est clairement énoncé : en fin de cycle 2 l'élève doit être capable de produire de manière autonome un texte court mais structuré, qu'il s'agisse d'un texte narratif ou d'un texte explicatif. En matière d'orthographe il doit avoir acquis une orthographe phonétique sûre.
- Evaluer les compétences acquises : le texte précise qu'outre l'évaluation nationale prévue en début de cycle 2 il revient aux enseignants de procéder à des évaluations en début et en fin de séquences didactiques afin d'aménager les activités en conséquence.

Les horaires

L'annexe 1 donne les obligations horaires selon deux rubriques : les domaines et les activités quotidiennes.

Il est à noter que la maîtrise du langage et de la langue française est le domaine qui requiert l'horaire maximum : de 9 à 10 heures hebdomadaire (sur un total de 27), soit 1/3 du temps.

Les activités quotidiennes concernent la lecture et l'écriture qui doivent occuper 2H30 au minimum. En relation avec les programmes, il est précisé que ces 2h30 consacrées à l'écrit concernent aussi bien les phases de découverte que les phases de stabilisation des acquis.

2.2.2. Au cycle 3 : cycle des approfondissements

Présentation générale

Pour le cycle des approfondissements (dernier cycle de l'école primaire), les programmes suivent le plan suivant : après une introduction fixant les grandes orientations et les horaires, la présentation des programmes est organisée en cinq grands chapitres selon les intitulés suivants :

- Domaines transversaux : la maîtrise du langage et de la langue française constitue l'un des deux domaines transversaux à côté de l'éducation civique ;
- Langue française, éducation littéraire et humaine : ce chapitre est le plus conséquent. Il inclut les sous-chapitres suivants :
    - La littérature (les activités littéraires)
    - L'observation réfléchie de la langue française (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire)
    - Les langues étrangères ou régionales
    - L'histoire
    - La géographie
- L'éducation scientifique
    - Mathématiques
    - Sciences expérimentales
- L'éducation artistique
    - Arts visuels
    - Education musicale
- L'éducation physique et sportive

Notons que le projet « *language across the curriculum* » est particulièrement concerné par le chapitre relatif à la maîtrise du langage et de la langue française envisagée comme domaine transversal.

Compétences transversales : définitions et principes

Il est stipulé que la maîtrise du langage et de la langue française, dans leurs usages scolaires, à l'oral et à l'écrit, est l'objectif essentiel de l'école primaire. Elle est la base de l'accès à toutes les connaissances. Elle donne lieu à des contenus spécifiques (cf. ci-dessus : contenus spécifiques « langue française, éducation littéraire et humaine »). Mais elle se construit aussi dans la transversalité de l'ensemble des apprentissages et le travail doit s'organiser autour des compétences visées à la fin du cycle. Ces compétences sont de deux types : elles peuvent être générales ou spécifiques.

- Les compétences générales

Elles concernent toutes les activités intellectuelles mises en jeu par l'élève et toutes les formes de la communication qui s'établissent dans la classe. Elles se travaillent en ateliers organisés au sein de chacun des domaines disciplinaires. Il ne s'agit en rien d'un travail occasionnel mais d'un apprentissage organisé et

structuré. A titre d'exemple : prendre la parole devant la classe pour expliquer ce que l'on a fait ne s'improvise pas. Cela suppose une technique particulière : quels aspects du travail fait doit-on rapporter ? Dans quel ordre ? De quelle manière ? En prenant appui sur quel type d'aide-mémoire ? Etc. Il convient donc de programmer des séquences de travail dans plusieurs domaines disciplinaires.

- Les compétences spécifiques

Elles visent d'abord à construire les connaissances et les savoir-faire du domaine considéré : dire à haute voix un texte poétique ; trouver une information dans une encyclopédie pour apprécier les conclusions tirées sur les résultats d'une expérience ; écrire la légende d'un document de géographie ; etc. Les compétences visées relèvent alors d'une programmation propre au champ disciplinaire.

Les horaires

L'annexe 2 donne les obligations horaires réparties en deux catégories, en relation avec la conception des programmes explicitée ci-dessus : les horaires disciplinaires d'une part, les horaires des domaines transversaux d'autre part. Les domaines transversaux doivent nécessairement occuper 14h30 hebdomadaire, soit : 13h pour la maîtrise du langage et de la langue française, dont 2h quotidiennes pour des activités de lecture et d'écriture ; 1h30 pour l'éducation civique, dont 30mn pour le débat hebdomadaire. Ces indications horaires pour les domaines transversaux s'entendent sur un total hebdomadaire de 26 heures.

Dans les commentaires qui accompagnent ces grilles horaires, l'insistance sur les activités de lecture et d'écriture est très forte. Il est indiqué que pour accéder à une véritable maîtrise du langage, à un usage autonome de la lecture et à des compétences déjà solides en écriture, objectifs majeurs du cycle 3 (i.e. de la fin de l'école primaire), les élèves doivent lire et écrire tous les jours pendant un temps suffisant dans tous les domaines disciplinaires.

2.3 Bases théoriques de ces programmes

Ces programmes, élaborés en 2002 répondent à deux types de préoccupations : des constats d'échec eu égard aux exigences de l'école secondaire ; des données issues de la recherche en psychologie et en didactique.

2.3.1 Des constats d'échec à une redéfinition des objectifs de l'enseignement du français

Bien que se situant dans la moyenne à l'enquête PISA de 2003 (si l'on considère le pourcentage d'élèves de 15 ans aux niveaux 3, 4 et 5 – les trois niveaux supérieurs de l'échelle de compréhension de l'écrit), la France s'est trouvée interpellée par les données de cette enquête. Celle-ci confirmait par ailleurs le pourcentage récurrent d'élèves sortant de l'école primaire et rencontrant des difficultés avec l'écrit à l'entrée à l'école secondaire (de 10 à 15%).

En relation aussi avec le processus de massification de l'enseignement et surtout la prolongation de la scolarité au-delà de l'école secondaire, les programmes de français de collège (concernant la tranche d'âge de 11 à 15 ans) ont été largement remaniés en 1996. Ils sont organisés autour d'une typologie des discours considérée comme permettant de conjuguer les objectifs méthodologiques et la visée culturelle. Par objectifs méthodologiques il faut entendre la volonté de donner aux élèves non seulement une culture littéraire, mais aussi les outils langagiers d'appropriation des

connaissances. Ainsi la maîtrise de la langue est comme répondant à un double objectif :

- un objectif de communication

Il faut que l'élève surmonte ses difficultés d'expression à l'oral et à l'écrit pour mieux faire passer le produit de ses analyses dans les différentes disciplines ;

- un objectif d'appropriation des connaissances

La maîtrise de la langue est partie prenante dans la constitution des savoirs. Ce deuxième objectif, nouveau dans les programmes scolaires français, nécessite de se pencher concrètement sur les mécanismes d'apprentissage à l'œuvre au quotidien de la classe dans toutes les disciplines et d'essayer de voir, pour chacune d'elles, pourquoi et comment langue et connaissance interagissent nécessairement, et quelles conséquences on doit en tirer pour rendre cette interaction efficace. En raison de la nouveauté de cet objectif dans l'école française, le Ministère de l'éducation a alors sollicité des chercheurs en éducation pour qu'ils fournissent des outils pratiques de formation des enseignants sur cette question (cf. dans les références ci-dessous, l'ouvrage de Baudry et al.) et organisé nombre de stages nationaux de formation sur ces questions.

La mise en œuvre de ces nouveaux programmes a contribué à renouveler fondamentalement l'enseignement du français et a conduit à la nécessité de remanier ceux de l'école primaire, afin d'établir une cohérence et une continuité entre les deux niveaux d'enseignement.

2.3.2 Des données issues de la recherche fondamentale

La décision d'ajouter à l'objectif de communication celui d'appropriation des connaissances nécessitait de trouver des formes pédagogiques adéquates et fondées. Deux domaines de recherche sont, pour cela convoqués, de manière implicite dans le texte. Ces programmes ont été conçus dans le cadre d'un "Groupe national des programmes" constitué à l'initiative du Ministère de l'Education Nationale et réunissant, outre les plus hauts représentants de cette administration, des représentants des associations de professeurs ainsi que des chercheurs universitaires, au titre d'experts, nommés par le Ministère. Ces programmes portent la marque de recherches en psychologie et en linguistique.

En psychologie, deux orientations théoriques confortent la mise en avant des objectifs de communication et d'une démarche d'appropriation VS transmission des connaissances :

- celui de la psychologie socioculturelle : il s'agit des courants qui, à l'intérieur de la psychologie cognitive, s'accordent à considérer la nécessité d'étudier le fonctionnement mental en liaison avec les contextes, les contextes scolaires et le langage pour ce qui nous concerne. Le langage est considéré comme un élément du contexte social qui contribue au développement cognitif.

- Celui de la psychologie culturelle qui pose aussi l'hypothèse que le langage est un outil utilisé par l'homme pour donner du sens au monde qui l'entoure. Le langage est à la fois un objet à apprendre et un outil pour apprendre. On retrouve là les thèses développées par J. Bruner.

Sur le plan de la mise en œuvre, la référence au modèle socioconstructiviste *vygotskien* inspire très largement les programmes et entre en cohérence avec les modèles ci-dessus. Solliciter l'activité de l'élève, faire construire le sens en lecture, faire construire les règles de fonctionnement de la langue, etc. Construire et s'approprier le langage et les connaissances par le langage sont les maîtres mots des programmes et de la formation des enseignants.

En linguistique: linguistique textuelle et linguistique du discours sont convoquées.

Concernant la référence à la linguistique textuelle :

Il est d'emblée question de texte. Notons à ce point de vue que l'école élémentaire se situe dans la continuité de l'école maternelle où il est aussi question de texte d'emblée lors de l'initiation au monde de l'écrit. Dès le début l'élève est invité à comprendre et à produire des textes. Dans le travail systématique les démarches préconisées vont du texte à la phrase.

La linguistique du discours:

Elle est implicitement convoquée, dès le cycle 2, par le biais de la référence aux types de textes. Mais tantôt il est question d'une distinction en terme de types de discours ou formes discursives (le narratif/l'explicatif), tantôt il est fait référence à des supports (étude de textes documentaires), tantôt encore il est fait référence à des genres (textes littéraires). La notion de "type de texte" est donc utilisée de manière large, non strictement réservé à la désignation de formes discursives (en référence par exemple à la théorie de J.M. Adam), mais aussi utilisée pour désigner la nécessité d'introduire des genres et des supports diversifiés.

Dans les programmes du cycle 3 la perspective est la même. Les supports évoqués sont encore plus largement diversifiés ("*tous textes scolaires et tous documents de référence*") et la palette des formes discursives s'enrichit de la description et du prescriptif.

2.4 Les compétences attendues à la fin de l'école primaire

Durant l'école élémentaire, les compétences à atteindre sont définies à deux étapes-clés: la fin du cycle 2 et la fin du cycle 3 qui signe la fin de l'école élémentaire.

2.4.1. Fin du cycle 2

En cohérence avec ce qui a été dit ci-dessus à propos des programmes, les compétences attendues en fin de cycle 2 sont des compétences dites de base, spécifiques pour chacune des disciplines considérées. Les compétences langagières sont décrites comme liées à l'enseignement de français. Dans les autres disciplines, les compétences sont définies en terme de savoirs et de savoir-faire strictement disciplinaires, à quelques exceptions près d'une ou deux compétences langagières dans les disciplines.

Les compétences en langue française (cf. annexe 3) sont classées en deux rubriques : maîtrise du langage oral ; lecture et écriture.

A l'oral, la distinction évoquée dans les programmes entre les situations informelles et les moments de structuration des savoirs est reprise pour l'énoncé des compétences. Deux ensembles sont considérés : les compétences de communication sous l'angle double de l'écoute et de la production : « *exposer son point de vue et ses réactions … en restant dans les propos de l'échange* ». Les savoirs devant être acquis relèvent de ce qui est appelé « le langage de l'évocation ». Est reprise ici la référence aux

discours : « *en situation de dictée à l'adulte (d'un texte narratif ou explicatif) proposer des corrections pertinentes portant sur la cohérence du texte ou sur sa mise en mots (syntaxe, lexique)* ». On voit là nettement les orientations théoriques évoquées ci-dessus : référence à la grammaire de texte et de phrase ainsi qu'à la théorie des discours.

A l'écrit, l'association de la lecture et de l'écriture dans une même rubrique est à noter comme une volonté d'associer les deux pratiques langagières. En effet, quatre catégories de compétences sont envisagées, qui toutes articulent lecture et écriture : compréhension ; reconnaissance des mots ; production de textes : en fin de cycle 2 un élève doit être capable d'écrire de manière autonome un texte d'au moins cinq lignes (narratif ou explicatif) ; écriture et orthographe.

2.4.2. Fin du cycle 3

A cette étape, les compétences langagières devant être acquises en fin de scolarité primaire sont définies dans une rubrique appelée « *Les compétences transversales* ». Les autres rubriques sont disciplinaires et recensent quasi-exclusivement des savoirs et savoir-faire spécifiques de ces disciplines. Notons qu'en mathématiques et en sciences naturelles apparaissent des savoir-faire nécessitant la maîtrise de systèmes sémiotiques. En mathématiques cela concerne l'organisation et la représentation de données numériques (comprendre et produire : des listes, des tableaux, des diagrammes et des graphiques) ; en sciences naturelles : lire et produire des schémas ; utiliser des instruments d'observation et de mesure.
« *Acquérir une autonomie dans le travail intellectuel … lui permettant de prendre plus de responsabilité dans les processus d'apprentissage* », c'est dans ces termes qu'est introduite la liste détaillée et exemplifiée de ces compétences dites transversales (cf. annexe 4). Cette liste reprend les deux types de compétences transversales évoquées ci-dessus : compétences générales et compétences spécifiques.

Les compétences transversales articulent les deux objectifs : celui de communication et celui d'apprentissage. Il s'agit :

- de savoir se servir des échanges verbaux dans la classe. Des exemples de situation sont donnés pour développer et mettre en œuvre ces compétences : exemples de situations de dialogue collectif ; de situations de travail de groupe ; d'exercices.
- d'avoir acquis une maîtrise de l'écrit permettant de participer pleinement aux activités de la classe : lire pour apprendre ; repérer et organiser des informations dans un texte ; rédiger un texte à partir d'informations ; etc.

Les compétences spécifiques, elles, sont déclinées discipline par discipline. La liste des disciplines envisagées est la suivante : éducation civique ; littérature ; observation réfléchie de la langue (grammaire, orthographe, conjugaison et vocabulaire) ; langues étrangères ou régionales ; histoire ; géographie ; mathématiques ; sciences expérimentales et technologie. Pour chacune de ces disciplines trois catégories de compétences sont attendues : parler, lire, écrire. Et pour chaque catégorie une liste finie de compétence est donnée. Certaines le sont dans des termes généraux, d'autres le sont de manière plus précise. Le tableau ci-dessous fournit quelques exemples de ces deux catégories de compétences en histoire, en mathématiques et en sciences naturelles.

Discipline	Compétence exprimée en termes généraux	Compétence exprimée en termes précis
Histoire	Raconter un événement	Utiliser correctement le lexique spécifique de l'histoire
Mathématiques	Formuler oralement un raisonnement rigoureux	Echanger des arguments à propos de la validité d'une solution
Sciences naturelles	Formuler des questions pertinentes	Utiliser à bon escient les connecteurs logiques dans le cadre d'un raisonnement rigoureux

Dans ce contexte de programmes en terme de compétences attendues, la question de l'évaluation est centrale. Dans cette perspective, le site du Ministère de l'éducation met à la disposition des enseignants des outils d'évaluation.

2.5 Le cas des enfants dont le français n'est pas la langue maternelle

Les programmes de l'école élémentaire n'envisagent pas la question. Celle-ci est envisagée dans les programmes de l'école maternelle [5]. Les recommandations s'organisent autour des pistes suivantes:

- Eviter les phénomènes de dévalorisation de la langue parlée par l'enfant dans sa famille: l'enseignant est invité à montrer à l'enfant que parler une autre langue dans le milieu familial n'est pas un signe de "relégation culturelle".

- Il est précisé qu'avec les tout-petits il n'est pas nécessaire de mettre en place un enseignement de type français langue seconde, les situations de communication liées à la vie quotidienne de la classe étant très efficaces, à condition de se dérouler dans un contexte où le plurilinguisme n'est pas déprécié et à condition de solliciter souvent l'enfant.

- Eviter de laisser s'installer une situation de bilinguisme dans lequel les deux langues ne se développent pas de manière équivalente. Il faut alors trouver les moyens de renforcer la langue maternelle au moins dans deux directions: utilisation du langage d'évocation et prise de conscience des réalités sonores de la langue.

[5] « Qu'apprend-on à l'école maternelle ? », CNDP. Egalement consultable sur le web : google/ »qu'apprend-on à l'école maternelle ? »

Références

Site du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche : www.education.gouv.fr

Banque d'outils d'évaluation à l'usage des enseignants et responsables : www.banqoutils.education.gouv.fr

Ministère de l'éducation nationale : *Qu'apprend-on à l'école élémentaire* ? Paris : Scérén/CNDP (édition 2007-2008). Consultable sur l'Internet : google/qu'apprend-on à l'école élémentaire.

Ministère de l'éducation nationale : *Qu'apprend-on à l'école maternelle* ? Paris : Scérén/CNDP (édition 2007-2008). Consultable sur l'Internet : google/qu'apprend-on à l'école maternelle.

Baudry, M., Bessonat, D., Laparra, M. et Tourigny, F. (1997). La maîtrise de la langue au collège. Paris : CNDP.

Annexes au cas de la France

Annexe 1 : *Horaires obligatoires au cycle 2*

Domaines	Horaire minimum	Horaire maximum
Maîtrise du langage et de la langue française	9 h	10 h
Vivre ensemble	0 h 30 (débat hebdomadaire)	0 h 30 (débat hebdomadaire)
Mathématiques	5 h	5 h 30
Découvrir le monde	3 h	3 h 30
Langue étrangère ou régionale	1 h	2 h
Éducation artistique	3 h	3 h
Éducation physique et sportive	3 h	3 h

L'un des gages de la réussite se situe dans la régularité avec laquelle ces activités sont proposées aux élèves : ils doivent lire et écrire tous les jours pendant un temps suffisant non seulement dans les phases de découverte mais aussi dans les phases de stabilisation des acquis. Au cycle 2 où l'essentiel de la maîtrise du langage est consacré à la construction du savoir lire et du savoir écrire (presque une heure chaque jour pour chacune des deux activités), dès que l'élève devient capable d'une première autonomie, il doit prendre plaisir à relire seul les textes découverts collectivement dans les autres domaines («Découvrir le monde», etc.) et écrire ou copier de sa propre main les textes produits à cette occasion. Là encore, c'est la régularité de l'activité qui compte : ces lectures et ces copies doivent être proposées chaque jour (au moins une demi-heure).

Activités quotidiennes	Horaire minimum
Lecture et écriture (rédaction ou copie)	2 h 30

Annexe 2: *Horaires obligatoires au cycle 3*

HORAIRES _				
Domaines	Champs disciplinaires	Horaire minimum	Horaire maximum	Horaire du domaine
Langue française / Éducation littéraire et humaine	Littérature (dire, lire, écrire)	4 h 30	5 h 30	12 h
	Observation réfléchie de la langue française (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire)	1 h 30	2 h	
	Langue étrangère ou régionale	1 h 30	2 h	
	Histoire et géographie	3 h	3 h 30	
	Vie collective (débat réglé)	0 h 30	0 h 30	
Éducation scientifique	Mathématiques	5 h	5 h 30	8 h
	Sciences expérimentales et technologie	2 h 30	3 h	
Éducation artistique	Éducation musicale	3 h		3 h
	Arts visuels			
Éducation physique et sportive		3 h		3 h

Domaines transversaux	Horaire
Maîtrise du langage et de la langue française	13 h réparties dans tous les champs disciplinaires dont 2 h quotidiennes pour des activités de lecture et d'écriture
Éducation civique	1 h répartie dans tous les champs disciplinaires 0 h 30 pour le débat hebdomadaire

Annexe 3 : *Compétences langagières attendues en fin de cycle 2*

MAÎTRISE DU LANGAGE ET DE LA LANGUE FRANÇAISE

COMPÉTENCES DEVANT ÊTRE ACQUISES EN FIN DE CYCLE

Maîtrise du langage oral

Communiquer

Être capable de :

- écouter autrui, demander des explications et accepter les orientations de la discussion induites par l'enseignant,
- exposer son point de vue et ses réactions dans un dialogue ou un débat en restant dans les propos de l'échange,
- faire des propositions d'interprétation pour oraliser un texte appris par cœur ou pour dire un texte en le lisant.

Maîtrise du langage de l'évocation

Être capable de :

- rapporter un événement, un récit, une information, une observation en se faisant clairement comprendre,
- en situation de dictée à l'adulte (d'un texte narratif ou explicatif), proposer des corrections pertinentes portant sur la cohérence du texte ou sur sa mise en mots (syntaxe, lexique),
- dégager la signification d'une illustration rencontrée dans un album en justifiant son interprétation à l'aide des éléments présents dans l'image ou des situations qu'elle suggère,
- dire un poème ou un court texte parmi ceux qui ont été appris par cœur dans l'année (une dizaine) en l'interprétant.

Lecture et écriture

Compréhension

Être capable de :

- comprendre les informations explicites d'un texte littéraire ou d'un texte documentaire appropriés à l'âge et à la culture des élèves,
- trouver dans un texte documentaire imprimé ou sur un site Internet les réponses à des questions simples,
- dégager le thème d'un texte littéraire (de qui ou de quoi parle-t-il ?),
- lire à haute voix un court passage en restituant correctement les accents de groupes et la courbe mélodique de la phrase (lecture préparée silencieusement),
- relire seul un album illustré lu en classe avec l'aide de l'enseignant.

Reconnaissance des mots

Avoir compris et retenu :

- le système alphabétique de codage de l'écriture,
- les correspondances régulières entre graphèmes et phonèmes.

Être capable de :

- proposer une écriture possible (et phonétiquement correcte) pour un mot régulier,
- déchiffrer un mot que l'on ne connaît pas,
- identifier instantanément la plupart des mots courts (jusqu'à quatre ou cinq lettres) et les mots longs les plus fréquents.

Production de textes

Être capable de :

- écrire de manière autonome un texte d'au moins cinq lignes (narratif ou explicatif) répondant à des consignes claires, en gérant correctement les problèmes de syntaxe et de lexique.

Écriture et orthographe

Être capable de :

- orthographier la plupart des « petits mots » fréquents (articles, prépositions, conjonctions, adverbes…),
- écrire la plupart des mots en respectant les caractéristiques phonétiques du codage,
- copier sans erreur un texte de trois ou quatre lignes en copiant mot par mot et en utilisant une écriture cursive et lisible,
- utiliser correctement les marques typographiques de la phrase (point et majuscule), commencer à se servir des virgules,
- en situation d'écriture spontanée ou sous dictée, marquer les accords en nombre et en genre dans le groupe nominal régulier (déterminant, nom, adjectif),
- en situation d'écriture spontanée ou sous dictée, marquer l'accord en nombre du verbe et du sujet dans toutes les phrases où l'ordre syntaxique régulier est respecté.

Annexe 4 : *Liste des compétences langagières transversales devant être acquises en fin de cycle 3 (fin de l'école primaire)*

MAÎTRISE DU LANGAGE ET DE LA LANGUE FRANÇAISE

COMPÉTENCES DEVANT ÊTRE ACQUISES EN FIN DE CYCLE

Tout au long de sa scolarité primaire et secondaire, l'élève acquiert de nombreuses compétences relatives au langage. Elles lui permettent d'accéder à une progressive autonomie dans son travail intellectuel. Pendant le cycle 3, l'élève commence à passer d'un usage scolaire du langage, caractérisé par un fort accompagnement du maître, à un usage plus personnel qui lui permet de progressivement travailler avec moins de guidage, en particulier en lecture. Il prend ainsi plus de responsabilité dans les processus d'apprentissage. Ces compétences sont en cours de construction et donc fragiles. Elles ne se stabiliseront pas avant la fin du collège. Ces compétences doivent être travaillées en permanence, quelle que soit l'activité programmée. Elles doivent être évaluées en premier lieu dans tous les apprentissages et faire l'objet de bilans réguliers.

Compétences générales

Savoir se servir des échanges verbaux dans la classe

Prendre la parole en public est un acte toujours difficile (peur de la réaction des autres, du jugement de l'adulte, inhibitions, traditions socioculturelles, etc.). La maîtrise du langage oral ne peut en aucun cas être réservée aux seuls élèves à l'aise. Il est donc essentiel que les situations mettant en jeu ces processus de communication soient régulièrement proposées à tous les élèves et qu'elles soient conduites avec patience et détermination.

Situations de dialogue collectif (échanges avec la classe et avec le maître)

- saisir rapidement l'enjeu de l'échange et en retenir les informations successives,
- questionner l'adulte ou les autres élèves à bon escient,
- se servir de sa mémoire pour conserver le fil de la conversation et attendre son tour,
- s'insérer dans la conversation,
- reformuler l'intervention d'un autre élève ou du maître.

Situations de travail de groupe et mise en commun des résultats de ce travail

- commencer à prendre en compte les points de vue des autres membres du groupe,
- commencer à se servir du dialogue pour organiser les productions du groupe,
- commencer à rapporter devant la classe (avec ou sans l'aide de l'écrit) de manière à rendre ces productions compréhensibles.

Situations d'exercice

- mieux questionner la consigne orale ou écrite de manière à reconnaître la catégorie d'exercices à laquelle elle est rattachée,
- formuler une demande d'aide,
- lire à haute voix tout texte utile à l'avancée du travail,
- exposer ses propositions de réponse et expliciter les raisons qui ont conduit à celles-ci.

En toute situation

- s'interroger sur le sens des énoncés, comparer des formulations différentes d'une même idée, choisir entre plusieurs formulations celle qui est la plus adéquate,
- rappeler de manière claire et intelligible les expériences et les discours passés ; projeter son activité dans l'avenir en élaborant un projet,
- après avoir entendu un texte (texte littéraire ou texte documentaire) lu par le maître, le reformuler dans son propre langage, le développer ou en donner une version plus condensée,
- à propos de toute lecture entendue ou lue, formuler une interprétation et la confronter à celle d'autrui,
- oraliser des textes (connus, sus par cœur ou lus) devant la classe pour en partager collectivement le plaisir et l'intérêt.

Avoir acquis une meilleure maîtrise du langage écrit dans les activités de la classe

Savoir lire pour apprendre

- lire et comprendre seul les consignes ordinaires de l'activité scolaire,
- lire et utiliser tout texte scolaire relatif aux diverses activités de la classe (manuels scolaires, fiches de travail, affiches d'organisation des activités, etc.),
- consulter avec l'aide de l'adulte les documents de référence (dictionnaires, encyclopédies, grammaires, bases de données, sites sur la toile, etc.) et se servir des instruments de repérage que ceux-ci comportent (tables des matières, index, notes, moteurs de recherche, liens hypertextes…),
- mettre en relation les textes lus avec les images, les tableaux, les graphiques ou les autres types de documents qui les complètent,
- penser à s'aider, dans ses lectures, des médiations susceptibles de permettre de mieux comprendre ce qu'on lit.

Avoir acquis une première compétence d'écriture et de rédaction

- souligner (ou surligner) dans un texte les informations qu'on recherche, puis pouvoir les organiser en liste sur un support de papier ou grâce à l'ordinateur,
- copier rapidement un texte d'au moins dix lignes sans erreur orthographique, correctement mis en page, avec une écriture cursive régulière et lisible,
- orthographier correctement un texte simple lors de sa rédaction ou dans une phase de relecture critique, en s'aidant de tous les instruments disponibles,
- rédiger, à partir d'une liste ordonnée d'informations, un texte à dominante narrative, explicative, descriptive ou injonctive, seul ou à plusieurs, dans le cadre d'un projet d'écriture relevant de l'un des grands domaines disciplinaires du cycle 3, à partir des outils élaborés par la classe,
- réécrire un texte, en référence au projet d'écriture et aux suggestions de révision élaborées en classe et, pour cela, ajouter, supprimer, déplacer ou remplacer des morceaux plus ou moins importants de textes, à la main ou en utilisant un logiciel de traitement de texte,
- mettre en pages et organiser un document écrit dans la perspective d'un projet d'écriture en en respectant les conventions (affiche, journal d'école, fiche technique, opuscule documentaire, page de site sur la toile…) et en insérant éventuellement les images, tableaux ou graphiques nécessaires.

Compétences spécifiques

La mise en œuvre des champs disciplinaires de chaque domaine est l'occasion de développer de nombreuses compétences de maîtrise du langage. Elles doivent être programmées sur toute la durée du cycle, prévues dans chaque préparation d'activité et régulièrement évaluées.

ENSEIGNEMENTS
ÉDUCATION CIVIQUE
Parler • participer à un débat, • distribuer la parole et faire respecter l'organisation d'un débat, • formuler la décision prise à la suite d'un débat, • pendant un débat, passer de l'examen d'un cas particulier à une règle générale.
Lire • comprendre les articles successifs des règles de vie de la classe ou de l'école et montrer qu'on les a compris en donnant les raisons qui les ont fait retenir.
Écrire • avec l'aide du maître, noter les décisions prises durant un débat, • avec l'aide du maître, rédiger des règles de vie, • participer à la rédaction collective d'un protocole d'enquête ou de visite, • participer au compte rendu d'une enquête ou d'une visite.
LITTÉRATURE (DIRE, LIRE, ÉCRIRE)
Parler • formuler dans ses propres mots une lecture entendue, • participer à un débat sur l'interprétation d'un texte littéraire en étant susceptible de vérifier dans le texte ce qui interdit ou permet l'interprétation soutenue, • être capable de restituer au moins dix textes (de prose, de vers ou de théâtre) parmi ceux qui ont été mémorisés, • dire quelques-uns de ces textes en en proposant une interprétation (et en étant susceptible d'expliciter cette dernière), • mettre sa voix et son corps en jeu dans un travail collectif portant sur un texte théâtral ou sur un texte poétique.

Lire

- se servir des catalogues (papiers ou informatiques) de la BCD pour trouver un livre,
- se servir des informations portées sur la couverture et la page de titre d'un livre pour savoir s'il correspond au livre que l'on cherche,
- comprendre en le lisant silencieusement un texte littéraire court (petite nouvelle, extrait…) de complexité adaptée à l'âge et à la culture des élèves en s'appuyant sur un traitement correct des substituts des noms, des connecteurs, des formes verbales, de la ponctuation..., et en faisant les inférences nécessaires,
- lire, en le comprenant, un texte littéraire long en mettant en mémoire ce qui a été lu (synthèses successives) et en mobilisant ses souvenirs lors des reprises.

Écrire

- élaborer et écrire un récit d'au moins une vingtaine de lignes, avec ou sans support,
- en respectant des contraintes orthographiques, syntaxiques, lexicales et de présentation,
- écrire un fragment de texte de type poétique en obéissant à une ou plusieurs règles précises en référence à des textes poétiques lus et dits.

OBSERVATION RÉFLÉCHIE DE LA LANGUE FRANÇAISE

(GRAMMAIRE, ORTHOGRAPHE, CONJUGAISON, VOCABULAIRE)

Parler

- participer à l'observation collective d'un texte ou d'un fragment de texte pour mieux
- comprendre la manière dont la langue française y fonctionne, justifier son point de vue.

Lire

- retrouver à quel substantif du texte renvoient les différents substituts (pronoms, substituts nominaux),
- interpréter correctement les différents mots de liaison d'un texte,
- comprendre correctement la signification des divers emplois des temps verbaux du passé dans la narration,
- se servir d'un ouvrage simple de grammaire ou d'un répertoire pour chercher une information.

Écrire

- repérer, lors d'un projet d'écriture, une rupture du choix énonciatif et la corriger,
- opérer toutes les transformations nécessaires pour, par un bon usage des substituts du nom, donner plus de cohésion à son texte,
- employer à bon escient les principaux mots de liaison,
- marquer l'accord sujet/verbe (situations régulières),
- repérer et réaliser les chaînes d'accord dans le groupe nominal,
- distinguer les principaux homophones grammaticaux (et / est ; ces / ses / s'est / c'est, etc.),
- construire le présent, le passé composé, l'imparfait, le passé simple, le futur, le conditionnel et le présent du subjonctif des verbes les plus fréquents,
- utiliser les temps verbaux du passé dans une narration (en particulier en utilisant à bon escient l'opposition entre imparfait et passé simple),
- utiliser tous les instruments permettant de réviser l'orthographe d'un texte.

LANGUE ÉTRANGÈRE OU RÉGIONALE

Parler

- comprendre quelques énoncés oraux simples dans une autre langue que le français,
- engager un dialogue simple (avec un locuteur facilitant la communication) dans la langue étudiée,
- décrire des lieux ou des personnes connus et faire un très court récit dans une autre langue que le français.

Lire

- reconnaître des fragments de textes dans leur contexte d'usage dans une autre langue que le français.

Écrire

- écrire une courte carte postale dans une autre langue que le français,
- répondre à un questionnaire simple dans une autre langue que le français.

HISTOIRE
Parler • utiliser correctement le lexique spécifique de l'histoire dans les différentes situations didactiques mises en jeu, • participer à l'examen collectif d'un document historique en justifiant son point de vue, • comprendre et analyser, avec l'aide du maître, un document oral, avec l'aide du maître, raconter un événement ou l'histoire d'un personnage.
Lire • lire et comprendre un ouvrage documentaire, de niveau adapté, portant sur l'un des thèmes au programme, • trouver sur la toile des informations historiques simples, les apprécier de manière critique et les comprendre, • avec l'aide du maître, comprendre un document historique simple (texte écrit ou document iconographique) en relation au programme, en lui donnant son statut de document, • comprendre un récit historique en relation au programme, en lui donnant son statut de récit historique.
Écrire • noter les informations dégagées pendant l'examen d'un document, • rédiger une courte synthèse à partir des informations notées pendant la leçon, • rédiger la légende d'un document iconographique ou donner un titre à un récit historique.
GÉOGRAPHIE
Parler • utiliser le lexique spécifique de la géographie dans les différentes situations didactiques mises en jeu, • participer à l'examen collectif d'un document géographique (paysage ou carte) en justifiant son point de vue, • écrire un paysage.
Lire • lire et comprendre un ouvrage documentaire, de niveau adapté, portant sur l'un des thèmes au programme, • trouver sur Internet des informations géographiques simples, les apprécier de manière critique et les comprendre, • lire un document géographique complexe (tableau, carte avec légende, diagramme, etc.).

Écrire

- pouvoir rédiger la légende d'un document géographique,
- pouvoir rédiger une courte description d'un document géographique (paysage),
- pouvoir rédiger une courte synthèse à partir des informations notées pendant la leçon,
- prendre des notes à partir des informations lues sur une carte.

MATHÉMATIQUES

Parler

- utiliser le lexique spécifique des mathématiques dans les différentes situations didactiques mises en jeu,
- formuler oralement, avec l'aide du maître, un raisonnement rigoureux,
- participer à un débat et échanger des arguments à propos de la validité d'une solution.

Lire

- lire correctement une consigne d'exercice, un énoncé de problème,
- traiter les informations d'un document écrit incluant des représentations (diagramme, schéma, graphique),
- lire et comprendre certaines formulations spécifiques (notamment en géométrie).

Écrire

- rédiger un texte pour communiquer la démarche et le résultat d'une recherche individuelle ou collective,
- élaborer, avec l'aide de l'enseignant, des écrits destinés à servir de référence dans les différentes activités.

SCIENCES EXPÉRIMENTALES ET TECHNOLOGIE

Parler

utiliser le lexique spécifique des sciences dans les différentes situations didactiques mises en jeu,

formuler des questions pertinentes,

participer activement à un débat argumenté pour élaborer des connaissances scientifiques en en respectant les contraintes (raisonnement rigoureux, examen critique des faits constatés, précision des formulations, etc.),

• utiliser à bon escient les connecteurs logiques dans le cadre d'un raisonnement rigoureux,

• désigner les principaux éléments informatiques.

Lire

- lire et comprendre un ouvrage documentaire, de niveau adapté, portant sur l'un des thèmes au programme,
- trouver sur Internet des informations scientifiques simples, les apprécier de manière critique et les comprendre,
- traiter une information complexe comprenant du texte, des images, des schémas, des tableaux, etc.

Écrire

- prendre des notes lors d'une observation, d'une expérience, d'une enquête, d'une visite,
- rédiger, avec l'aide du maître, un compte rendu d'expérience ou d'observation (texte à statut scientifique),
- rédiger un texte pour communiquer des connaissances (texte à statut documentaire),
- produire, créer, modifier et exploiter un document à l'aide d'un logiciel de traitement de texte,
- communiquer au moyen d'une messagerie électronique.

ÉDUCATION ARTISTIQUE

Parler

- utiliser le lexique spécifique des arts visuels ou de la musique dans les différentes situations didactiques mises en jeu,
- commencer à expliciter ses choix et ses jugements face aux pratiques artistiques réalisées ou aux œuvres rencontrées,
- participer activement à l'élaboration d'un projet collectif de création artistique.

Lire

- trouver et lire les documents nécessaires à l'élaboration d'un projet artistique,
- trouver sur Internet des informations artistiques et culturelles simples, les apprécier de manière critique et les comprendre.

Écrire

- rendre compte, dans un projet d'écriture collective, d'une réalisation artistique (catalogue d'une exposition, programme d'un concert, guide pour la visite d'un monument, affiche…),
- participer à l'élaboration collective d'un écrit de fiction en référence à une œuvre ou à une série d'œuvres d'art.

ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE
Parler • utiliser le lexique spécifique de l'éducation physique et sportive dans les différentes situations didactiques mises en jeu, • participer à l'élaboration d'un projet d'activité, • expliciter les difficultés que l'on rencontre dans une activité.
Lire • lire une règle de jeu, une fiche technique, et les mettre en œuvre, • trouver sur la toile des informations concernant les activités sportives de référence des activités pratiquées.
Écrire • rédiger une fiche technique permettant de réaliser un jeu (matériel nécessaire, durée, lieu…), • noter les performances réalisées et les présenter de manière à réutiliser l'information dans les prochaines séances, • rendre compte d'un événement sportif auquel la classe a participé (dans le cadre de l'USEP par exemple).

3 ETUDE DE CAS : SAXE-ANHALT, Allemagne

Marcus Hammann, *Uni Münster, Allemagne*

3.1 Contextualisation

3.1.1 Description du système éducatif en République fédérale d'Allemagne

Le système éducatif de la République fédérale d'Allemagne comprend l'enseignement préscolaire, l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur et la formation continue (voir fig. 1). L'enseignement préscolaire dispensé dans les *Kindergärten*, destiné aux enfants de 3 à 6 ans, n'est pas obligatoire ; l'enseignement obligatoire commence à 6 ans. L'enseignement primaire est assuré par la *Grundschule* et s'étend de la 1e à la 4e année dans la plupart des *Länder*. Berlin et le Brandebourg constituent une exception car la scolarité dans la *Grundschule* y dure six années. Au niveau de l'école primaire, les élèves fréquentent des classes hétérogènes. Après la *Grundschule*, en revanche, le système scolaire des *Länder* se caractérise par différents types d'écoles, qui délivrent différents diplômes de fin d'études.

Plus particulièrement, l'enseignement secondaire se caractérise par quatre types d'établissements : la *Hauptschule,* la *Realschule,* le *Gymnasium* et la *Gesamtschule.* Deux diplômes d'enseignement général peuvent être obtenus après 9 (cinq ans à la *Hauptschule*) ou 10 années de scolarisation consécutive (six années à la *Realschule*). La *Allgemeine Hochschulreife* (*Abitur*) est le diplôme qui permet de poursuivre des études universitaires. Il peut être obtenu après avoir suivi 13 années de scolarisation consécutive (dont neuf ans au *Gymnasium*). Toutefois, la plupart des *Länder* sont actuellement en train de modifier le nombre d'années de scolarité au *Gymnasium*, passant de neuf à huit années. Les différents diplômes peuvent également être obtenus à la *Gesamtschule*, qui combine ou intègre la *Hauptschule*, la *Realschule* et le *Gymnasium*.

Indépendamment du type d'école, les 5e et 6e années préparent les élèves à l'enseignement secondaire et constituent une phase spéciale de soutien, d'encadrement et d'orientation par rapport au futur parcours scolaire des élèves. Dans certains *Länder*, la phase dite d'orientation forme un type d'établissement scolaire distinct (*Orientierungsstufe,* ou *Förderstufe*).

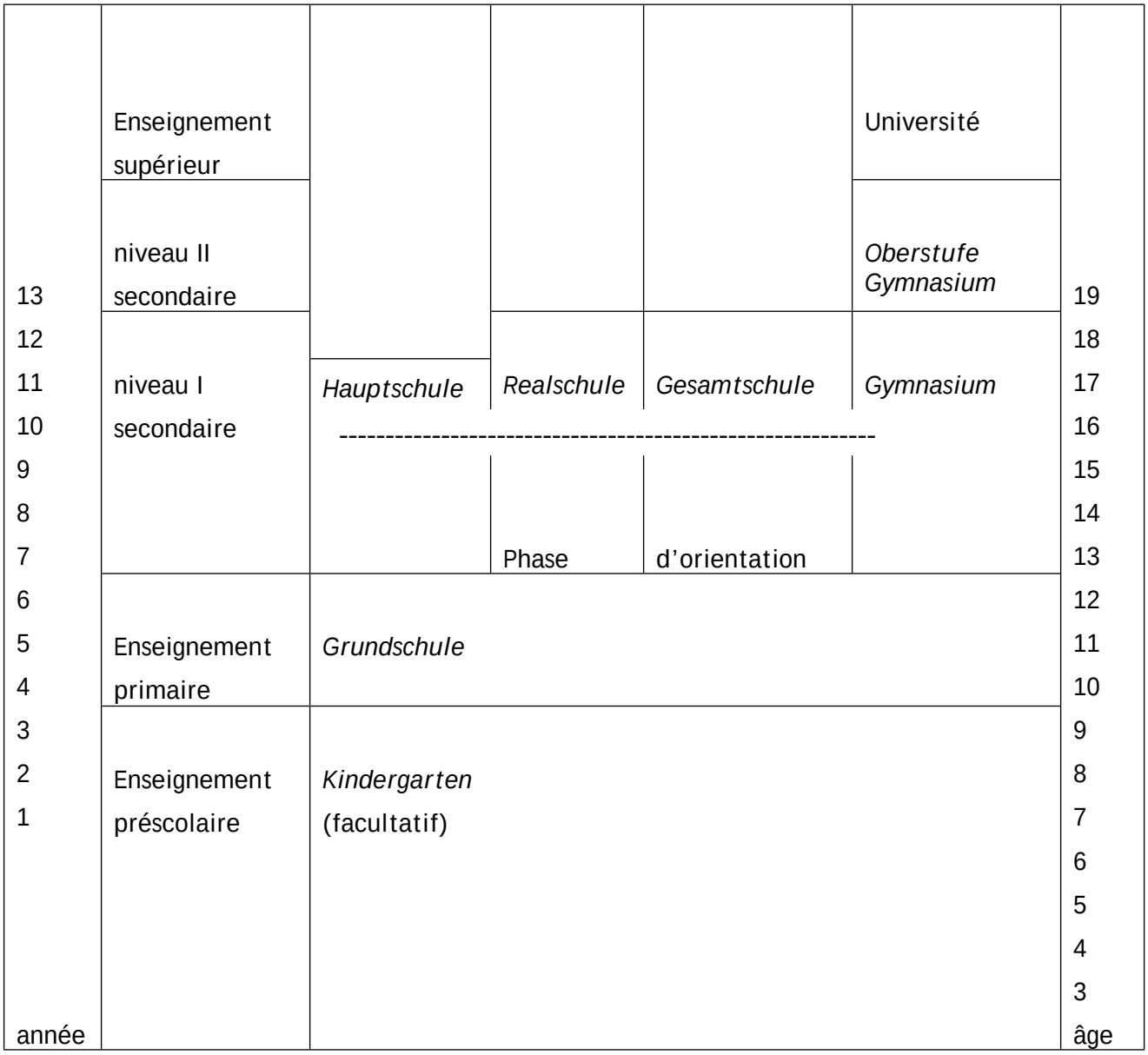


Figure 1 : Structure du système éducatif en République fédérale d'Allemagne

3.1.2 Documents relatifs aux programmes d'études

La plupart des *Länder* allemands disposent de leurs propres programmes pour l'école primaire, mais Berlin, le Brandebourg, Brême et le Mecklembourg-Poméranie occidentale ont un programme commun. Il y a donc actuellement 13 programmes pour l'école primaire en Allemagne. Les programmes sont publiés par le gouvernement des *Länder*, par exemple le *Kultusministerium.* Par conséquent, il y a de grandes variations entre les *Länder* s'agissant de la formulation des programmes. Cela étant, les *Länder* n'ont pas une liberté totale dans la publication de leurs propres programmes. Au contraire, la Conférence des *Kultusminister* (KMK) donne des orientations, par exemple en éditant des documents tels que les normes éducatives pour l'école primaire, qui ont été publiées en octobre 2004 pour les mathématiques et l'allemand. Ces documents décrivent les normes éducatives en tant que compétences spécifiques ; les *Länder* sont tenus de les mettre en œuvre.

Le programme d'école primaire de Saxe-Anhalt[6] a été choisi pour la présente étude de cas car il s'agit d'un programme axé sur les compétences, qui a été rédigé après que la KMK a publié les normes éducatives relatives à l'école primaire pour l'allemand et les mathématiques. Les deux années suivantes, le programme pour l'école primaire conçu par le ministre de la Culture de Saxe-Anhalt a été testé ; il entrera en vigueur au début de l'année scolaire 2007/2008. La présente version du programme est donc des plus récentes.

Il a également été choisi pour ce rapport car c'est un exemple représentatif de la façon dont sont actuellement appliquées les normes éducatives publiées par la KMK dans les *Länder* allemands. Par exemple, selon les normes KMK pour les mathématiques dans l'enseignement primaire, il y a cinq grands domaines dans lesquels les compétences en mathématiques des élèves doivent être développées : la « résolution de problèmes », l'« argumentation », la « communication », la « présentation » et la « modélisation ». Puisqu'il est demandé aux *Länder* de mettre en œuvre les normes éducatives nationales, cette typologie est également utilisée dans les programmes de la Saxe-Anhalt, qui décrivent les compétences de manière plus précise et détaillent les niveaux de compétences spécifiques à la fin de la 2e et de la 4e année.

Pour l'instant, il n'y a pas de normes KMK pour les disciplines de l'école primaire autres que l'allemand et les mathématiques. En outre, les normes KMK pour l'allemand comme discipline à l'école primaire sont structurées différemment que celles relatives aux mathématiques. Pour l'allemand comme discipline, ces compétences sont les suivantes : « parler et écouter », « écrire », « lire-traiter des textes et médias » et « étudier la langue et son utilisation ».

3.1.3 La philosophie globale du programme de l'école primaire en Saxe-Anhalt

Le programme se compose de trois types de documents complémentaires. Le premier type de document est un volume pour toutes les disciplines, qui énonce les principes directeurs de l'enseignement primaire sous la forme de « grands concepts ». Il est structuré selon les quatre axes suivants : (1) *principes d'éducation et Bildung*, c'est-à-dire « apprentissage social », « responsabilité envers la société et la nature », « coopération avec les parents et les organismes sociaux », « vivre et agir dans le monde des médias » ; (2) *organisation scolaire,* c'est-à-dire « les écoles primaires en tant que lieux d'apprentissage, de vie et d'expériences », « l'hétérogénéité : une chance et un défi », et « soutien individuel » ; (3) *enseignement et apprentissage*, c'est-à-dire « apprentissage actif et individualisé », « apprentissage cumulatif », « comportement professionnel des enseignants » ; (4) *niveau scolaire et évaluation*, c'est à dire « un concept pédagogique de niveau », « améliorer le niveau des élèves » et « évaluer le niveau des élèves ».

Le deuxième type de document est composé de plusieurs volumes, pour les programmes des différentes disciplines, telles que l'allemand comme discipline, les mathématiques et le *Sachunterricht* (culture générale). Il n'y a pas de programme d'histoire distinct pour les écoles primaires. En revanche, le *Sachunterricht* porte sur un ensemble de thèmes socioculturels, ainsi que sur la géographie, la circulation routière, les sciences naturelles et l'histoire. Le programme du *Sachunterricht* a donc été étudié dans le présent rapport, mais des observations peuvent également être faites concernant les sciences naturelles et l'histoire en analysant les chapitres

[6] Géographiquement, la Saxe-Anhalt est située au centre de l'Allemagne. Avec ses 2,52 millions d'habitants (3,5% de la population allemande), c'est le 10e plus grand Etat fédéral en termes de population (au 15 avril 2004). Il couvre 20 455 kilomètres carrés, soit 5,7% du territoire allemand, ce qui en fait le 8e plus grand Etat fédéral allemand en termes de surface.
Comme dans la quasi-totalité des Etats fédéraux allemands, l'école primaire en Saxe-Anhalt s'étend sur quatre années et commence à six ans (voir figure 1).

respectifs du programme. Quelques remarques préliminaires seront tout d'abord faites sur la structure générale et la philosophie de ces documents, avant d'analyser les compétences linguistiques et sémiotiques.

Les trois programmes mettent clairement l'accent sur le développement systématique des compétences des élèves. C'est ce qui ressort de leur structure. Pour l'allemand comme discipline, les mathématiques et le *Sachunterricht*, les programmes décrivent d'abord la conception générale de la discipline. Ils décrivent ensuite les compétences liées au processus à la fin de la 4e année. C'est dans ces chapitres que le lien avec les normes éducatives de la KMK est le plus explicite. Pour l'allemand comme discipline, les trois compétences liées au processus sont les suivantes : « communiquer », « réfléchir » et « former des idées ». Pour le *Sachunterricht*, le programme décrit trois compétences liées au processus, à savoir « faire des recherches », « communiquer et argumenter » et « présenter ». Pour les mathématiques, le programme met également l'accent sur trois compétences liées au processus, à savoir « communiquer et argumenter », « résoudre des problèmes » et « modéliser ». Tous les programmes contiennent une description d'une page de ces compétences, définies sous la forme de normes pour la fin de la 4e année, mais pas pour la 2e année.

Le chapitre suivant, qui est consacré aux compétences relatives au contenu, comporte une description plus détaillée des compétences définies en tant que normes pour la fin de la 2e et de la 4e année. Pour l'allemand comme discipline, les domaines de contenus sont les suivants : « parler et écouter », « lire-traiter des textes et médias », « écrire – formuler des textes » et « étudier la langue et son utilisation et écrire correctement ». Pour le *Sachunterricht*, les domaines de contenus sont les suivants : « société et culture », « géographie », « circulation routière », « sciences naturelles » et « histoire ». Pour les mathématiques : « nombres et opérations », « quantités et mesures », « espace et formes » et « données, fréquences et probabilités ». La principale partie du programme se compose de descriptions précises des compétences relatives au contenu. Le dernier chapitre comporte des descriptions d'une page de la contribution des disciplines au développement des compétences fondamentales. Pour le *Sachunterricht*, le programme mentionne la contribution de la discipline aux « compétences de lecture », « compétences d'écriture » et « compétences en mathématiques ». Le programme de l'allemand comme discipline et le programme de mathématiques présentent la contribution des disciplines aux « compétences de lecture » et aux « compétences d'écriture ».

Enfin, le troisième type de document est composé de volumes distincts de tâches (rubriques) pour chaque discipline. Ces volumes illustrent les compétences définies dans le programme de la discipline en décrivant des tâches spécifiques que les élèves doivent être capables d'accomplir. Ces tâches sont classées en fonction du degré de difficulté de la rubrique (reproduction, réorganisation/transfert, résolution de problèmes). Les volumes mettent l'accent sur les compétences relatives au contenu ; il n'y a pas de rubriques illustrant les compétences relatives aux méthodes, comme « communiquer et argumenter ». De plus, les tâches sont structurées d'après les domaines de contenus, mais ne sont pas classées ou analysées en fonction des compétences nécessaires pour les accomplir.

3.2 Commentaire explicatif

3.2.1 Compétences linguistiques/sémiotiques dans les programmes d'allemand comme discipline, de mathématiques et de *Sachunterricht*

Le programme d'allemand comme discipline cite « la communication » comme l'une des trois compétences liées au processus. D'après les normes fixées pour la fin de la 4e année, les élèves devraient pouvoir utiliser la langue écrite et orale à bon escient, de manière résolue et adaptée au contexte. En outre, ils devraient comprendre ce que

d'autres écrivent et disent, et être capables de le restituer dans un langage approprié. Ils devraient également être capables d'informer les autres de leurs propres intentions et idées, à l'oral comme à l'écrit, ainsi que d'utiliser des outils stylistiques adaptés à la situation de communication en question.

Le programme de mathématiques cite la compétence linguistique « communication et argumentation » comme l'une des trois principales compétences liées au processus. Le programme donne davantage de précisions sur cette compétence en indiquant que les élèves devraient être capables de rassembler des informations à partir de différentes sources et d'en rendre compte avec leurs propres mots. Le langage courant et la terminologie mathématique devraient être utilisés à cet effet. Les élèves sont également encouragés à écouter et à comprendre des exposés oraux sur des faits mathématiques. L'on attend d'eux qu'ils posent des questions, expriment des idées et réfléchissent aux solutions à des problèmes. Ils doivent également être capables de formuler des hypothèses, donner des justifications, comprendre et vérifier des arguments, et formuler des descriptions et des justifications simples à l'oral et à l'écrit. Le programme conçoit clairement les mathématiques comme une pratique communicative.

Il en est de même pour une autre compétence mathématique, à savoir la compétence (liée au processus) de modélisation. Par exemple, les élèves doivent être capables de décrire certains aspects intéressants de l'environnement avec des outils mathématiques, et de les exprimer sous forme de tâches. Ils devraient être capables de traduire des phénomènes de tous les jours dans le « langage des mathématiques », ce qui englobe également la description de problèmes à l'aide de termes techniques. Faire des mathématiques va donc au-delà de l'étude des nombres, du calcul et de l'utilisation d'algorithmes.

Tout comme le programme de mathématiques, le programme de *Sachunterricht* donne des précisions sur la compétence linguistique « communiquer et argumenter ». Les élèves doivent être capables de discuter de différents sujets, d'échanger des arguments et d'utiliser à bon escient les termes techniques. A cette fin, ils sont encouragés à poser des questions spécifiques au sujet, à exprimer leurs réflexions, sentiments, impressions et expériences, et à exprimer leur propre point de vue de manière appropriée. En outre, ils sont encouragés à décrire des faits, des relations et des problèmes, et à envisager des solutions aux problèmes. Enfin, les élèves devraient être capables de communiquer et de justifier leurs décisions. La langue joue clairement un rôle important dans toutes ces compétences.

Il en est de même pour la compétence (liée au processus) de « présentation » décrite dans le programme de *Sachunterricht*. Les élèves doivent être capables de présenter leurs idées et leurs solutions aux problèmes en utilisant le langage, les images et les actions. Ils devraient également être capables de recueillir des informations sur des thèmes donnés, de les organiser et de les résumer. Ils doivent pouvoir utiliser différents moyens de présentation, par exemple des affiches, schémas, dessins, photos et jeux de rôle. Le programme mentionne également de manière explicite les pratiques sémiotiques dans le chapitre consacré aux compétences relatives au contenu. Par exemple, le programme souligne l'importance d'enseigner aux élèves le sens des signaux optiques et acoustiques dans le domaine de la « circulation routière » et la compétence de lecture de cartes dans le domaine « géographie ».

Comme nous l'avons déjà fait remarquer, une telle description des compétences linguistiques et sémiotiques attendues à la fin de la 2e année dans les disciplines *Sachkunde* et mathématiques n'existe pas. Les documents relatifs à la 2e année se limitent ici à une description des compétences relatives au contenu. Le programme d'allemand comme discipline constitue toutefois une exception à cette règle. La compétence (relative au contenu) « parler et écouter » revêt ici une importance

particulière. La principale exigence pour la 2e année est : « parler de manière compréhensible et écouter attentivement ». Pour la 4e année, la même exigence est plus complexe car le contexte et l'interlocuteur sont également pris en considération : A la fin de la 4e année, les élèves doivent être capables d'« adapter leurs propos à l'interlocuteur et à la situation et comprendre en écoutant ».

3.2.2 Les compétences linguistiques/sémiotiques : un préalable pour la poursuite de l'apprentissage

L'importance des compétences linguistiques et sémiotiques en tant que préalable pour la poursuite de l'apprentissage est mentionnée explicitement dans le premier volume du programme, qui présente les principes fondamentaux de l'enseignement et de l'apprentissage à l'école primaire. Par exemple, sous l'intitulé « vivre et agir dans le monde des médias », il est explicitement fait référence à la capacité des élèves de porter un œil critique sur les médias « en tant que moyen d'information et de communication ». La capacité à évaluer de manière critique les informations présentées par les médias est appelée « compétence en matière de médias » dans le programme et est associée aux concepts d'autonomisation, de responsabilité sociale et de participation à la société. Toutes les matières enseignées à l'école primaire sont censées renforcer la capacité des élèves à traiter de manière critique les informations présentées par les médias.

Dans les programmes d'allemand comme discipline, de mathématiques et de *Sachunterricht*, cet aspect est précisé dans la dernière partie de chaque document, qui détaille la contribution des différentes disciplines à certaines compétences fondamentales, et en particulier à la lecture et à l'écriture. Le programme d'allemand comme discipline, par exemple, énonce que l'acquisition de méthodes et de techniques de compréhension de textes est le fondement d'un apprentissage réussi dans toutes les autres disciplines. L'allemand comme discipline permet également d'améliorer la capacité des élèves à lire de manière autonome en les préparant à lire différents types de textes et en étudiant la question des médias. Le programme de mathématiques décrit en particulier la capacité à sélectionner les informations de divers types de textes contenant des informations mathématiques, c'est-à-dire la capacité à distinguer les éléments d'informations pertinents ou non pour la résolution d'un problème. Le programme de *Sachunterricht* fait explicitement référence aux méthodes de lecture permettant d'extraire le sens des textes. Par exemple, les élèves sont encouragés à formuler leurs propres questions et réflexions sur le texte afin de comprendre les informations proposées.

Les facteurs affectifs et cognitifs sont mentionnés dans la même partie, en tant qu'autres préalables. Le programme reconnaît l'importance de l'intérêt, de la motivation et des connaissances préalables des élèves, ces derniers devant être motivés pour établir un lien entre le contenu du texte et leurs connaissances préalables afin de lui donner du sens. Les élèves doivent également être motivés pour chercher des informations complémentaires dans différents médias.

Les textes linéaires et non linéaires sont explicitement mentionnés, ainsi que divers types d'ouvrages tels que les dictionnaires et manuels. Pour développer les compétences des élèves en écriture, il importe de leur donner la possibilité d'enregistrer des informations de manière structurée. Les élèves doivent apprendre comment prendre des notes et rédiger des textes en fonction du destinataire et du but recherché. Autre aspect de cette compétence : les élèves doivent être capables d'utiliser leurs notes pour des présentations adaptées aux élèves de l'école primaire.

3.2.3 Développement des compétences linguistiques/sémiotiques

Il y a peu d'informations explicites sur le développement des compétences linguistiques ou sémiotiques dans les programmes de *Sachkunde* et de mathématiques,

et il est difficile de déterminer quelle est l'évolution attendue. Il en est ainsi car les compétences liées au processus susmentionnées – par exemple, communiquer et argumenter – sont définies sous la forme d'exigences pour la fin de la 4e année, mais pas pour la 2e année. Les exigences relatives au contenu pour la *Sachkunde* et les mathématiques, qui sont formulées pour la fin de la 2e et de la 4e année, ne se concentrent que sur le contenu, et non sur les pratiques linguistiques et sémiotiques, et pour la plupart, n'indiquent pas de développements explicites des compétences linguistiques.

Par exemple, le chapitre du programme de *Sachunterricht* consacré aux sciences décrit le développement général des connaissances conceptuelles scientifiques de la 2e à la 4e année en termes de capacité à décrire et à expliquer des phénomènes scientifiques de complexité croissante. Bien que les compétences de description et d'explication soient de nature linguistique, les développements explicites de la 2e à la 4e année sont exprimés en termes de complexité des phénomènes abordés, et non en termes de complexité linguistique croissante. Il en est de même pour la section du programme de *Sachunterricht* consacrée à l'histoire, qui mentionne les compétences (relatives au contenu) de description, de comparaison et de recueil d'informations sur le passé et le présent. Ces dernières deviennent de plus en plus complexes de la 2e à la 4e année, car l'on passe de l'étude du sujet « les enfants et la famille » en 2e année à des thèmes historiques plus divers en 4e année, comme le développement historique des « équipements domestiques, transports publics et médias ». Le développement des compétences linguistiques et sémiotiques est donc implicite.

Dans le programme de mathématiques, la situation est similaire, car des concepts et processus mathématiques de complexité croissante sont abordés tout au long de l'école primaire. La section consacrée aux compétences relatives au contenu met clairement l'accent sur la connaissance conceptuelle. Il ressort de certains éléments du programme qui détaillent les compétences relatives au contenu que l'augmentation de la complexité conceptuelle à l'école primaire coïncide avec le développement linguistique. Par exemple, le programme énonce que les élèves de 2e année doivent être capables d'additionner et de soustraire, tandis que les élèves de 4e année doivent être capables *d'expliquer comment ils procèdent* lorsqu'ils effectuent ces opérations et d'autres opérations mathématiques de base. Faire des mathématiques devient donc une pratique plus réfléchie au cours de l'école primaire, ce qui ce constate également dans les compétences linguistiques associées.

Pour l'allemand comme discipline, le développement des compétences linguistiques/sémiotiques est rendu plus explicite. De manière générale, l'évolution de la 2e à la 4e année est marquée par une reconnaissance accrue du contexte et de l'interlocuteur. Par exemple, en 2e année, les élèves doivent maîtriser un ensemble limité de situations de communication, comme consoler ou présenter ses excuses, tandis qu'en 4e année, les situations à maîtriser sont plus nombreuses, comme justifier, expliquer, contredire, critiquer et négocier. De la 2e à la 4e année, la communication devient également plus structurée et se base de plus en plus sur des stratégies. Par exemple, les élèves de 2e année doivent être capables « d'écouter attentivement » tandis que les élèves de 4e année doivent pouvoir « utiliser des stratégies d'écoute, telles que poser des questions après avoir écouté, prendre des notes, résumer avec leurs propres mots ».

3.3 Débuts des compétences spécifiques aux disciplines

Les trois programmes décrivent les débuts des compétences spécifiques aux disciplines en termes de capacité à lire, écrire, communiquer et argumenter dans le langage de la discipline. Dans les programmes de mathématiques et de *Sachkunde,* apprendre la discipline implique d'apprendre à communiquer et à argumenter sur des questions

propres à la discipline, dans le langage quotidien ainsi qu'à l'aide de termes techniques.

Cela devient évident dans le chapitre du programme de mathématiques consacré aux compétences liées au processus, qui cite « la communication et l'argumentation » comme l'une des trois principales compétences liées au processus. Dans le même chapitre, la compétence (liée au processus) de modélisation est assimilée à l'apprentissage du « langage des mathématiques », ce qui signifie par exemple transcrire des observations concrètes de la vie quotidienne dans l'univers mathématique en formulant des tâches mathématiques. Le programme de mathématiques décrit également certains aspects des compétences en lecture propres à la discipline. Le dernier chapitre du programme fait référence à des textes ayant des contenus mathématiques, auxquels les élèves devraient être confrontés pour apprendre à sélectionner les informations pertinentes pour la résolution d'un problème. Ces textes sont en outre essentiels pour développer la capacité des élèves à comprendre des termes techniques. Le même chapitre mentionne également les débuts des compétences mathématiques spécifiques à la discipline en termes de compétences d'écriture. Le programme énonce que les élèves devraient être capables de prendre des notes ayant un contenu mathématique, de formuler des phrases pour présenter leur solution et d'expliquer par écrit la méthode de résolution d'un problème, en mentionnant à cette fin les principaux genres de textes mathématiques. Il y a également une référence explicite au fait que l'enseignement des mathématiques contribue à la capacité des élèves de s'orienter dans l'espace. Cette capacité devrait contribuer au développement des compétences d'écriture des élèves.

Dans le programme de *Sachunterricht*, la contribution de la discipline au développement des compétences spécifiques à la discipline est conçue de manière similaire. Sur le plan de la communication et de l'argumentation, les élèves doivent être capables d'échanger des idées sur différents phénomènes scientifiques et historiques. Dans le dernier chapitre, le programme fait également une référence explicite à différents types de textes. Par exemple, les élèves doivent étudier des termes techniques et des informations spécifiques à la discipline à partir de dictionnaires et de manuels. Il y a toutefois peu d'informations en ce qui concerne les activités d'écriture spécifiques à la discipline. Les rapports de laboratoire ou descriptions d'expériences simples ne sont pas mentionnés explicitement dans les compétences relatives au contenu, par exemple, alors que les expériences simples sont citées, comme l'étude des objets pouvant flotter.

3.4 Reconnaissance de la présence de locuteurs d'autres langues et d'autres cultures

La présence de locuteurs d'autres langues et cultures est reconnue explicitement dans le document général, qui décrit les paramètres fondamentaux de l'enseignement et de l'apprentissage à l'école primaire. L'hétérogénéité est présentée ici comme une chance et un défi pour l'apprentissage. Le programme affirme explicitement que l'hétérogénéité provient du fait que les élèves des écoles primaires sont issus de différentes cultures, langues, religions et classes sociales. Etant donné cette diversité linguistique, culturelle et sociale à l'école primaire, il est très important que toutes les disciplines contribuent à l'apprentissage interculturel et d'intégration, qu'elles renforcent l'acceptation mutuelle et l'intérêt envers la diversité. Pour les mathématiques et le *Sachunterricht*, il n'y a toutefois pas de références spécifiques à l'hétérogénéité, mis à part pour le contenu « société et culture » du programme *Sachunterricht*, qui mentionne explicitement la diversité de la population, caractérisée par des intérêts et des modes de vie différents.

3.5. Théorie implicite ou explicite de la communication

Une théorie de la communication implicite est exprimée dans le programme d'allemand comme discipline, dans la mesure où la compétence (liée au processus) de « communication » (p. 7) y est décrite comme étant formée de différentes capacités complémentaires : écrire, parler, comprendre et réagir. En utilisant des expressions telles que « être capable de rendre compte dans un langage approprié » (p. 7), « informer les destinataires de manière compréhensible » (p.7) ou « utiliser des outils stylistiques adaptés à la situation de communication en question » (p.7), le programme indique clairement que certains moyens de donner du sens sont plus adaptés que d'autres, en fonction de la situation. Pour améliorer leur capacité à choisir un « moyen » de communication approprié, les élèves doivent être capables « de porter un jugement critique sur l'utilisation de la langue par les autres » (compétence relative à la méthode « réflexion », p.7). Les élèves doivent également être flexibles sur le plan de la communication, lorsqu'il leur est demandé « d'augmenter leur capacité à se mettre à la place des autres sur le plan des émotions et des pensées » (compétence relative à la méthode « former des concepts et des idées », p. 7). Cette capacité est à nouveau mentionnée dans les exigences relatives au contenu. Tandis que les élèves de 2e année doivent juste être capables de « participer à des conversations et utiliser les règles et conventions simples des conversations" (p. 8), les élèves de 4e année doivent déjà « jouer différents rôles dans les conversations » (p. 8), ce qui demande bien plus de flexibilité. La force de persuasion requise augmente également, puisque les élèves de 2e année doivent pouvoir « exprimer leur propre opinion », tandis que les élèves de 4e année doivent déjà « utiliser des arguments motivés » et « répondre aux objections des auditeurs » (p. 8). Il se peut que les niveaux d'argumentation de Toulmin[7] soient contenus implicitement dans ces critères.

On ne retrouve guère de théorie de la communication sous-jacente en ce qui concerne le programme de mathématiques. Dans ce cas également, les élèves doivent être capables d'écouter, de comprendre, de demander, de discuter et de formuler, mais contrairement à l'allemand, aucun accent n'est mis sur l'adéquation avec la situation et le contexte. Le programme de *Sachkunde* porte également sur la compétence relative au contenu « communication et argumentation » (page 7 du programme de sciences original). Les élèves doivent non seulement être capables de « parler de manière compréhensible de différents sujets et domaines », mais également « d'utiliser des arguments motivés et des termes techniques » (page 7). Comme pour l'allemand-discipline, les élèves doivent être capables de formuler un avis et de convaincre les autres en donnant des justifications et en décrivant les faits (page 7). La capacité à « décrire des problèmes » (page 7) pourrait sous-entendre que les élèves doivent adopter différents points de vue, mais cela n'est pas mentionné explicitement. Cela dit, dans la discipline de *Sachkunde*, les élèves acquièrent également des qualités relationnelles importantes pour la communication. En 4e année, par exemple, tous les élèves devraient être capables de « réagir aux conflits de manière appropriée » et d'apprendre « à dire non » (page 8).

[7] Toulmin, S. (1958). The Uses of Argument. New York, Cambridge University Press

Sources:

Kultusministerkonferenz, Secretary of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany (ed.) (2004). Bildungsstandards für das Fach Mathematik (Grundschule)
http://www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/forum/niveau/nivmags.pdf

Kultusministerium Saxony-Anhalt (2007). Fachlehrplan Grundschule: Grundsatzband.
http://www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/pdf/entwurf/lpgsgrnds.pdf

Kultusministerium Saxony-Anhalt (2007). Fachlehrplan Grundschule: Deutsch.
http://www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/pdf/lpgsdeutsch.pdf

Kultusministerium Saxony-Anhalt (2007). Fachlehrplan Grundschule: Sachunterricht.
http://www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/pdf/entwurf/lpgssach.pdf

Kultusministerium Saxony-Anhalt (2007). Fachlehrplan Grundschule: Mathematik.
http://www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/pdf/entwurf/lpgsmathe.pdf

Kultusministerium Saxony-Anhalt (2007). Fachlehrplan Grundschule: Aufgabenband Deutsch.
http://www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/pdf/nivgsdeutsch.pdf

Kultusministerium Saxony-Anhalt (2007). Fachlehrplan Grundschule: Aufgabenband Sachkunde.
http://www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/pdf/nivgssach.pdf

Kultusministerium Saxony-Anhalt (2007). Fachlehrplan Grundschule: Aufgabenband Mathematik.
http://www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/forum/niveau/nivmags.pdf

Annexe

Tableau 1 : Exigences en matière de contenu à la fin de la 2e et de la 4e année respectivement (allemand)

FIN DE LA 2e ANNEE	FIN DE LA 4e ANNEE
parler de manière compréhensible et écouter attentivement Compétences subordonnées, par exemple : • participer à des conversations et utiliser les règles et conventions simples des conversations • discuter d'un sujet donné et exprimer son propre point de vue • raconter et expliquer les choses de manière cohérente et logique • écouter avec attention et comprendre les contenus	adapter ses propos à l'interlocuteur et à la situation et comprendre en écoutant Compétences subordonnées, par exemple : • former et utiliser des règles de conversation, jouer différents rôles dans les conversations • discuter d'un sujet donné, défendre son point de vue en utilisant des arguments motivés, et résoudre des conflits • raconter et expliquer les choses de manière structurée et dans un certain but, par ex. à l'aide de notes, de cartes de mots-clés, etc. • utiliser des stratégies d'écoute, par ex. poser des questions après avoir écouté, prendre des notes, reformuler ce qui a été dit avec ses propres mots
lire et comprendre des textes adaptés à l'âge Compétences subordonnées, par exemple : • lire des livres pour enfants et donner ses impressions • parler de son expérience personnelle avec les médias, par ex. cinéma, films, pièces audio ou théâtre de marionnettes	lire et comprendre des textes adaptés à l'âge et les utiliser pour son propre intérêt, pour l'acquisition de connaissances et la résolution de problèmes Compétences subordonnées, par exemple : • lire des livres pour enfants ayant différents thèmes et donner son avis sur les principales informations du texte, et notamment les personnages et leurs actions • utiliser et prendre des décisions fondées à propos de différents médias – journaux, magazines, radio, télévision, enregistrements sonores, supports d'images et internet (si disponible)

• exprimer des sentiments et réflexions spontanés à propos d'un texte • lire les textes de manière précise et pointue • utiliser des méthodes de travail pour une lecture approfondie, par ex. souligner les aspects importants, diviser un texte en différentes parties, trouver des titres, rattacher des images au texte • poser des questions en cas de difficultés de compréhension d'un texte	• exposer et exprimer des idées, réflexions et sentiments à la lecture ou à l'écoute de textes littéraires • utiliser des stratégies pour la première orientation par rapport à un texte • utiliser des techniques de recueil d'informations et de compréhension de texte, par ex. surligner des informations, trouver des mots-clés, formuler des notes • s'informer à l'aide de dictionnaires, d'encyclopédies ou de médias électroniques en cas de difficultés de compréhension d'un texte
écrire activement et en tirer une importance et une signification personnelles Compétences subordonnées, par exemple : • exprimer à l'écrit ses expériences, réflexions, émotions, demandes, souhaits et idées • écrire proprement et lisiblement	prendre part à la culture élémentaire de l'écriture de différentes façons Compétences subordonnées, par exemple : • écrire de manière autonome – produire des textes compréhensibles et bien structurés, adaptés au destinataire et au but recherché : demandes et accords ; expériences et faits • avoir une écriture lisible et fluide
utiliser des mots et des phrases dans une relation linguistique simple Compétences subordonnées, par exemple : • reconnaître et utiliser des parties du discours et différents types de phrases • former des noms et verbes composés	reconnaître les structures et fonctions du langage et les utiliser pour l'écriture, le discours et la compréhension de textes Compétences subordonnées, par exemple : • utiliser des parties du discours et différents types de phrases en relation avec le texte et la situation • utiliser ses connaissances sur la formation des noms, des verbes et des adjectifs pour l'usage actif de la langue

• reconnaître les changements de sens de différentes formes d'un mot • comprendre le début et la fin des phrases, comprendre les phrases en tant qu'unités structurées de sens et de son • former des phrases ayant un sens	• déduire le sens des mots à partir du contexte ou à l'aide de dictionnaires • reconnaître et nommer les parties d'une phrase dans différentes positions et avec différents sens au sein de la phrase • modifier le sens d'une phrase en réorganisant, en remplaçant et en ajoutant des éléments à la phrase

Tableau 2 : Exigences en matière de contenu à la fin de la 2e et de la 4e année respectivement (mathématiques)

FIN DE LA 2e ANNEE	FIN DE LA 4e ANNEE
• lire et écrire des nombres • décrire des méthodes • nommer les figures géométriques • nommer les figures planes • nommer les relations de deux droites dans l'espace	
• résoudre des tâches (à l'oral et à l'écrit) • utiliser différents moyens d'expression et d'écriture • décrire les figures géométriques et figures planes avec ses propres mots	• expliquer la démarche suivie pour trouver une solution • effectuer des additions et soustractions à l'écrit • décider si le calcul mental ou le calcul posé est adapté à la tâche en question • décrire les relations • décrire les figures géométriques et figures planes • formuler des hypothèses • reconnaître et décrire les régularités des dessins géométriques • vérifier et formuler la probabilité d'expériences aléatoires

Tableau 3 : Exigences en matière de contenu à la fin de la 2e et de la 4e année respectivement (*Sachkunde*)

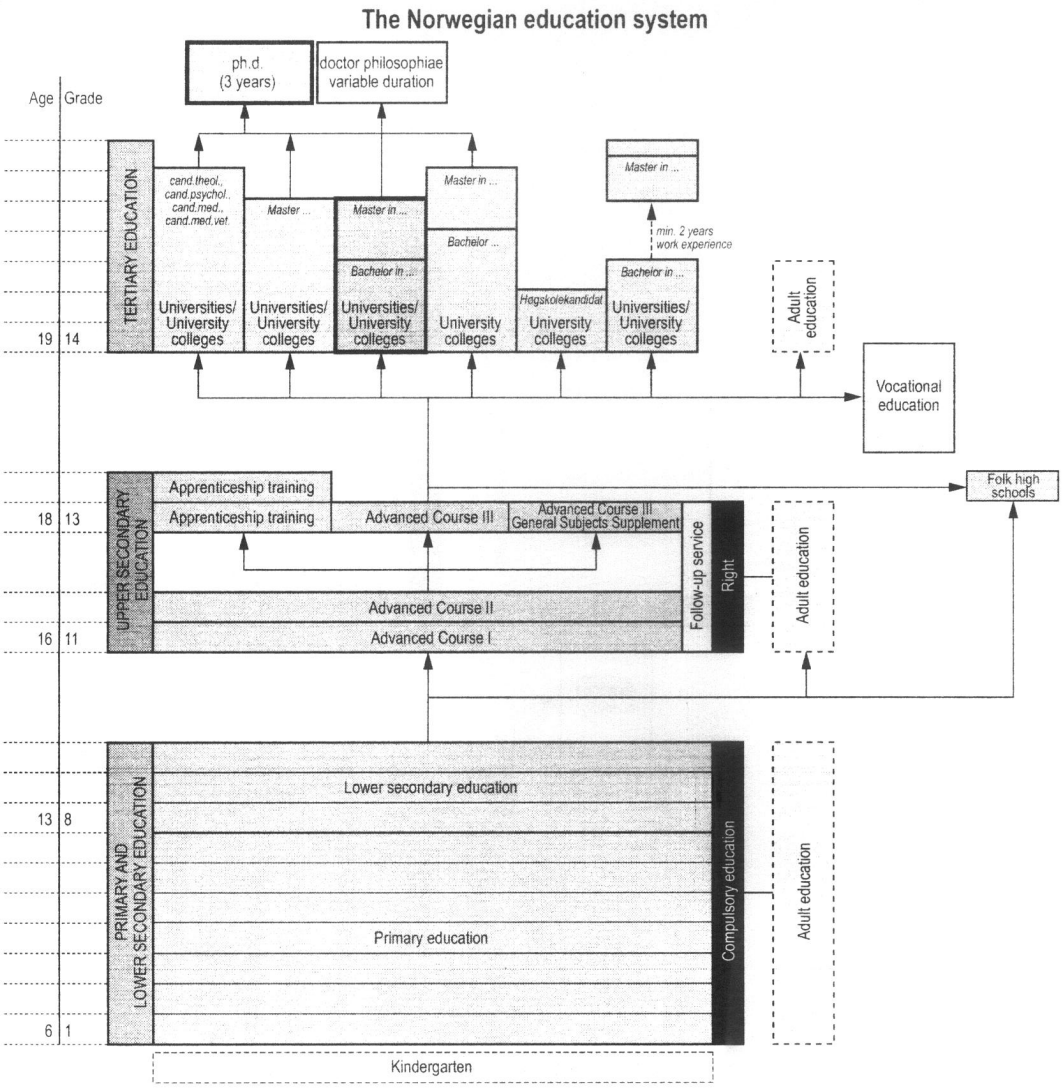
FIN DE LA 2e ANNEE	FIN DE LA 4e ANNEE
• décrire l'utilisation et les dangers du vent et de l'air • observer, nommer et décrire les propriétés et modifications de l'eau dans la nature • nommer et décrire différents animaux et plantes de l'environnement • nommer et justifier les modes de vie sains	
• porter attention aux intérêts et aux besoins des autres • exprimer l'accord et le désaccord dans différentes situations • expliquer le sens et les usages des fêtes • présenter son comportement de consommateur • comprendre et dessiner la position des objets dans l'espace • parler de l'utilisation du feu • nommer les dangers et les conséquences du feu • discuter de l'eau en tant qu'élément essentiel pour la vie et présenter les dangers de l'eau pour l'environnement • nommer les différentes parties du corps et les différences liées au sexe • présenter les périodes de temps • comparer le passé et le présent	• porter un jugement sur les modes de vie habituels et alternatifs • gérer des conflits • réagir aux conflits de manière appropriée • faire rapport sur la vie des enfants dans d'autres pays • porter un jugement critique sur son comportement en tant que consommateur • apprendre à dire « non » • discuter des publicités ayant une large place dans les médias • lire/décrire des cartes de la Saxe-Anhalt et en recueillir des informations • porter un jugement sur le comportement des autres, par ex. en tant qu'usagers de la route • lire des emplois du temps • décrire le travail des sapeurs pompiers • nommer les conséquences de la pollution de l'eau • décrire le cycle naturel de l'eau • être responsable envers la nature et justifier son comportement et ses actes • expliquer certaines parties du corps et leurs principales fonctions • décrire les changements et les phases importantes de la vie d'une personne • formuler des visions de l'avenir • décrire l'avenir

4 LE CAS DE LA NORVEGE

Jon Smidt, *Sör-Tröndelag University College, Norvège*

4.1. Contextualisation

En Norvège, tous les enfants suivent dix années d'enseignement général obligatoire (*grunnskole*). L'enseignement obligatoire couvre *l'école primaire (1e–7e année*) qui commence à 6 ans, et *l'enseignement secondaire de premier cycle (8e–10e année),* qui finit à l'âge d'environ 16 ans. Chacun a ensuite accès à *l'enseignement secondaire de deuxième cycle* (*videregående skole*) *(11e–13e année)*, qui propose plusieurs programmes différents, allant d'un enseignement pratique et professionnel à un enseignement plus théorique (voir schéma).



En Norvège, c'est le ministère de l'Education qui est chargé des documents nationaux relatifs aux programmes d'études. Jusqu'en 2006, il y avait des programmes distincts pour l'enseignement obligatoire (*grunnskole*) et l'enseignement secondaire de deuxième cycle (*videregående skole*), bien que les documents de 1997 relatifs aux programmes comportaient un « programme commun » définissant les objectifs généraux et les valeurs fondamentales pour l'ensemble des treize années (ce programme est toujours en vigueur – voir http://udir.no/upload/larerplaner/generell_del/Core_Curriculum_English.pdf).

Depuis 2006, il y a un nouveau programme national pour l'ensemble des treize années, appelé *Programme national pour la promotion des connaissances dans l'enseignement et la formation primaire et secondaire* (LK06). Le programme national se compose de programmes distincts pour chaque discipline scolaire depuis la première année d'école, bien que dans l'enseignement primaire (1e–7e année), ce soit généralement un même enseignant qui enseigne toutes ou la plupart des disciplines et que différentes disciplines soient souvent intégrées dans des « sujets » ou « projets ».

Alors que certains des documents antérieurs relatifs aux programmes – par exemple le précédent document pour l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire de premier cycle (L97) – donnaient des orientations sur les objectifs éducatifs des différentes disciplines, mais également sur le contenu, les activités, voire les méthodes pour différents niveaux, la philosophie du programme LK06 est de définir un ensemble « d'objectifs de compétence » pour certaines étapes du processus éducatif, c'est-à-dire ce que les élèves sont supposés savoir ou être capables de faire dans chaque discipline, laissant aux écoles et aux enseignants la liberté de choisir les supports et les méthodes correspondants. Pour la plupart des disciplines, les « objectifs de compétence » sont définis après la 4e, 7e et 10e année dans l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire de premier cycle, et après la 11e, 12e et 13e année dans l'enseignement secondaire de deuxième cycle. Pour certaines disciplines, notamment le norvégien, les mathématiques, l'anglais et les sciences naturelles, des objectifs de compétence sont également définis après la 2e année.

L'une des grandes nouveautés du LK06 est la définition de *cinq compétences fondamentales* à développer dans toutes les disciplines :

- la capacité de s'exprimer à l'oral
- la capacité de lire
- la capacité de faire de l'arithmétique
- la capacité de s'exprimer à l'écrit
- la capacité d'utiliser les technologies de l'information et de la communication

(http://www.regjeringen.no/en/dep/kd/Selected-topics/andre/Knowledge-Promotion/New-elements-in-the-subject-syllabuses-.html?id=426334&epslanguage=EN-GB)

Comme nous pouvons le constater, quatre de ces cinq compétences sont ce que l'on peut appeler des compétences linguistiques ou de communication. Ces compétences fondamentales figurent dans les programmes de l'ensemble des disciplines, et tous les enseignants doivent les prendre en considération. Suite aux tests internationaux de compétences de lecture et d'écriture (étude PISA), le nouveau programme national norvégien accorde une importance particulière à la lecture et à l'écriture, et ce dès la première des dix années de scolarité obligatoire.

Dans ce qui suit, nous examinerons quelles sont les attentes en matière de langues et d'apprentissage dans les programmes de mathématiques, de sciences naturelles,

d'histoire (l'une des trois principales matières de la discipline intitulée études sociales) et le norvégien, après la 2e et la 4e année. Notons toutefois que, pour les études sociales/l'histoire, il n'y a pas « d'objectifs de compétence » définis après la 2e année.

(On notera également que l'enseignement primaire en Norvège englobe la 7e année, mais, aux fins d'une comparaison internationale, nous nous concentrerons uniquement sur les compétences linguistiques attendues après la 2e et la 4e année).

4.2 Commentaire explicatif

4.2.1 Description des compétences linguistiques/sémiotiques dans les programmes de quatre disciplines en Norvège [8]

Tous les programmes par discipline du nouveau programme national comportent des déclarations liminaires sur les moyens de développer les cinq compétences fondamentales dans les activités liées aux disciplines. L'exemple suivant, tiré du programme de sciences naturelles, est consacré à la capacité de s'exprimer à l'oral et à l'écrit : il donne un aperçu de la manière dont sont formulées ces déclarations :

> *Etre capable de s'exprimer à l'oral et à l'écrit* en sciences naturelles signifie présenter et décrire ses propres expériences et observations de la nature. Les comptes rendus d'expériences, travaux sur le terrain, excursions et processus de développement technologique constituent une partie importante des activités de sciences naturelles. Cela englobe la capacité de formuler des questions et des hypothèses et d'utiliser les termes et concepts de sciences naturelles. La justification des évaluations et le retour d'informations constructives revêtent également de l'importance dans cette discipline.

Nous reviendrons ultérieurement sur ce qui est dit dans ces déclarations liminaires à propos de la communication orale et écrite.

Comment les « objectifs » définis après la 2e et la 4e année dans les quatre disciplines décrivent-ils la compétence linguistique ? Etant donné que le programme national donne la priorité aux compétences à atteindre par les enfants et à évaluer par les enseignants, et que la communication, sous une forme ou une autre, est dans la plupart des disciplines scolaires le meilleur moyen de démontrer les connaissances et compétences, les objectifs de compétence dans les quatre disciplines examinées se traduisent très souvent par des verbes impliquant une activité linguistique ou sémiotique autre, tels que *décrire, raconter et discuter de*. Etudions maintenant un exemple des objectifs de compétence après la 2e année. Les passages en caractères gras permettent de mettre en évidence les attentes en matière d'apprentissage linguistique ou sémiotique.

Dans le domaine des sciences naturelles, tout d'abord, les objectifs de compétence indiquent que les élèves doivent par exemple être capables de :

- poser des questions, discuter de et philosopher sur des expériences dans la nature et la place de l'homme dans la nature
- décrire leurs propres observations d'expériences et dans la nature
- décrire les grandes caractéristiques des quatre saisons en observant la nature

[8] Des traductions en anglais de certains documents relatifs aux programmes, notamment pour les mathématiques, les sciences naturelles et les études sociales, sont disponibles sur le site de la Direction norvégienne de l'éducation et de la formation à l'adresse suivante : http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2376). Ces programmes par disciplines figurent en annexe. Le nouveau programme de norvégien n'a pas encore été traduit ; les traductions des extraits du document y relatif sont donc celles de l'auteur.

- participer à diverses activités dans la nature et raconter aux autres ce qui a été observé
- nommer et décrire la fonction de certaines parties externes et internes du corps
- décrire et parler de nos sens et s'en servir sciemment lors d'activités en intérieur et en extérieur

Dans le domaine des mathématiques, les objectifs de compétence indiquent que les élèves doivent par exemple être capables de :

- estimer des quantités, compter, comparer des nombres et exprimer l'ordre de grandeur des nombres de différentes manières
- reconnaître, discuter de et compléter des suites de nombres simples
- reconnaître et décrire les caractéristiques de figures bi- et tridimensionnelles simples en ce qui concerne les angles, côtés et surfaces, et trier et nommer les figures en fonction de ces caractéristiques
- produire et étudier des figures géométriques simples et les décrire à l'oral

En norvégien, les objectifs de compétence indiquent que les élèves doivent par exemple être capables de :

- exprimer leurs propres sentiments et opinions
- raconter de manière cohérente des événements (*opplevelser*) et expériences
- discuter avec les autres des personnages et de l'intrigue de contes et d'histoires
- utiliser un ordinateur pour créer des textes
- exprimer leurs propres expériences textuelles avec des mots, des dessins, des images, de la musique et des actions (bevegelser)

Les verbes les plus fréquents dans les programmes de sciences naturelles, de mathématiques et de norvégien après la 2e année sont *décrire, raconter aux autres et discuter de*. Ici, la « description » est supposée se baser dans certains cas sur les observations directes des enfants (notamment en sciences naturelles), et dans d'autres cas sur ce qui a été enseigné par l'enseignant ou par un support pédagogique donné. Cette façon de penser se fonde de toute évidence sur une vision occidentale et scientifique du monde comme étant organisé d'une certaine manière, qui peut et doit être observée et apprise à l'école. Le terme « raconter aux autres » signifie que la connaissance (faits) et les expériences peuvent être communiquées aux autres, souvent par la diffusion d'informations en sens unique, tandis que le terme « discuter de » suppose un partage mutuel ou une discussion de la connaissance, voire un débat. En norvégien, l'utilisation d'ordinateurs après la 2e année est directement mentionnée.

Après la 4e année, des objectifs de compétence sont également définis pour les études sociales, y compris l'histoire. Voici quelques exemples de ces objectifs, pour les quatre disciplines :

Dans le domaine des sciences naturelles, après la 4e année, les élèves doivent par exemple être capables de :

- utiliser des termes de sciences naturelles pour décrire et présenter leurs observations de différentes manières

- recueillir et ordonner des données, et présenter les résultats avec et sans aides numériques
- parler aux autres des animaux et discuter du bien-être animal
- argumenter en faveur d'un comportement adapté dans la nature
- discuter du développement du corps humain de la conception à l'âge adulte
- décrire en termes généraux la structure du corps humain, et les fonctions de certains organes internes
- trouver des informations, avec et sans outils numériques, et parler aux autres de certaines planètes du système solaire

Dans le domaine des mathématiques, après la 4e année, les élèves doivent par exemple être capables de :

- décrire le système de valeurs de position pour les nombres entiers, utiliser des nombres entiers positifs et négatifs, des fractions simples et nombres décimaux dans des relations pratiques, et exprimer l'ordre de grandeur des chiffres de différentes manières
- faire des estimations et trouver des nombres par le calcul mental, les aides au calcul et les notes écrites, faire des calculs estimatifs avec des nombres simples et évaluer les réponses
- reconnaître et décrire les caractéristiques des cercles, polygones, sphères, cylindres et polyèdres simples
- placer et décrire les positions dans des grilles, sur des cartes et dans des systèmes de coordonnées, avec et sans outils numériques
- utiliser des unités de mesure non standardisées et expliquer l'objectif des unités de mesure standardisées, effectuer des conversions entre les unités de mesure courantes
- recueillir, trier, noter et illustrer des données au moyen de lignes de calcul, de tableaux et de diagrammes en barres, et commenter les illustrations

Dans le domaine de l'histoire, après la 4e année, les élèves doivent par exemple être capables de :

- utiliser les concepts de passé, présent et futur en relation avec eux-mêmes et leur famille
- présenter des sujets historiques au moyen de textes écrits, de dessins, d'images, de films, de modèles et d'outils numériques
- créer des récits sur les personnes dans le passé et discuter des différences et similarités entre le passé et le présent
- parler aux autres de leur propre famille une ou deux générations en arrière, ainsi que des changements du mode de vie et des conditions de vie
- étudier de manière détaillée les mythes, légendes et contes populaires de nature historique
- décrire la façon dont vivaient les hommes à l'âge de pierre en tant que chasseurs et cueilleurs, en imaginant les premiers hommes venus dans le pays après la période glaciaire.

- parler aux autres du peuple Sami, la population indigène de la Norvège, et des principales caractéristiques de la culture et des conditions de vie de ce peuple jusqu'à la période viking

En norvégien, après la 4e année, les élèves doivent par exemple être capables de :

- communiquer avec les autres par le jeu, le théâtre, le dialogue et le débat et utiliser les règles des conversations de groupe
- raconter, expliquer, donner et recevoir des messages
- exprimer leurs propres réflexions et observations sur la littérature pour enfants, le théâtre, les films, jeux vidéo et programmes télévisés
- écrire des histoires, poèmes, lettres et articles
- organiser des textes avec un titre, une introduction et une conclusion
- discuter avec les autres d'une sélection de chants, comptines, poèmes, histoires et contes du passé et du présent écrits en *bokmål* et *nynorsk* [les deux normes écrites officielles du norvégien], tirés des cultures Sami et autres

Après la 4e année, l'on attend toujours des élèves qu'ils soient capables de *décrire*, de *raconter aux autres* et de *discuter* de ce qu'ils ont observé ou appris, mais le niveau est légèrement rehaussé, avec des verbes tels que *présenter, expliquer et évaluer*. *Présenter* des données scientifiques ou des connaissances historiques doit se faire de différentes manières et à l'aide de différents médias, notamment numériques.

Expliquer et *évaluer les réponses* (en mathématiques) suppose également une communication, utilisée dans ce cas pour la pensée critique. En histoire, la pensée critique est liée au développement de la conscience historique – par exemple la capacité de faire des comparaisons historiques ; ceci est également formulé sur le plan de la communication : « créer des récits sur les personnes dans le passé et discuter des différences et similarités entre le passé et le présent » En sciences naturelles, les élèves sont supposés être capables « de discuter du bien-être animal » et « d'argumenter en faveur d'un comportement adapté dans la nature » ; l'on introduit ici une forme de communication argumentative qui n'apparaît pas clairement à ce niveau dans les autres programmes propres aux différentes disciplines.

Le programme de norvégien est le seul dans lequel l'accent est mis sur la forme et les genres. Les élèves doivent être capables de communiquer avec les autres à l'oral - dans des discussions, conversations de groupe et présentations de textes – et à l'écrit – avec des histoires, poèmes, lettres et articles. Cette discipline accorde également une grande importance à l'organisation formelle et structurelle des textes. Après la 4e année, les élèves doivent par exemple être capables « d'organiser des textes avec un titre, une introduction et une conclusion ».

Tous les programmes par discipline examinés incluent d'autres compétences sémiotiques que les compétences linguistiques. En mathématiques, par exemple, les élèves doivent être capables, après la 4e année, de « recueillir, trier, noter et illustrer des données au moyen de lignes de calcul, de tableaux et de diagrammes en barres, et commenter les illustrations » ; en sciences naturelles, ils doivent être capables de « recueillir et ordonner des données, et présenter les résultats avec et sans aides numériques », et en histoire de « présenter des sujets historiques au moyen de textes écrits, de dessins, d'images, de films, de modèles et d'outils numériques ». Pour la première fois, les *textes multimodaux* sont définis comme l'un des principaux domaines du norvégien comme discipline. Les élèves devraient être capables de « travailler de manière créative avec les dessins et l'écriture en relation avec la lecture » après la 2e année et « de créer des histoires en combinant des mots, des sons et des images » après la 4e année.

4.2.2 Les compétences linguistiques/sémiotiques : un préalable pour la poursuite de l'apprentissage

Il est important de préciser que dans l'enseignement obligatoire en Norvège (1e-10e année), il n'y a pas de « seuils » à franchir ou d'examens officiels à réussir pour passer au niveau supérieur. Tous les élèves suivent dix ans d'école obligatoire, qu'ils atteignent ou non les objectifs définis pour les différents niveaux. Néanmoins, comme nous l'avons vu, il existe bel et bien des objectifs ou normes de compétences définis après certains niveaux ; ces derniers donnent la priorité aux compétences linguistiques/sémiotiques. Dans les disciplines examinées ici, les connaissances scolaires, ainsi que les observations, réflexions et expériences, doivent être communiquées aux autres ; après la 4e, la 7e et la 10e année, les élèves doivent être capables de démontrer leurs compétences et leurs connaissances dans diverses formes de communication, comme raconter, expliquer, présenter aux autres. Après la 10e année, il y a des examens nationaux dans certaines disciplines, notamment le norvégien, comportant des épreuves de rédaction dans différents genres, et en partie sur des sujets choisis par les élèves eux-mêmes.

4.2.3 Développement implicite ou explicite des compétences linguistiques/sémiotiques attendu de la 2e à la 4e année

A partir de ce que nous avons vu ci-dessus, le développement des compétences linguistiques/sémiotiques attendu de la 2e à la 4e année peut se résumer, tout d'abord, comme le passage d'une forme simple à une forme plus élaborée (raconter ou présenter) de communication des connaissances factuelles et des expériences, au moyen d'un ensemble plus varié d'outils de médiation, par exemple numériques. Il s'agit, en deuxième lieu, d'un passage entre « raconter et poser des questions » et « négocier » des connaissances en discutant et en évaluant. Ensuite, il s'agit d'un passage de l'utilisation simple de l'écriture à la capacité de structurer des textes de différents genres, à la maîtrise du vocabulaire approprié au contexte et à la capacité d'utiliser des métaphores, répétitions, contrastes, etc. dans les textes. Enfin, il s'agit (du moins pour les sciences naturelles) de prendre part à des discussions et d'argumenter en faveur d'un point de vue donné.

4.3 Débuts des compétences spécifiques aux disciplines

Bien que les disciplines soient dans une grande mesure intégrées dans des thèmes transversaux, du moins durant les cinq ou six années de l'école primaire, il y a dès le départ – comme nous l'avons vu – des programmes distincts pour chaque discipline scolaire, qui renferment tous ce que l'on peut appeler un *discours spécifique à la discipline.* Ainsi, les sciences naturelles sont présentées comme une discipline empirique dans laquelle les élèves doivent faire des observations et ordonner méthodiquement leur connaissance du milieu naturel. L'idéal semble être l'observation, l'analyse et la systématisation scientifiques de l'environnement. Ce faisant, l'élève communique ses observations, ses questions et ses hypothèses, comme cela figure dans la déclaration liminaire sur l'expression orale et écrite, déjà citée :

> *Etre capable de s'exprimer à l'oral et à l'écrit* en sciences naturelles signifie présenter et décrire ses propres expériences et observations de la nature. Les comptes rendus d'expériences, travaux sur le terrain, excursions et processus de développement technologique constituent une partie importante des activités de sciences naturelles. Cela englobe la capacité de formuler des questions et des hypothèses et d'utiliser les termes et concepts de sciences naturelles. La justification des évaluations et le retour d'informations constructives revêtent également de l'importance dans cette discipline.

De même, dans les « objectifs » définis après la 2e et la 4e année, les sciences naturelles sont construites comme une discipline permettant l'observation, la

description, l'explication et la présentation d'observations et de connaissances aux autres, mais également comme un point de départ pour la participation aux discussions et aux débats publics.

Les mathématiques, quant à eux, apparaissent davantage comme une discipline dans laquelle la langue est utilisée pour formuler une pensée abstraite, comme dans l'objectif suivant : « décrire le système de valeurs de position pour les nombres entiers, utiliser des nombres entiers positifs et négatifs, des fractions simples et nombres décimaux dans des relations pratiques, et exprimer l'ordre de grandeur des chiffres de différentes manières ». En mathématiques, la compétence linguistique est étroitement liée aux activités des mathématiques et à la réflexion en termes mathématiques. La déclaration liminaire sur les compétences fondamentales l'exprime ainsi :

> *Etre capable de s'exprimer à l'oral* en mathématiques signifie prendre des décisions, poser des questions, raisonner, argumenter et expliquer un raisonnement en utilisant les mathématiques. Cela signifie également discuter, communiquer des idées, débattre et expliciter des problèmes et des stratégies de résolution avec d'autres personnes.
>
> *Etre capable de s'exprimer à l'écrit* en mathématiques signifie résoudre des problèmes au moyen des mathématiques, décrire un raisonnement et expliquer des découvertes et idées, à l'aide de dessins, schémas, figures, tableaux et graphiques. En outre, les symboles mathématiques et la langue formelle de la discipline sont utilisés.

Dans la déclaration liminaire consacrée au domaine des études sociales (histoire, géographie et sociologie notamment), les compétences spécifiques à la discipline sont formulées comme suit :

> *Etre capable de s'exprimer à l'oral et à l'écrit* dans les études sociales signifie raconter aux autres des événements du passé et du présent, donner des explications sur des lieux et faits et appliquer des définitions, concepts et termes pour expliquer les causes et les effets en ce qui concerne la société et la culture. Cela signifie également être capable de présenter son travail aux autres de manière claire et compréhensible, et de discuter de ses présentations et de celles des autres. La capacité de s'exprimer à l'oral et à l'écrit signifie être capable de réfléchir au sens des textes, images, films et artéfacts, et être capable de comparer, d'argumenter et d'examiner la valeur de l'information et des sources, des hypothèses et modèles.

Dans la déclaration ci-dessus, la compétence spécifique à l'histoire se traduit par l'accent mis sur « raconter aux autres des événements du passé et du présent » et « la capacité de réfléchir au sens des textes, images, films et artéfacts, et être capable de comparer, d'argumenter et d'examiner la valeur de l'information et des sources ». Il est intéressant de noter que dans le domaine de l'histoire, les élèves doivent non seulement être capables « d'utiliser les concepts de passé, présent et futur en relation avec eux-mêmes et leur famille », mais également d'utiliser des récits de manière créative pour comprendre les personnes dans le passé et parler des « différences et similarités entre hier et aujourd'hui ».

Parmi les quatre disciplines examinées ici, le norvégien – qui est également la principale langue à l'école en Norvège – est la seule discipline ouvertement axée sur les textes, la langue et la communication en tant que tels. Les principaux domaines définis dans le programme de norvégien comme discipline sont donc tous liés aux textes et à la langue : *textes oraux* (y compris utilisation orale de la langue), *textes écrits* (y compris lecture et écriture), *textes multimodaux*, et *langue et culture*. Il est intéressant de constater que les déclarations liminaires sur les compétences

fondamentales d'expression orale et écrite sont moins précises dans le programme de norvégien que dans d'autres programmes propres aux disciplines. Cela peut s'expliquer par le fait que le norvégien comme discipline a jusqu'à présent été considéré comme étant à la base du développement général de la langue et de la communication (en parallèle avec les langues étrangères comme disciplines, bien entendu) :

> *Etre capable de s'exprimer à l'oral* en norvégien signifie être capable d'écouter et de parler, et d'évaluer les éléments d'une situation de communication, conditions préalables à la communication avec d'autres dans la société et le monde du travail, ainsi qu'à la participation à la vie publique. Parler et écouter sont des activités humaines de base, que le norvégien comme discipline permet de développer par un entraînement systématique dans différents genres et activités à l'oral.
>
> *Etre capable de s'exprimer à l'écrit* en norvégien est une autre responsabilité de cette discipline, du premier enseignement de l'écriture au développement continu de l'écriture pendant 13 ans. L'écrit est de plus en plus utilisé dans la société, notamment en raison du développement des formes de communication numériques, et les exigences de maîtrise de textes écrits dans différents genres se sont renforcées. L'écriture est un moyen d'exposer et de structurer des idées et des réflexions, mais c'est également une forme de communication et une méthode d'apprentissage.

Le programme propre au norvégien contient deux grandes caractéristiques des compétences spécifiques à la discipline. La première est l'accent mis sur « l'expression » de sentiments, réflexions, expériences – le verbe *exprimer* n'est utilisé dans aucun des autres programmes relatifs aux disciplines. La seconde est l'accent mis sur les genres et la priorité donnée à la réflexion et à l'évaluation des textes et de la langue utilisés à différentes fins.

4.4 La présence de *locuteurs d'autres langues et cultures* dans le processus d'enseignement et d'apprentissage.

La Norvège contemporaine, comme la plupart des pays d'Europe, est une société multiculturelle. La population Sami, avec sa langue et sa culture propres, a existé de tout temps ; ces dernières années, on a assisté à une migration considérable vers la Norvège, en provenance du monde entier. Il y a en outre une variété de dialectes du norvégien, ainsi que les deux normes officielles du norvégien écrit, le *bokmål* et le *nynorsk*. Cette situation multilingue se retrouve à bien des égards dans le programme national, par exemple dans l'introduction du programme de norvégien, consacré aux objectifs de la discipline :

> En Norvège, le *bokmål*, le *nynorsk* et le Sami sont les langues écrites officielles ; de nombreux dialectes et sociolectes différents sont parlés, ainsi que bien d'autres langues que le norvégien. La langue et la culture norvégiennes se développent en contact étroit avec d'autres langues nordiques et langues minoritaires en Norvège et sous l'influence de la langue anglaise, dans un contexte marqué par la variété culturelle et l'internationalisation. C'est dans cette variété culturelle et linguistique que les jeunes acquièrent leurs compétences linguistiques. Sur cette base, il convient d'aider les enfants et les jeunes à prendre conscience de la variété linguistique et à apprendre à écrire le *bokmål* et le *nynorsk*.

Cela fait plusieurs décennies que les droits de la population Sami en Norvège font l'objet d'une attention croissante ; le nouveau programme national accorde une place importante à la langue et à la culture Sami, comme dans l'objectif de compétence suivant pour l'histoire après la 4e année : « parler aux autres du peuple Sami, la

population indigène de la Norvège, et des principales caractéristiques de la culture et des conditions de vie de ce peuple jusqu'à la période viking », ou dans le programme de norvégien comme discipline : « discuter avec les autres d'une sélection de chants, comptines, poèmes, histoires et contes du passé et du présent écrits en *bokmål* et *nynorsk*, tirés des cultures Sami et autres ».

La référence aux locuteurs d'autres langues, et notamment aux immigrants récents, se limite ici à la remarque précédemment citée selon laquelle le contexte est marqué par la variété et l'internationalisation.

4.5 Théories de la communication

La possibilité de dégager une théorie de la communication (plus ou moins) cohérente dans un document relatif à un programme d'études dépend du type de programme dont il s'agit et de la façon dont il a été élaboré. De nombreux acteurs différents sont intervenus dans le processus d'élaboration du programme national norvégien, acteurs qui n'avaient pas nécessairement la même vision de la communication et des compétences linguistiques. D'emblée, le processus ayant mené au programme national de 2006 (LK06) avait un caractère politique, puisque né d'une initiative gouvernementale qui imposait certaines contraintes pour la poursuite du travail lié au programme, par exemple la prise en compte des cinq « compétences fondamentales » dans toutes les disciplines.

Durant la phase suivante, l'élaboration concrète d'objectifs et d'objectifs de compétence pour les différentes disciplines a toutefois été confiée à des groupes de personnes ayant une connaissance spécialisée de la discipline donnée aux différents niveaux scolaires. Il est très probable que ces experts, puisqu'ils représentaient différentes matières et disciplines, aient basé leurs travaux sur différentes théories de la communication, du texte et des genres. Durant la phase finale, la Direction norvégienne de l'éducation et de la formation a été chargée de veiller à ce que toutes les propositions des groupes d'experts suivent le schéma principal défini par le gouvernement, mais cela ne signifie pas nécessairement qu'elle ait apporté des changements substantiels aux projets des groupes spécialisés. Il ne serait donc pas surprenant de trouver différentes théories de la communication implicites dans le document final.

En effet, il est possible de mettre en évidence dans le LK06 une certaine tension entre une vision de la compétence linguistique en tant qu'*aptitude* et en tant que *compétence discursive* et de participation à la société. La première est une vision quelque peu technique et instrumentale de la langue, supposant la maîtrise d'une technologie et susceptible d'être testée. L'ensemble du concept de « compétences fondamentales » et « d'objectifs de compétence » à tester provient de l'inquiétude politique à la suite des tests internationaux de lecture et d'écriture (étude PISA). La seconde est une vision plus socioculturelle, dans laquelle la compétence linguistique est reliée au développement de la compréhension et des valeurs, voire même de l'identité. Cette dernière vision est présente dans plusieurs des programmes propres aux disciplines, et très clairement par exemple dans le programme de norvégien, qui commence par définir le norvégien comme une discipline « permettant de comprendre la culture et de communiquer ». Dans ce cas, et dans plusieurs autres programmes spécifiques aux disciplines, la thèse est que les enfants et les jeunes deviennent des acteurs de la culture et de la société par une utilisation active de la langue. En fait, le concept central (et dicté politiquement) de *compétences* laisse également entrevoir une théorie de la communication sociale : la connaissance doit être communiquée aux autres pour être acceptée en tant que connaissance (et évaluée en tant que compétence).

Une vision *vygotskienne* de l'apprentissage et de la langue peut également être mise en évidence à plusieurs reprises dans le document, par exemple pour les sciences naturelles : cela englobe la capacité de formuler des questions et des hypothèses et d'utiliser les termes et concepts de sciences naturelles. En mathématiques, il est particulièrement évident que faire des mathématiques et penser mathématiques est étroitement lié au langage de cette discipline :

> *Etre capable de s'exprimer à l'écrit* en mathématiques signifie résoudre des problèmes au moyen des mathématiques, décrire un raisonnement et expliquer des découvertes et idées, à l'aide de dessins, schémas, figures, tableaux et graphiques. En outre, les symboles mathématiques et la langue formelle de la discipline sont utilisés.

Ces programmes par discipline semblent effectivement partir du principe qu'apprendre une discipline signifie apprendre le langage et les genres de cette discipline (cf. Halliday & Martin 1993, Lemke date à ajouter ultérieurement).

Cela dit, on trouve aussi dans toutes les disciplines des exemples d'une vision de la langue comme n'étant qu'un moyen d'information, où la « connaissance » est quelque chose qui existe avant la langue. Cela peut être le cas dans les nombreux objectifs qui énoncent que les élèves doivent être capables de « raconter » ou de « décrire » quelque chose dans le monde physique ou dans l'histoire.

Le programme du norvégien comme discipline introduit ouvertement une définition très large du *texte*, incluant les interventions orales et artéfacts multimodaux, mais cette conception large n'est pas nécessairement partagée par les autres programmes relatifs aux disciplines.

Globalement, il paraît correct d'affirmer que la façon dont est rédigé le programme national 2006, avec des objectifs de compétence basés sur les verbes, mettant l'accent sur la démonstration des compétences par différentes activités, suppose une vision fonctionnelle et socioculturelle de la communication, plutôt qu'une vision cognitive. Dans l'ensemble, l'accent est mis sur la pratique de la langue. Les genres sont plus souvent sous-entendus que requis directement, comme dans le cas où les élèves, en sciences naturelles, doivent être capables « d'argumenter en faveur d'un comportement adapté dans la nature » (genre argumentatif) ou de « décrire en termes généraux la structure du corps humain, et les fonctions de certains organes internes ». Il y a également de nombreux exemples de cette vision fonctionnelle des genres dans le programme de norvégien ; cela étant, les genres y sont davantage mis en relief en tant que tels que dans d'autres disciplines, ce qui permet peut-être une vision plus formaliste des genres.

Références

Halliday, M.A.K. & Martin, J.R. (1993). *Writing science: literacy and discursive power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press

Lemke, J. L. (1990). *Talking science : language, learning,and values*. Norwood, N.J.: Ablex.

5. CONCLUSIONS

Michael Byram (ed), *University of Durham, Royaume-Uni*

5.1 Objet

Le principal objectif de ce rapport est de contribuer à la réflexion sur l'élaboration d'un « cadre » européen pour les langues d'enseignement, qu'il s'agisse des langues nationales (par exemple l'italien en Italie, le bulgare en Bulgarie) ou des langues régionales ou minoritaires (comme l'allemand dans certaines écoles du nord de l'Italie, ou le slovène dans certaines écoles d'Autriche). Ces langues sont à la fois un moyen d'enseignement de toutes les disciplines – on les appelle alors « langues d'enseignement » et une discipline à part entière dans le programme – on les appelle alors « langues comme discipline ».

La nécessité d'un cadre similaire au *Cadre européen commun de référence pour les langues*, - qui est axé sur les langues étrangères – a fait l'objet d'un accord de principe au premier forum du Conseil de l'Europe consacré à ce thème en novembre 2006.

Il peut être utile de rappeler la fonction du *CECR*, telle qu'elle figure sur sa première page :

> Le Cadre européen commun de référence (pour les langues étrangères) offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. (….) Le Cadre européen commun est conçu pour que soient surmontées les difficultés de communication rencontrées par les professionnels des langues vivantes et qui proviennent de la différence entre les systèmes éducatifs en Europe. (….)

Cette fonction, qui pourrait être qualifiée d'« européenne », permet de rassembler les professionnels et de tirer pleinement parti de la richesse de l'expérience, dans l'intérêt de tous. Il y a également un objectif spécifique, qui offre la possibilité de renforcer la mobilité de la main d'œuvre et des citoyens ainsi que leur compréhension mutuelle :

> En fournissant une base commune à des descriptions explicites d'objectifs, de contenus et de méthodes, le Cadre améliorera la transparence des cours, des programmes et des qualifications, favorisant ainsi la coopération internationale dans le domaine des langues vivantes. Donner des critères objectifs pour décrire la compétence langagière facilitera la reconnaissance mutuelle des qualifications obtenues dans des contextes d'apprentissage divers et, en conséquence, ira dans le sens de la mobilité en Europe.
>
> (termes surlignés en gras par l'auteur)

Le cadre étant consacré aux langues étrangères, l'accent est mis sur les liens entre les populations - professionnels et autres – de différents pays ou Etats membres du Conseil de l'Europe, par exemple dans leur identité en tant « qu'enseignants hongrois de langues étrangères » ayant des relations avec des « enseignants grecs de langues étrangères ».

Un besoin similaire de relations transfrontalières, par exemple entre des « enseignants danois de danois » et des « enseignants estoniens d'estonien » se fait ressentir dans le cas des langues de scolarisation. Des relations entre les enseignants à l'intérieur des frontières sont également nécessaires, par exemple entre des « enseignants norvégiens de norvégien » et des « enseignants norvégiens de mathématiques (ou d'histoire ou de sciences) au moyen du norvégien ». Enfin, les enseignants utilisant la langue

d'enseignement, par exemple les « enseignants bulgares de mathématiques utilisant le bulgare » et les « enseignants espagnols de mathématiques », pourraient être mis en contact[9].

Outre le fait d'apporter un moyen de surmonter les obstacles de la communication (professionnelle) et de permettre la mobilité et la compréhension mutuelle entre tous les Européens, le nouveau cadre pourrait avoir une deuxième fonction. Il s'agirait de définir les préalables des compétences de communication (dans les systèmes linguistiques et autres systèmes sémiotiques) que les enseignants de toutes les disciplines (ou domaines) attendent/supposent acquis à différents stades de l'enseignement obligatoire. En d'autres termes, quelles compétences linguistiques et sémiotiques sont requises au point X dans le système éducatif pour que les élèves passent au niveau supérieur avec des chances de réussite ? Plus précisément, quelles compétences linguistiques et sémiotiques dans la discipline Y sont requises au point X pour que les élèves progressent dans leur étude de Y ?

Si un « cadre » parvenait à définir ces éléments, il pourrait avoir différents usages et avantages :

- Il définirait des droits minimaux pour tous les élèves : ils auraient le droit à un enseignement leur permettant d'atteindre les compétences linguistiques et sémiotiques minimales requises pour la poursuite de leurs études à partir du point X
- cela présenterait un avantage pour tous les élèves, mais en particulier pour ceux qui sont défavorisés sur le plan linguistique du fait de leur position sociale, par exemple ceux pour lesquels la langue de scolarisation est une langue secondaire ou une variante de la langue qui leur est étrangère, et qui ne progressent donc pas aussi rapidement que les autres
- cela présenterait également un avantage pour les élèves qui s'inscrivent dans un système éducatif après le début de la scolarité – par exemple les enfants d'immigrants – et peuvent être pénalisés par une compétence linguistique différente et par la nécessité d'intégrer un nouveau système éducatif avec de nouveaux modes d'apprentissage.

Le « cadre » pourrait remplir cette fonction de deux manières :

- en décrivant en détail et pour un usage international, les droits linguistiques et sémiotiques minimaux requis après la 5e année (environ le début de l'enseignement orienté par matière, par opposition aux modes d'enseignement et d'apprentissage que nous avons décrits comme « primaires ») et à la fin de l'éducation obligatoire, lorsque les élèves poursuivent leurs études ou entrent sur le marché du travail
- en décrivant et en expliquant comment ces droits minimaux peuvent être conçus pour chaque niveau d'éducation national (ou autre, par ex. au niveau des *Länder* en Allemagne), de manière à permettre une transparence et une possibilité de comparaison des systèmes

Afin d'examiner la faisabilité et l'utilité d'un cadre - notamment en ce qui concerne la question des droits minimaux -, le présent rapport a exposé les méthodes actuelles de description des compétences linguistiques et sémiotiques attendues et supposées acquises au niveau primaire dans trois systèmes éducatifs, et en particulier les

[9] Des relations intra-nationales sont également nécessaires entre les enseignants concernés par les langues, par exemple « les enseignants polonais de polonais », les « enseignants polonais de mathématiques en polonais » et les « enseignants polonais de langues étrangères et secondaires ». Cela correspond à un regroupement des deux « cadres ».

attentes à la fin de l'enseignement primaire et, le cas échéant, à la fin de la 2e année de scolarisation obligatoire.

Est-il nécessaire d'établir un cadre européen pour faciliter la compréhension professionnelle dans et au-delà des frontières s'agissant de la langue d'enseignement ? Si oui, cela semble-t-il faisable ?

5.2. Points communs

5.2.1 Le fait que les trois cas montrent que le système éducatif et ceux qui l'orientent sont clairement préoccupés par la question des langues et des compétences linguistiques en tant que partie intégrante de tout apprentissage, laisse entendre qu'il y a une volonté générale d'améliorer la compréhension et l'action s'agissant des « langues d'enseignement ». Il est également clair, mais cela est moins mis en évidence, que les personnes chargées d'élaborer les programmes d'études sont conscientes de l'importance des compétences dans d'autres systèmes sémiotiques.

Dans les trois cas, on constate un intérêt envers ces questions, bien que récent, comme le montre le fait que ces questions ont été intégrées dans le programme de 2005 en France – où il s'agit d'une grande innovation -, dans les cinq compétences fondamentales du programme de 2006 en Norvège et dans les nouvelles normes fixées par la KMK en Allemagne en 2004, mises en œuvre dans le programme de Saxe-Anhalt.

Ensuite, les trois cas montrent que, parallèlement à la prise de conscience générale de l'importance de la langue dans l'apprentissage et des déclarations à ce propos, des efforts sont faits pour décrire de manière précise les compétences pour chaque discipline du programme, et notamment à la fin de l'enseignement primaire, lorsque les différentes disciplines deviennent plus visibles et plus techniques. On constate également une prise de conscience du fait que ces compétences spécifiques débutent plus tôt.

Enfin, outre les compétences spécifiques, on note une prise de conscience de l'importance de prendre en considération les compétences transversales nécessaires dans toutes les activités d'apprentissage en classe ; dans le cas français, cela s'exprime par la définition des domaines transversaux devant faire l'objet d'une attention particulière. L'indication du temps devant être accordé aux domaines transversaux permet de veiller à ce que qu'ils soient pris en considération sérieusement.

Tous ces éléments semblent indiquer l'existence d'un environnement propice à la définition d'une vision commune des questions relatives aux « langues d'enseignement ».

5.2.2 Lorsque nous examinons le détail des programmes, nous trouvons également des caractéristiques communes. Considérons par exemple les compétences spécifiques aux sciences naturelles dans le cas norvégien et le cas français. Les exemples donnés précédemment pour la Norvège sont repris ici pour plus de facilité :

- utiliser des termes de sciences naturelles (1) pour décrire et présenter leurs observations de différentes manières
- recueillir et ordonner des données, et présenter les résultats avec et sans aides numériques (2)
- parler aux autres des animaux et *discuter du bien-être animal*
- *argumenter en faveur d'un comportement adapté dans la nature*
- discuter du développement du corps humain de la conception à l'âge adulte

- décrire en termes généraux la structure du corps humain, et les fonctions de certains organes internes
- trouver des informations, avec et sans outils numériques, et parler aux autres de certaines planètes du système solaire

En France, les éléments suivants figurent dans la liste de compétences (présentée en annexe), pour la discipline « sciences expérimentales et technologie »[10]:

Parler :

- utiliser le lexique spécifique (1) des sciences dans les différentes situations didactiques mises en jeu

- formuler des questions pertinentes

- participer activement à un débat argumenté pour élaborer des connaissances scientifiques en en respectant les contraintes (raisonnement rigoureux, examen critique des faits constatés, précision des formulations, etc.)

- utiliser à bon escient les connecteurs logiques dans le cadre d'un raisonnement rigoureux

- désigner les principaux éléments informatiques

Lire :

- lire et comprendre un ouvrage documentaire, de niveau adapté, portant sur l'un des thèmes au programme

- trouver sur l'internet des informations scientifiques simples, les apprécier de manière critique et les comprendre

- traiter une information complexe comprenant du texte, des images, des schémas, des tableaux etc.

Ecrire :

- prendre des notes lors d'une observation, d'une expérience, d'une enquête, d'une visite

- rédiger avec l'aide du maître un compte rendu d'expérience ou d'observation (texte à statut scientifique (2))

- rédiger un texte pour communiquer des connaissances (texte à statut documentaire)

- produire, créer, modifier et exploiter un document à l'aide d'un logiciel de traitement de texte

- communiquer au moyen d'une messagerie électronique

On constate ici des similarités et des différences, en plus de celles liées à l'établissement d'un lien entre la science et la technologie. Par exemple, les éléments surlignés et numérotés sont comparables. En revanche, dans le document norvégien, il est fait référence au contenu ainsi qu'à la compétence linguistique et à la dimension morale – en italique – alors que le document français fait une référence explicite à l'utilisation critique de l'internet. Une analyse plus complète nécessiterait de tenir compte du texte intégral des documents norvégiens, l'exemple donné n'en étant qu'un extrait.

[10] Notons la différence de dénomination de ce que l'on appelle en général simplement « sciences » en anglais ; nous n'en analyserons toutefois pas les répercussions, car cela nous mènerait trop loin. Cela nous rend néanmoins attentifs aux diverses conceptualisations des disciplines dans les différents pays – voir également le concept de « Sachunterricht » en Allemagne – qui ne peuvent être ignorées dans les initiatives au niveau européen.

5.2.3 Dans les trois cas, les auteurs ont donné, dans la limite des contraintes d'espace, un aperçu des théories linguistiques de la communication qui semblent être présentes dans les documents. La question est de savoir s'il y a dans ces pays et d'autres suffisamment de points communs théoriques pour parvenir à une coopération et à une concordance de vues. S'il y a des différences substantielles dans la manière dont les personnes conçoivent la langue et les programmes d'études, la langue et l'apprentissage, l'analyse pourrait montrer des similarités superficielles empêchant une compréhension mutuelle totale. Cela est d'autant plus vrai si ceux qui débattent des programmes d'études ne sont pas conscients des théories linguistiques sous-jacentes.

Dans le cas de la France et de la Norvège, il est fait référence aux notions socioculturelles et constructivistes de la langue et de l'apprentissage, *Vygotsky* (dans les deux cas) et Bruner étant cités. Dans le cas français, la langue est considérée comme un moyen de communication et un moyen d'acquérir des connaissances, ce qui se retrouve, dans le cas norvégien, dans le principe manifeste selon lequel « apprendre une discipline signifie apprendre la langue de cette discipline ».

Dans le cas allemand, l'accent est mis en particulier sur la communication et l'efficacité, ainsi que la définition de fonctions communicatives spécifiques ; cependant, il n'y a pas d'indication claire d'une théorie de la langue et de la communication spécifique à l'acquisition de connaissances dans une discipline telle que les mathématiques. Par ailleurs, il est fait référence à la capacité de décentrer, de « jouer différents rôles dans les conversations », et d'analyser l'utilisation de la langue de manière critique.

Il se pose dans le cas norvégien la question de savoir s'il y a une théorie harmonieuse de la langue et de la communication dans les différents documents. Il semble n'y avoir eu aucune tentative d'harmoniser les diverses contributions apportées à différents stades du processus d'élaboration des programmes en Norvège. Dans le cas français, il semble y avoir une plus grande harmonie en raison de l'influence directrice d'un groupe d'experts nommé par le ministère.

Il serait malavisé de faire d'autres comparaisons sans réaliser une analyse plus détaillée, mais les études de cas mettent en évidence certaines caractéristiques que l'on peut attendre de tout programme et qui pourraient constituer le thème central des débats au sein d'un cadre :

- la distinction entre langue de communication – à propos des connaissances acquises – et langue d'acquisition de connaissances
- la distinction entre la langue en tant que moyen de « décrire » un « monde objectif » et la langue en tant que moyen de « construire » le monde par l'acquisition de connaissances à son sujet
- les fonctions générales de la communication – décrire, convaincre, argumenter, exprimer une opinion (et le discours des différentes disciplines, en utilisant les genres qui leur sont spécifiques).

Il ressort de cette première comparaison la nécessité d'examiner les théories de la langue et de la communication – ainsi que les théories sémiotiques en général – qui sont courantes dans les systèmes éducatifs européens. L'une des contributions majeures du *CECR* pour les langues étrangères a été de présenter une théorie de la langue et de la communication qui est devenue la base commune pour l'élaboration des programmes et des documents associés. Pour les langues d'enseignement et les langues comme disciplines, le processus pourrait être bien plus complexe.

5.3 La valeur ajoutée potentielle d'un « cadre » européen

Cette brève comparaison des trois cas montre donc qu'il y a une variété d'approches, comme cela était à prévoir ; cela laisse entendre qu'un « cadre » européen pourrait regrouper les professionnels dans l'intérêt de tous.

Pour le moment, on ne constate guère dans les pays étudiés l'existence d'une conceptualisation de la compétence linguistique en termes de droits minimaux, mis à part dans les termes très généraux de la description des « compétences devant être acquises en fin de cycle » dans le document français. Cela indique néanmoins l'existence d'un intérêt envers la notion de « seuil » à la fin d'une période donnée, qui pourrait mener à une discussion plus ouverte sur un droit minimal.

Une analyse des documents d'autres pays serait nécessaire pour confirmer qu'il s'agit d'une préoccupation courante, mais même si tel n'était pas le cas, un document européen pourrait donner les moyens d'examiner ces questions de manière transparente et cohérente.