



COUNCIL
OF EUROPE

CONSEIL
DE L'EUROPE

Réflexion sur le contenu d'un cadre de référence pour la/les langue(s) de scolarisation

Florentina SÂMIHAIAN

ETUDE PRELIMINAIRE
Langues de scolarisation

Division des Politiques linguistiques, Strasbourg

www.coe.int/lang/fr

Réflexion sur le contenu d'un cadre de référence pour la/les langue/s de scolarisation

Florentina SÂMIHAIAN, *National Board for Curriculum, Bucarest*

Conférence intergouvernementale

Langues de scolarisation: vers un Cadre pour l'Europe

Strasbourg, 16-18 octobre 2006

Les vues exprimées dans la présente étude sont celles de l'auteur ; 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'éducation scolaire et extra-scolaire et de l'enseignement supérieur
Conseil de l'Europe, F-67075 Strasbourg Cedex

Sommaire

<u>Synthèse</u>	6
<u>1. Aperçu général du contenu du curriculum pour la langue de scolarisation</u>	7
<u>1.1 Définitions du contenu</u>	7
<u>1.2 Objectifs et contenu d'un curriculum de langue de scolarisation</u>	9
<u>1.3 Propositions d'organisation du contenu des éléments dans un curriculum</u>	10
<u>1.4 Apprendre à apprendre</u>	11
<u>2. Contenu des curricula de la « langue comme matière »</u>	12
<u>2.1 Contenu linguistique et culturel</u>	12
<u>2.2 Progression verticale dans le contenu</u>	13
<u>2.3 Quels types de textes ?</u>	14
<u>3. Eléments de contenu des curricula de langues étrangères</u>	15
<u>4. Eléments de contenu dans la « langue d'enseignement des autres matières »</u>	16
<u>5. Comment aborder le contenu ?</u>	16
<u>6. Conclusion</u>	17

Synthèse

Dans les discussions sur un curriculum pour la langue de scolarisation, nous devons tenir compte des éléments de contenu de ses trois composantes, à savoir : la « langue comme matière », les langues étrangères et les « langues d'enseignement des autres matières », tant en termes de progression verticale que de corrélation horizontale.

Le point commun entre ces trois composantes est la centration sur la communication/ les compétences et attitudes communicatives. Cela peut constituer un point de départ pour détecter d'autres convergences entre les objectifs, le contenu et la méthodologie.

Pour établir un curriculum commun à la « langue comme matière » et aux langues étrangères, il serait envisageable d'adopter une approche communicative intégrée de la langue et de la littérature, ce qui permettrait également le développement du plurilinguisme. Dans un premier temps, on pourrait procéder à la définition des spécificités de chacune des trois composantes, ainsi que de leurs zones de recoupement. Le présent document propose diverses possibilités de structuration du curriculum de langue de scolarisation ; il aborde également les conflits entre la langue et la littérature dans la « langue comme matière » ou les langues étrangères. Enfin, il présente plusieurs façons de définir les compétences langagières ou culturelles.

Pour assurer sa cohérence et dans l'intérêt de l'apprentissage et du développement des apprenants, il serait important que le contenu et les objectifs d'un curriculum de langue de scolarisation soient de nature progressive. La présente étude contient ainsi un exemple de curriculum progressif, ce dernier pouvant constituer un point de départ pour une discussion sur le sujet.

Actuellement, l'adoption d'un curriculum centré sur les compétences pose un problème d'ordre général dans l'éducation : celle-ci suppose en effet un changement considérable de la méthodologie et de la conception de l'enseignement/apprentissage par rapport à certains objectifs bien définis. Les approches du contenu dans la langue de scolarisation doivent reposer sur une philosophie commune de l'apprentissage, ce qui demande une certaine continuité et une cohérence de méthodologie dans les trois composantes de la langue de scolarisation, comme dans les autres matières. Pour mettre au point un cadre de référence pour la langue de scolarisation, il pourrait également s'avérer nécessaire d'introduire la notion de *Bildung*¹ dans la formation et la pratique professionnelle des enseignants par le biais de recommandations méthodologiques.

Afin d'élaborer un projet cohérent relatif à la langue de scolarisation, nous devons tenir compte des objectifs généraux de l'éducation, qui sont énoncés dans les documents concernant la politique éducative en Europe. Nous serons ainsi en mesure de décider du contenu et de la méthodologie les plus appropriés, non seulement pour la « langue comme matière » mais aussi pour les compétences de communication nécessaires à l'intérieur du curriculum dans son ensemble (« langue d'enseignement des autres matières »).

¹ En allemand, le concept de *Bildung* recouvre le développement et la libération totale du potentiel d'un être humain, qui repose sur son héritage (nature) mais est stimulé et structuré par son éducation (culture). Ce concept dynamique englobe le résultat de cette interaction, ou l'état relatif atteint par un être humain, ainsi que le processus qui mène à l'éducation/à soi-même. Au cours de ce dernier, les capacités mentales et les compétences culturelles, pratiques, personnelles et sociales sont constamment développées et élargies, et ce, de manière holistique.

1. Aperçu général du contenu du curriculum pour la langue de scolarisation

1.1 Définitions du contenu

Le contenu peut être défini comme l'ensemble des éléments de savoir recommandés pour l'enseignement/l'apprentissage à l'intérieur d'un curriculum. Un contenu spécifique est défini pour chaque matière scolaire. En « langue comme matière », par exemple, le contenu porte sur la langue et sur la littérature ; il peut impliquer l'étude de la phonétique, de la morphologie, de la syntaxe ou des styles ou encore de concepts appartenant à des théories littéraires. Certains éléments de contenu peuvent aussi être communs à plusieurs matières. C'est le cas, par exemple, de la concordance des temps (dont les règles diffèrent selon les langues) ou des discours narratif et descriptif, qui peuvent avoir des structures et des fonctions différentes selon les types de textes, qu'il s'agisse d'œuvres de fiction ou d'œuvres fondées sur la réalité.

Afin de mieux saisir l'importance du contenu du curriculum, il faut le mettre en perspective et donner un aperçu du contexte. Ainsi, la sélection du contenu se fait en fonction des objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage, ainsi que de certaines approches méthodologiques. En d'autres termes, il s'agit de définir des stratégies pour atteindre certains objectifs en utilisant une méthodologie qui respecte la philosophie éducative générale reflétée dans un curriculum.

Aujourd'hui, de nombreux pays ont adopté des curricula centrés sur les compétences, ce qui signifie que le contenu y est perçu comme une base ou un moyen pour développer certaines compétences dérivées des objectifs généraux de l'éducation et que la sélection se fait dans cette optique. La définition des compétences peut toutefois entraîner des désaccords ; c'est pourquoi nous devrions nous en tenir à celle que propose le document intitulé *Compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie – Un cadre de référence européen*, (Bruxelles, 11 novembre 2005). Les compétences y sont définies comme une « combinaison de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes » qui peuvent être développées dans huit « domaines de compétences clés ». Certains de ces domaines sont liés à des matières spécifiques (par exemple, la *communication dans la langue maternelle* ou la *communication dans une langue étrangère* se rapportent essentiellement à la « langue comme matière » et aux langues étrangères, respectivement), mais il existe également des domaines plus larges (*apprendre à apprendre, la sensibilité culturelle, l'esprit d'entreprise*) qui impliquent des compétences transférables. L'on comprend ainsi que le processus éducatif n'est pas simplement perçu comme une transmission de savoir et de méthodes, mais aussi comme un élément essentiel dans la construction de la personnalité des apprenants. Il les encourage en effet à acquérir davantage d'autonomie, à la fois pour leur développement personnel et pour leur participation à la vie sociale et culturelle. Dans cette optique, les objectifs généraux de l'éducation sont « l'épanouissement personnel, l'inclusion sociale, la citoyenneté active et l'emploi » (*Compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie – Un cadre de référence européen*, Bruxelles, 11 novembre 2005).

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) du Conseil de l'Europe, plus proche du sujet qui nous occupe, recense quatre grandes catégories de compétences : le savoir, le savoir-faire, le savoir-apprendre et le savoir-être. Il définit également trois types de compétences communicatives langagières, à savoir les compétences linguistiques, la compétence pragmatique et la compétence sociolinguistique. Dans le présent document, nous nous référerons aux quatre grandes catégories de compétences du CECR ; elles sont en effet également pertinentes pour décrire le champ couvert par la langue de scolarisation.

Bien que l'accent ait récemment été mis sur les compétences, les curricula ont longtemps été centrés sur les connaissances, une philosophie qui continue d'influencer les mentalités de certains enseignants ou concepteurs de curricula. Cette longue tradition se traduit par une centration sur le contenu et par une définition plutôt étroite des compétences, conçues surtout comme une acquisition de connaissances *sur* la langue ou *sur* les classiques littéraires nationaux. Mais cette approche instaure une certaine distance entre les élèves et les éléments de connaissance ; en outre, elle ne fait pas explicitement ressortir les bénéfices de leur apprentissage scolaire.

En réalité, l'éducation de l'être humain repose sur trois valeurs fondamentales : l'honnêteté, la bonté et la beauté, ce qui est valable tant pour les curricula fondés sur les connaissances que pour ceux basés sur les compétences. C'est la façon dont ces valeurs sont reliées à l'éducation qui fait toute la différence. Certains les considèrent comme immuables et historiques ; d'autres, au contraire, y voient l'occasion d'établir un dialogue stimulant avec le présent. Ces différentes approches dépendent en grande partie de la façon dont les enseignants abordent le contenu du curriculum à l'école, et de la méthodologie qu'ils décident d'utiliser.

Voici un tableau synthétique résumant les avantages et les inconvénients de chacun des deux types de curricula :

Curriculum centré sur les connaissances	Curriculum centré sur les compétences
<ul style="list-style-type: none"> • Centration sur certains éléments de contenu et sur l'exemplarité – un exercice plutôt facile pour les apprenants comme pour les enseignants ; dans cette conception de l'éducation, l'accent est fortement mis sur le savoir (connaissances encyclopédiques). • Centration sur des valeurs traditionnelles/classiques – les élèves prennent conscience de leur héritage culturel ; ils n'étudient pas la littérature, les arts et autres formes de communication contemporains. • Centration sur des catégories de langue ou de style – les élèves retiennent certaines informations mais ils ne sont pas forcément censés les appliquer dans la « vraie vie ». • Passivité des apprenants – une attitude appréciée par la plupart d'entre eux car ils ressentent ainsi peu de pression ; cette forme d'enseignement ne demande aucune préparation explicite des apprenants. • Cours magistraux – bon nombre d'enseignants en sont satisfaits ; ils ne peuvent avoir de retour immédiat de la part des apprenants. • Centration sur la mémorisation et sur la reproduction - pour certains élèves, cela constitue un exercice facile ; pour d'autres, cet exercice n'est d'aucune utilité. 	<ul style="list-style-type: none"> • Centration sur les compétences et l'utilité - cette approche suppose une perspective formative ; l'utilité et le pragmatisme dans le domaine de l'éducation peuvent être perçus comme vulgaires et limités. • Centration sur la dynamique des valeurs actuelles – cette perspective peut stimuler l'intérêt des élèves pour l'apprentissage ; elle peut être perçue comme un danger pour les valeurs traditionnelles, qui occupent moins de place dans le curriculum. • Centration sur l'utilisation de la langue – grâce à la pratique de la communication dans divers contextes, les élèves sont mieux armés pour leur épanouissement personnel et pour l'inclusion sociale ; ils ont relativement peu de connaissances théoriques. • Implication personnelle des apprenants – cette approche leur permet d'apprendre à travers leurs propres expériences et de démontrer leurs compétences ; beaucoup d'apprenants ressentent comme une pression l'idée de devoir être prêts à réagir à tout moment sur quelque chose qu'ils sont en train d'apprendre.

	<ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants encadrent et facilitent les activités des apprenants – ils reçoivent un retour immédiat des élèves ; ce mode de fonctionnement constitue un défi en ce qui concerne l’organisation de la classe. • Centration sur la créativité, la réflexion autonome, les réponses personnelles – pour certains apprenants, cette approche est motivante ; à d’autres, elle demande des efforts considérables.
--	---

1.2 Objectifs et contenu d’un curriculum de langue de scolarisation

Comme le fait remarquer Laila Aase dans le document intitulé *Buts et Objectifs concernant l’enseignement et l’apprentissage de la/des langues de scolarisation*, les objectifs pour la langue de scolarisation sont équivalents à ceux de la notion de plurilinguisme telle qu’elle est définie dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*².

Le plurilinguisme peut être décrit en des termes très généraux de la manière suivante :

Langue comme matière	(1) la langue « nationale » / principale langue de scolarisation variétés régionales ou sociales de cette langue (2) une langue régionale ou minoritaire (les apprenants suivent l’intégralité ou une partie de l’enseignement dans leur langue maternelle, qui n’est pas la langue « nationale » ; ils étudient également la langue « nationale » ; ils sont au moins bilingues).
Langues étrangères	Différentes compétences dans une ou plusieurs langues étrangères, maîtrisées à un certain niveau.
Langue d’enseignement des autres matières	Différentes langues de scolarisation (lorsque la langue maternelle diffère de la langue officielle) Langue(s) spécifique(s) / spécialisées pour différents domaines de connaissances

Il est à présent nécessaire de s’intéresser aux apprenants dont la langue maternelle est une langue autre que la langue « officielle » dominante. C’est souvent le cas des apprenants issus de minorités, notamment dans les pays de l’Europe de l’Est, où il existe en fait deux disciplines scolaires que nous pourrions appeler « langue comme matière » : la langue maternelle des élèves, qui peut également être la langue de scolarisation, et la langue « officielle », qui peut aussi correspondre à la langue de scolarisation dans certaines matières. Il serait intéressant d’effectuer une comparaison entre l’apprentissage de la langue et de la culture officielles par les migrants d’une part, et par les apprenants issus de minorités d’autre part. Cette étude permettrait d’apporter différents éclairages sur la question.

Les objectifs du curriculum dans la langue de scolarisation peuvent être assimilés aux objectifs généraux de l’éducation, à savoir la transmission de connaissances,

² Conseil de l’Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Editions Didier. En ligne sur www.coe.int/lang/fr

l'acquisition de compétences, la promotion de certaines valeurs existentielles et le renforcement de capacités d'apprentissage/d'étude. La base commune à tous ces objectifs est la **compétence communicative**, qui est au cœur des trois composantes de la langue de scolarisation (la « langue comme matière », les langues étrangères et les « langues d'enseignement des autres matières »). Aujourd'hui, de nombreux curricula de « langue comme matière » et de langues étrangères reposent sur un paradigme communicatif.

1.3 Propositions d'organisation du contenu des éléments dans un curriculum

Le contenu du curriculum d'une matière scolaire comporte deux éléments importants : d'une part, les connaissances inhérentes à la matière ; d'autre part, la pertinence de ces connaissances spécifiques pour des contextes plus larges, ainsi que les éventuels apports éducatifs qu'une discussion sur ces mêmes connaissances peut fournir aux élèves (définir leurs propres valeurs, étudier leurs attitudes, apprendre à apprendre, etc.). Cette supposition implique de choisir des éléments qui puissent être utilisés dans des catégories de connaissances plus larges. On peut, par exemple, se demander s'il vaut mieux mettre l'accent sur l'étude des types de discours (narratif, argumentatif, descriptif) ou des styles littéraires / non-littéraires (pièces de théâtre, romans, poésie, médias, etc.), ou se concentrer sur des textes et des auteurs spécifiques. De même, vaut-il mieux recommander des sujets (comme c'est le cas dans les langues étrangères) ou citer certains textes ou auteurs ? Une centration sur des objectifs à atteindre articulée à des exemples de contenu général peuvent constituer un curriculum stimulant.

L'organisation du contenu en modules permet de conférer au curriculum une certaine souplesse, plutôt que d'en faire une liste analytique d'éléments. Nous insistons sur cette idée car de nombreux pays d'Europe de l'Est fonctionnent encore selon ce genre d'approche analytique. Ainsi, en « langue comme matière » et en langues étrangères, les éléments de contenu peuvent être classés selon des domaines de connaissances, en fonction du thème étudié. Citons par exemple « la langue et la communication » ou « la langue » et la « communication », ou encore la littérature, la culture ou la culture et la civilisation, etc. De même, les éléments de contenu de la « langue d'enseignement des autres matières » peuvent être classés dans différentes catégories, telles que les sciences, l'art, les sports, les technologies, etc. Ils peuvent aussi être associés à des activités de communication spécifiques, comme la « compréhension » et la « production » orales et la « compréhension » et la « production » écrites, ou la « production », l'« interaction » et la « médiation » (comme dans le CECR). Cette deuxième méthode de classement du contenu est plus dynamique et présente l'avantage d'être adaptée aux trois composantes de la langue de scolarisation (la « langue comme matière », les langues étrangères et la « langue d'enseignement des autres matières »). Il existe une troisième possibilité qui consiste à classer les éléments de contenu en fonction de certains contextes de communication. Ainsi, le CECR recense les « domaines d'utilisation de la langue » suivants : les domaines personnel, public, professionnel et éducationnel. Enfin, on peut encore créer des thèmes généraux tels que l'enfance, les loisirs, les rencontres, les voyages, l'amitié, etc.

Les deux dernières méthodes de classement du contenu sont spécifiques aux langues étrangères. Ils arrivent cependant qu'elles soient utilisées pour les curricula de « langue comme matière » (notamment la dernière). Dans cette discipline, le contenu littéraire / culturel est traditionnellement structuré de façon chronologique (en particulier dans le

deuxième cycle du secondaire). Pour certains éléments d'un même curriculum, il est également possible d'utiliser conjointement plusieurs principes de classement.

1.4 Apprendre à apprendre

Le tableau ci-dessous tente de présenter, de façon synthétique, les spécificités de chacune des composantes de la langue de scolarisation, ainsi que leurs domaines de recoupement. Il ne s'agit que d'un exemple possible de créer un curriculum de langue de scolarisation intégré :

<i>Langue de scolarisation</i>	Connaissances (éléments de contenu)	Apprendre à faire (méthodes et stratégies spécifiques)	Apprendre à être (valeurs et attitudes)	Apprendre à apprendre (méthodes et stratégies spécifiques + auto-évaluation)
« Langue comme matière » - centration sur la langue et la culture « nationales »	Contenu relatif à la langue et aux textes (grammaire et vocabulaire, textes littéraires et non-littéraires, styles et types de textes, histoire littéraire, concepts spécifiques, etc.)	Règles et stratégies pour l'utilisation de connaissances langagières et textuelles pour la compréhension et la production de textes dans divers contextes (dialogue, monologue, points pertinents lors de l'analyse d'un texte, règles de composition, etc.)	Contextes d'apprentissage susceptibles d'encourager la créativité et la responsabilité, l'esprit critique et la participation à de nombreuses interactions (débat, dialogues interculturels, écriture créative, journal personnel à dimension réflexive)	Méthodes transférables reposant sur l'utilisation de la communication dans l'apprentissage (prise de notes, recherche de sources, résolution de problèmes, travail en groupe avec un objectif commun, argumentation, etc.)
Langues étrangères - centration sur une langue et sur une culture données	Pratiquement les mêmes connaissances que dans la « langue comme matière »	Pratiquement les mêmes règles et stratégies que dans la « langue comme matière »	Contextes d'apprentissage susceptibles d'encourager l'intérêt pour les « autres » et pour la communication interculturelle	Pratiquement les mêmes méthodes que pour la « langue comme matière » + conscience de la langue
Langue d'enseignement des autres matières - centration sur la spécificité de chaque matière	Contenu et genres de discours spécifiques	Pratiquement les mêmes règles et stratégies que dans la « langue comme matière » et les langues étrangères (mais appliquées à des contextes spécifiques à chaque matière)	Contextes qui encouragent l'intérêt des apprenants pour les connaissances ; contenus pouvant servir de base au développement personnel et à la participation sociale et culturelle	Méthodes et stratégies transférables pour l'apprentissage à partir de toutes les matières scolaires et pour toutes les matières scolaires

Naturellement, le niveau que l'on attend des apprenants en compréhension ou en production de textes en « langue comme matière » ou en langues étrangères peut varier. Toutefois, ce tableau met bien en relief les points communs entre la « langue comme matière », les langues étrangères et la « langue d'enseignement des autres matières » ; il révèle par là même le rôle central de la communication dans chacune de ces trois disciplines.

2. Contenu des curricula de la « langue comme matière »

2.1 Contenu linguistique et culturel

Le contenu des curricula de langue de scolarisation comporte deux dimensions principales : une dimension linguistique et une dimension culturelle. Cette double composante soulève dès lors deux questions très importantes pour la « langue comme matière » : (1) Quelle part de contenu réserver aux éléments linguistiques, et quelle part accorder aux éléments culturels ? et (2) Faut-il séparer les matières scolaires (c'est-à-dire en consacrer une à la langue et une à la littérature/culture) ou vaut-il mieux introduire les deux types de contenu et les deux groupes d'objectifs dans une seule matière scolaire ? De nombreux pays ont résolu le problème à leur manière. Certains ont opté pour deux disciplines différentes, chacune dotée de son manuel propre; d'autres ont choisi de ne conserver qu'une seule discipline, dans laquelle sont étudiées à la fois la langue/littérature et la culture, simplement appelée « polonais », « néerlandais », etc.

Il ne s'agit pas de remettre ces choix en question, mais d'étudier les possibilités d'une vision intégrée des compétences linguistiques et culturelles. Toutes deux peuvent être considérées comme faisant partie de la capacité à communiquer. En effet, les apprenants étudient les différents registres de langue afin de mieux exprimer leurs idées, leurs sentiments et leurs réactions. Parallèlement, leurs compétences culturelles reposent sur leur compétence communicative (stratégies pour la compréhension écrite et pour l'expression de leurs idées) et sur leur attitude (intérêt pour ce qu'ils lisent, esprit critique, etc.). Ainsi, la communication pourrait constituer un concept générique adapté sous lequel regrouper ces deux types de compétences. Par ailleurs, cela signifie que le contenu linguistique et culturel peut être intégré dans le processus d'apprentissage et d'enseignement. En effet, lors de l'étude d'un texte, qu'il s'agisse d'un texte de fiction ou non, nous rencontrons des structures linguistiques et discursives qui ont un certain sens. Afin de comprendre ce qu'ils sont en train de lire, les apprenants font appel à diverses connaissances et compétences, y compris à des compétences linguistiques. Dans le processus de lecture, les apprenants font intervenir leurs idées, sentiments et expériences ; ils ont besoin de les partager avec les autres et éprouvent de l'intérêt pour la réaction de leurs camarades au même texte.

La vraie difficulté dans la sélection des éléments de contenu pour un curriculum n'est pas de définir la méthode communicative à utiliser dans la discipline (celle-ci ayant été retenue pour de nombreux curricula), mais de décider jusqu'à quel point développer les compétences culturelles. Cette question est essentielle pour la « langue comme matière » comme pour les langues étrangères. La réponse dépend également de la manière dont sont conçues et définies les compétences culturelles.

(1) Les compétences culturelles peuvent être définies par rapport à une approche pragmatique de la « littérature culturelle ». Elles englobent alors la lecture, la compréhension, et l'interprétation d'une variété de styles et de genres de textes, ainsi qu'une réflexion sur ces écrits, qu'il s'agisse d'œuvres

de fiction (entre autres, celles relevant du canon), d'œuvres fondées sur la réalité, relevant des médias ou de l'art.

(2) Si l'on reste dans la conception traditionnelle, où les compétences culturelles sont définies comme correspondant à des valeurs représentatives d'une certaine culture et sont placées dans ce contexte spécifique, il devient très difficile de définir un contenu pertinent. D'une part, il peut y avoir des désaccords concernant ce qui est (ou n'est pas) représentatif d'une culture. Et d'autre part, cela reviendrait à mettre encore davantage l'accent sur ce contenu en tant que tel. Cette seconde conception des compétences culturelles impliquerait donc une centration particulière sur les *connaissances*, ce qui laisserait peu de place à l'apprentissage du savoir-faire, du savoir-vivre ensemble et du savoir-être.

Il est également difficile d'enseigner et d'étudier des catégories de langues non pour elles-mêmes (c'est-à-dire non en tant que catégories descriptives), mais en tant que grammaire fonctionnelle, en employant une méthode basée sur l'utilisation de la langue. Dans une telle approche, quelle part de l'enseignement faut-il consacrer à la théorie et de combien de catégories d'analyses spécifiques, de la grammaire ou du vocabulaire a-t-on besoin ? La réponse à ces questions dépend principalement de la spécificité de chaque langue (en français, par exemple, l'étude approfondie de l'orthographe est indispensable, tandis que dans le cas de langues analytiques, il faut se concentrer sur la morphologie, etc.) Les grammairiens et les enseignants peuvent avoir différents points de vue sur ce qui est important ou fonctionnel pour les apprenants. Cependant, en gardant à l'esprit les objectifs de l'éducation et de l'enseignement, ils doivent décider ensemble d'un contenu de base approprié, ainsi que de méthodes d'approche de ce contenu à l'école. L'apprentissage de certaines règles grammaticales et la compréhension de textes de différents styles devraient permettre l'utilisation de ces connaissances dans de nouveaux contextes. Il s'agit là d'un défi concernant l'ensemble des enseignants, et non uniquement les enseignants en « langue comme matière » ou en langues étrangères. Tous doivent concentrer leur attention sur les compétences des apprenants dans leur matière mais aussi sur la façon dont ces derniers expriment leurs connaissances, leurs compétences et leurs attitudes dans des domaines spécifiques.

2.2 Progression verticale dans le contenu

Dans un curriculum cohérent, les éléments de contenu sont organisés de manière progressive, de l'école primaire au deuxième cycle du secondaire. Le tableau suivant illustre cette progression de contenu en « langue comme matière », en détaillant les quatre grands types d'activités de communication.

	Primaire <i>Réponse personnelle</i> <i>Environnement immédiat</i>	Premier cycle du secondaire <i>Méthodes</i> <i>Variété de discours</i>	Deuxième cycle du secondaire <i>Stratégies</i> <i>Contexte culturel</i>
Ecouter	Etre attentif comprendre des messages oraux Reconnaître la « musique » d'une langue (phonétique et intonation)	Ecoute active Bonne compréhension des éléments non-verbaux et paraverbaux dans une communication	Faire preuve d'esprit critique pendant l'écoute / exercer son esprit critique

Parler	Centration sur la dimension orale de la communication en tant que moyen d'exprimer l'environnement immédiat	Centration sur les stratégies de communication orale (dialogue, monologue) adaptées aux différents contextes de communication	Centration sur les réponses personnelles structurées dans un discours argumentatif
Lire	Centration sur les textes pouvant présenter un lien avec leur expérience	Centration sur la variété de textes (genres, catégories, types de discours, par exemple)	Centration sur les représentations culturelles (textes représentatifs et leur place dans un paradigme culturel ou un contexte socio-historique donnés)
Ecrire	Centration sur les réponses personnelles aux stimuli	Centration sur les stratégies et sur le contenu des idées	Centration sur l'autonomie de jugement, l'aisance et le naturel dans l'expression

Chacun de ces aspects peut être redéfini en fonction des différentes façons de distribuer les éléments pertinents de contenu. Ainsi, la communication orale pourrait être décrite de la manière suivante :

- de l'expression verbale aux formes de communication non-verbales
- de formes monologiques à l'interaction
- de la narration et de l'information à la description et à l'argumentation
- etc.

Naturellement, il existe de nombreuses différences concernant ces trois niveaux d'enseignement selon les pays. Toutefois, la distribution verticale peut suivre les cycles plus généraux d'éducation (ceux qui reposent sur le profil intellectuel et psychologique des élèves à certains stades de la scolarité, par exemple).

2.3 Quels types de textes ?

Les *types de textes* que nous recommandons pour les curricula peuvent donner lieu à controverse. Il est donc important de se mettre d'accord sur l'approche générale à adopter. Si nous optons pour une approche communicative, il convient de privilégier la sémiotique. Cette stratégie suppose que les apprenants doivent être capables de comprendre les signes du monde dans lequel ils vivent, ceux-ci pouvant être dissimulés dans divers codes et formes de communication ; ils peuvent également appartenir à plusieurs domaines de la connaissance ou de l'art. C'est pourquoi la conception actuelle du « texte » est beaucoup plus large que la conception traditionnelle. En réalité, pour désigner cette diversité, il serait plus exact d'employer le terme de *message*, qui peut désigner aussi bien des textes oraux qu'écrits, des textes de fiction que des textes fondés sur la réalité ou encore des textes provenant des médias, des textes multimodaux. Cette vision élargie de la notion de texte est commune à la « langue comme matière » et aux langues étrangères ; c'est également un point de convergence avec la « langue d'enseignement des autres matières ». Une fois encore, les messages oraux ou écrits peuvent être exprimés de manières très

différentes selon les contextes. Ainsi, il est possible de formuler un même message de façon formelle ou informelle, en utilisant une forme soutenue de la langue standard ou une variété régionale d'une langue, etc. Dans la mesure où la diversité des modalités de production de la communication est une réalité du monde actuel, nous attendons de l'école qu'elle encourage les apprenants à s'y intéresser.

Est-il nécessaire de définir *un canon d'auteurs ou de textes littéraires* ? C'est là encore une question épineuse à laquelle diverses réponses ont été apportées. De nombreux pays ont consacré beaucoup d'efforts à l'établissement d'un canon d'auteurs pour la « langue comme matière ». Naturellement, le canon défini par les historiens et les critiques littéraires diffère considérablement du canon défini pour l'école. Cette dernière doit cependant s'efforcer de réduire cet écart et de se rapprocher du mouvement culturel actuel. Etant donné qu'elle entend faire des apprenants des lecteurs pour le reste de leur vie, l'école ne doit pas négliger l'offre proposée la littérature et l'art contemporains. En effet, les apprenants ne pourront participer à la vie culturelle de leur époque s'ils n'ont aucune connaissance sur le sujet. Tout comme elle a accueilli les technologies modernes dont les élèves se servent pour trouver et structurer des informations, l'école doit à présent s'ouvrir aux discours artistiques contemporains. Le fait de recommander un canon confère une certaine rigidité aux curricula ; en outre, cela constitue un défi pour l'évaluation. Or c'est sur un autre point que *nous cherchons à faire porter l'évaluation*, et ceci nous ramène aux objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage : s'agit-il de permettre aux apprenants de démontrer leurs connaissances en littérature ou de mesurer leur degré de compétence en compréhension écrite ? Ou s'agit-il d'effectuer les deux tâches à la fois ? Et si oui, dans quelle mesure ?

Est-il important que les apprenants étudient des textes de la *littérature universelle* et de la *littérature des minorités / migrants* ? Le contact avec d'autres cultures peut leur permettre d'aborder la communication interculturelle de façon positive et d'accepter la multiculturalité en tant que réalité du monde actuel. Par ailleurs, le fait de rencontrer d'autres types de littérature (et donc différentes façons de voir le monde et l'humanité ou différentes sensibilités artistiques) peut également les aider à mieux comprendre leur propre littérature et leur propre culture, et finalement, à mieux se comprendre eux-mêmes.

3. Eléments de contenu des curricula de langues étrangères

Bon nombre des questions abordées dans le paragraphe précédent concernent également l'enseignement/l'apprentissage des langues étrangères. Toutefois, nous nous intéresserons ici principalement aux spécificités de cet enseignement. Pour des raisons évidentes, l'approche communicative est encore plus importante en langues étrangères. Souvent, le contenu des curricula de langues étrangères est classé par thèmes et activités de communication. Mais la définition des compétences culturelles et la répartition entre les compétences langagières et culturelles, notamment dans le deuxième cycle du secondaire, sont souvent source de désaccord. De nombreux pays ont modifié leur curriculum de langues étrangères de façon radicale, en y introduisant de nouveaux types de textes (textes issus des médias, multimodaux ou appartenant à divers genres non-littéraires) qui laissent peu de place à la littérature. Cette approche privilégie donc les actes de langage à mettre en pratique dans des situations de la vie quotidienne, au détriment de la capacité à commenter des textes littéraires ou de la connaissance d'une certaine culture. En tous les cas, la définition d'un canon littéraire semble moins pertinente pour les langues étrangères. Dans le cadre d'une progression verticale des éléments de contenu en langues étrangères, la littérature n'est pas enseignée dans les premières années d'études, mais un peu plus tard.

L'introduction d'une deuxième langue (voire d'une troisième) entraîne des difficultés spécifiques pour le maintien de la cohérence générale des curricula, ce qui soulève les deux grandes questions suivantes : à quel moment est-il le plus judicieux d'introduire des langues supplémentaires ? Et quels sont les liens que l'on peut établir en matière d'objectifs et d'éléments de contenu avec les autres langues étrangères, la « langue comme matière » et la « langue d'enseignement des autres matières » ?

4. Eléments de contenu dans la « langue d'enseignement des autres matières »

Contrairement aux cours de « langue comme matière » ou de langues étrangères, le problème relatif à la « langue d'enseignement des autres matières » est que tous les enseignants ne se préoccupent pas nécessairement des compétences en langue des apprenants. Concentrés sur les connaissances des élèves ou sur ce qu'ils peuvent faire de leurs connaissances dans une matière donnée, ils ne perçoivent pas ou ne s'intéressent pas aux difficultés que peuvent rencontrer les apprenants pour lire et comprendre différents types de textes (un discours scientifique, une carte géographique, un tableau récapitulatif, etc.), ou pour utiliser le mode d'expression approprié à un domaine de connaissance donné (code, vocabulaire et concepts, genre). En réalité, ces enseignants ignorent l'importance de la communication pour leur propre matière ; ils considèrent en effet que cette dernière passe par des connaissances et des compétences implicites que les apprenants possèdent déjà. Or les compétences en compréhension et en production des apprenants sont étroitement liées à leur compréhension d'une matière. « La compétence relative au discours académique » n'est pas censée s'acquérir seulement dans la « langue comme matière », mais dans toutes les disciplines scolaires.

Si l'on souhaite modifier l'opinion générale sur ce point, il est nécessaire d'introduire des changements dans la formation initiale des enseignants. Ainsi, tous les futurs enseignants pourraient suivre un module de communication. Ce dernier constituerait en effet une base commune pour faire face aux barrières dans le domaine de la communication et pour aborder les stratégies de communication spécifiques aux différents domaines de connaissances.

5. Comment aborder le contenu ?

« Parmi ces compétences, nombreuses sont celles qui se recoupent et qui sont étroitement liées : des aptitudes essentielles dans un domaine donné vont renforcer les compétences nécessaires dans un autre. Pour être en mesure d'apprendre, il est essentiel de maîtriser les compétences de base dans les langues, l'écriture et la lecture, le calcul et les TIC, et pour toute activité d'apprentissage, il est fondamental d'apprendre à apprendre. Une série de thèmes sont récurrents dans l'ensemble du CECR et interviennent dans les huit compétences clés : réflexion critique, créativité, esprit d'initiative, résolution de problèmes, évaluation des risques, prise de décision et gestion constructive des sentiments. » (*Compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie – Un cadre de référence européen*).

Actuellement, l'adoption d'un curriculum centré sur les compétences pose un problème d'ordre général dans l'éducation ; celle-ci suppose en effet un changement considérable de la méthodologie et de la conception de l'enseignement et de l'apprentissage par rapport à certains objectifs bien définis. Ce problème se pose particulièrement dans les pays où la formation initiale des enseignants continue à se faire selon une approche traditionnelle.

L'apprentissage axé sur la notion de *Bildung* repose sur la participation active des apprenants, la coopération et l'interaction, la centration sur les besoins et les intérêts des apprenants, l'apprentissage différencié, la transparence des évaluations, l'esprit critique, l'apprentissage par l'expérience et le partenariat entre les enseignants et les apprenants. Les curricula de langue de scolarisation construits dans cet esprit impliquent certaines approches spécifiques découlant du paradigme de communicatif. En voici quelques exemples :

- pratique de la communication en tant que compétence transférable ;
- exercice de la communication sous toutes ses formes (compréhension et production de messages oraux et écrits, médiation et interaction) ;
- utilisation de divers modes de communication (communication verbale et non-verbale ; communication reposant sur la langue, des images ou des sons, ou sur plusieurs de ces éléments) ;
- discussion sur une large palette de textes, qu'ils soient de nature artistique (littérature, films, théâtre, musique, beaux-arts) ou non-artistique (médias) ;
- identification des différentes fonctions de la communication (informer, expliquer, susciter ou partager un plaisir artistique, persuader, manipuler, etc.) ;
- travail avec différents types de discours (narratif, descriptif, argumentatif, informatif, etc.) ;
- application des règles grammaticales dans différents contextes d' « utilisation de la langue » (langage formel ou informel, langue standard ou régionale, etc.) ;
- identification et compréhension des principales caractéristiques ou des particularités d'une culture donnée ;
- stimulation de l'intérêt des apprenants pour le dialogue interculturel et les valeurs de la multiculturalité ;
- instauration d'un dialogue entre le lecteur et le texte, ce qui implique une réponse personnelle de la part de l'apprenant ;
- encouragement à faire preuve d'esprit critique autonome pour tous les messages que les apprenants reçoivent ou produisent ;
- évaluation des capacités et des compétences en matière de communication orale et écrite ;
- observation et discussion sur les valeurs et attitudes des apprenants concernant la communication et la culture ;
- mise au point de stratégies d'auto-évaluation pour les enseignants et pour les apprenants.

6. Conclusion

Pour concevoir un cadre de référence cohérent pour la langue de scolarisation, nous devons garder à l'esprit les objectifs généraux de l'éducation tels qu'ils sont énoncés dans les documents concernant la politique éducative européenne. Cela permettra de définir un contenu et une méthodologie pertinents non seulement pour la « langue comme matière » et les langues étrangères, mais aussi pour la communication à l'intérieur du curriculum scolaire général (« langue d'enseignement des autres matières »). Ainsi, la communication est le point commun entre les trois composantes de la langue de scolarisation, ce qui peut constituer un point de départ pour la

définition d'autres convergences en matière d'objectifs, de contenu et de méthodologie. Pour les curricula de « langue comme matière » et de langues étrangères, il est envisageable d'adopter une approche communicative intégrée de la langue et de la littérature. Les différentes façons d'aborder le contenu de la langue de scolarisation doivent reposer sur une conception commune de l'apprentissage, ce qui implique une certaine continuité méthodologique et une cohérence dans les trois composantes de la langue de scolarisation.