

GUIDE POUR L'ÉLABORATION DES CURRICULUMS ET POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS LES DIMENSIONS LINGUISTIQUES DE TOUTES LES MATIÈRES SCOLAIRES



Jean-Claude Beacco
Mike Fleming
Francis Goullier
Eike Thürmann
Helmut Vollmer
avec des contributions de **Joseph Sheils**

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

GUIDE POUR L'ÉLABORATION
DES CURRICULUMS
ET POUR LA FORMATION
DES ENSEIGNANTS

**LES DIMENSIONS LINGUISTIQUES
DE TOUTES LES MATIÈRES SCOLAIRES**

Jean-Claude Beacco
Mike Fleming
Francis Goullier
Eike Thürmann
Helmut Vollmer
avec des contributions de Joseph Sheils

Division des politiques éducatives
Politiques linguistiques
Service de l'éducation
Direction de la citoyenneté démocratique
et de la participation
DGII – Direction générale de la démocratie

Conseil de l'Europe

Version anglaise :
*The language dimension in all subjects –
A handbook for curriculum development
and teacher training*
ISBN 978-92-876-8232-6

Ce guide a été publié à l'occasion
de la conférence sur « La prise en
compte des dimensions linguistiques
de toutes les matières scolaires :
équité et qualité en éducation »
(Strasbourg, 14-15 octobre 2015).

*Les vues exprimées dans cet ouvrage sont
de la responsabilité des auteurs
et ne reflètent pas nécessairement
la ligne officielle du Conseil de l'Europe.*

Tous droits réservés. Aucun extrait
de cette publication ne peut être
traduit, reproduit ou transmis, sous
quelque forme et par quelque moyen
que ce soit – électronique (CD-Rom,
internet, etc.), mécanique, photocopie,
enregistrement ou de toute autre
manière – sans l'autorisation
préalable écrite de la Direction de la
communication (F-67075 Strasbourg
Cedex ou publishing@coe.int).

Couverture : SPDP, Conseil de l'Europe
Photo de couverture : Shutterstock
Mise en pages : Quorum Italia, Bari

Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 Strasbourg Cedex
<http://book.coe.int>

ISBN 978-92-871-8231-9
© Conseil de l'Europe, octobre 2016
Imprimé dans les ateliers
du Conseil de l'Europe

Sommaire

PRÉFACE	5
INTRODUCTION	7
CHAPITRE 1 : IMPORTANCE DES DIMENSIONS LINGUISTIQUES DE TOUTES LES MATIÈRES SCOLAIRES POUR LA QUALITÉ ET L'ÉQUITÉ DANS L'ÉDUCATION	11
1.1. Langue de scolarisation – Utilisation de la langue académique	11
1.2. Préparation à la société du savoir et transmission des compétences nécessaires	15
1.3. Équité et qualité dans l'éducation	17
CHAPITRE 2 : RÔLE DE LA LANGUE DANS LA CONSTRUCTION ET L'UTILISATION DES CONNAISSANCES	19
2.1. Rôle de la langue dans la construction des connaissances	19
2.2. Conventions de la communication des sciences, des techniques et des humanités	20
2.3. Langue et scolarisation	21
2.4. Compétences dans la « langue académique »	22
2.5. Littératie spécifique aux matières	25
2.6. Implications pour les pratiques d'enseignement	27
CHAPITRE 3 : FORMES DE COMMUNICATION EN CLASSE ET ACQUISITION DES CONNAISSANCES DISCIPLINAIRES	29
3.1. Exposé de l'enseignant	30
3.2. Exposé avec interactions dirigées (cours dialogué)	30
3.3. Questionnement et débat	31
3.4. Échanges entre élèves	32
3.5. Prise de notes et résumé	32
3.6. Exposé par un ou des élèves	32
3.7. Lecture du manuel ou de textes authentiques	32
3.8. Production de textes écrits	33
CHAPITRE 4 : VERS L'APPROPRIATION DE L'EXPRESSION SCIENTIFIQUE	35
4.1. Des objectifs pour différents niveaux du curriculum	35
4.2. Des passerelles entre les genres	36
4.3. Caractéristiques verbales de l'expression scientifique	39
CHAPITRE 5 : DIVERSITÉ LINGUISTIQUE, LITTÉRATIE SPÉCIFIQUE AUX MATIÈRES ET RÉSULTATS SCOLAIRES	43
5.1. Principes fondamentaux	43
5.2. Écarts dans les résultats scolaires, littératie académique et avantages de l'apprentissage des langues fondé sur le contenu	44
5.3. Dispositifs en faveur des apprenants non (ou très peu) compétents dans la principale langue de scolarisation	47
5.4. Dispositifs favorisant l'acquisition de la littératie académique	48
5.5. Éléments favorisant l'acquisition de compétences plurilingues	50
5.6. Synthèse et perspectives	52
CHAPITRE 6 : CONSTRUCTION DE LA MAÎTRISE DE LA LANGUE DE SCOLARISATION AU CYCLE PRIMAIRE	53
6.1. Intérêt de définir des objectifs linguistiques	53
6.2. « Saut discursif » à l'entrée à l'école	55
6.3. Des stratégies adaptées à l'enseignement primaire	57
CHAPITRE 7 : LA LANGUE COMME MATIÈRE	61
7.1. Différentes approches de la langue comme matière	61
7.2. Les dimensions de la langue comme matière	64
7.3. Variétés linguistiques	66
7.4. Implications pour les pratiques d'enseignement	67

CHAPITRE 8 : PRÉREQUIS LINGUISTIQUES SPÉCIFIQUES AUX MATIÈRES DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE	69
8.1. Prise en compte des spécificités des matières et éducation aux langues	69
8.2. Contribution des mathématiques à l'éducation aux langues	70
8.3. Contribution des sciences à l'éducation aux langues	73
8.4. Sciences humaines et sociales et prérequis linguistiques caractéristiques	75
8.5. Rôle de l'étayage dans l'enseignement de contenus tenant compte de la dimension linguistique	77
8.6. Défis	80
CHAPITRE 9 : APPROCHES DE L'ENSEIGNEMENT	81
9.1. Langue et apprentissages	82
9.2. Approches de l'expression écrite	83
9.3. Approches de la compréhension de l'écrit	86
9.4. Approches de l'expression orale et de la compréhension de l'oral	87
9.5. Culture éducative	88
CHAPITRE 10 : ÉLABORATION DU CURRICULUM	89
10.1. Diverses approches du curriculum	90
10.2. Une approche axée sur les matières	92
10.3. Élaboration d'un cadre générique en Norvège (niveau macro)	94
10.4. Une approche structurelle de la conception du curriculum en Rhénanie-du-Nord-Westphalie (RNW)	98
10.5. Typologie des procédures	101
CHAPITRE 11 : LA DIMENSION LINGUISTIQUE DANS LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES ENSEIGNANTS	103
11.1. Formation initiale et continue des enseignants au niveau supranational	103
11.2. Formation initiale et continue des enseignants au niveau national	104
11.3. Conseillers en langues et éducateurs spécialisés en littératies aux niveaux régional et local	105
11.4. Stratégies ascendantes pour le développement de l'école et de la classe	106
CHAPITRE 12 : LA QUALITÉ DES FORMATIONS RELATIVEMENT AUX DIMENSIONS LINGUISTIQUES DES ENSEIGNEMENTS DISCIPLINAIRES	109
12.1. La qualité globale des dispositifs de formation : critères globaux pour l'évaluation	109
12.2. Qualité du curriculum et évaluation de sa mise en œuvre	110
12.3. Évaluation des acquis des apprenants	112
CONCLUSION	115
ANNEXES	117
Annexe 1 – Recommandation CM/Rec(2014)5 du Comité des Ministres aux États membres sur l'importance de compétences en langue(s) de scolarisation pour l'équité et la qualité en éducation et pour la réussite scolaire	119
Annexe 2 – Références bibliographiques et indications pour des lectures complémentaires	129
Annexe 3 – Enseigner les matières dites « non linguistiques » en tenant compte de leur dimension linguistique : liste récapitulative	135

Préface

La maîtrise de la langue de scolarisation est essentielle pour développer chez les élèves les compétences nécessaires à la réussite scolaire et à la réflexion critique. Elle est fondamentale pour la participation à nos sociétés démocratiques, pour l'inclusion et la cohésion sociales.

Ce guide est une ressource précieuse pour les autorités chargées de l'éducation et pour les praticiens des États membres du Conseil de l'Europe, auxquels il apportera matière à réfléchir sur leur politique et leurs pratiques concernant l'enseignement des langues, afin d'élaborer des réponses aux défis actuels de nos systèmes éducatifs.

Le guide est axé avant tout sur les pratiques d'enseignement, mais il reprend aussi les grands principes et valeurs du Conseil de l'Europe, tels que ceux-ci ressortent de deux recommandations récentes du Comité des Ministres : la Recommandation CM/Rec(2012)13 en vue d'assurer une éducation de qualité, qui met l'accent sur l'importance de prévenir les sous-performances et attire l'attention sur le rôle clé de la langue pour assurer l'équité en matière d'accès au savoir ; la Recommandation CM/Rec(2014)5 sur l'importance de compétences en langue(s) de scolarisation pour l'équité et la qualité en éducation et pour la réussite scolaire, qui souligne l'importance de la langue non seulement comme matière à part entière à l'école, mais aussi dans toutes les matières du programme.

Les recommandations et mesures proposées dans ce guide aideront les responsables de politiques éducatives et les praticiens à soutenir les élèves défavorisés, tout autant les enfants migrants que les élèves natifs du pays, et à élever la qualité de l'éducation pour tous les élèves.

J'invite tous les responsables de politiques éducatives de nos États membres à favoriser la sensibilisation de tous les professionnels du domaine éducatif à la dimension linguistique de toutes les matières scolaires et à les inciter à rendre cette dimension explicite et transparente dans les programmes scolaires, et dans tout le processus d'enseignement. L'équité et la qualité dans nos systèmes éducatifs s'en trouveront ainsi renforcées.



Snežana Samardžić-Marković

*Directrice générale de la Démocratie
Conseil de l'Europe*

Introduction

En avril 2014, la Recommandation CM/Rec(2014)5 du Comité des Ministres¹ du Conseil de l'Europe a attiré l'attention sur l'importance de compétences en langue(s) de scolarisation pour l'équité et la qualité en éducation et pour la réussite scolaire. L'un des principes fondamentaux soulignés par ce texte est l'importance de la langue, non seulement en tant que sujet d'étude distinct, mais aussi dans les différentes matières du programme. C'est là un aspect de l'enseignement des langues qui représente un défi particulier pour les responsables politiques et les praticiens en ceci qu'il requiert de nouveaux éclairages ainsi qu'une perspective globale et interdisciplinaire. Le présent guide a donc été rédigé dans le but de faciliter la mise en œuvre des principes et des mesures énoncés dans la recommandation. Il vise à montrer en quoi la maîtrise de la langue est importante dans toutes les matières et ce que cela implique pour les politiques linguistiques et les pratiques d'enseignement.

Le présent ouvrage est le résultat du projet sur les « Langues de scolarisation » mené par l'Unité des politiques linguistiques, sous l'égide du Comité directeur pour les politiques et pratiques éducatives du Conseil de l'Europe. Le comité a reconnu que l'acquisition de compétences linguistiques est une condition indispensable à la réussite scolaire aussi bien qu'à la participation à des sociétés démocratiques modernes et plurielles. Le projet a cherché à consolider ce principe et à explorer ses implications pratiques au moyen d'un ensemble de séminaires, de conférences et de publications. Ces travaux ont produit un grand nombre d'études et de documents de séance, disponibles sur la Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle². Faire de ce guide une publication à part entière constitue un apport utile à ces documents. Chaque chapitre du guide renvoie à certains documents de la plate-forme (avec leurs liens dans la version électronique), dans lesquels des points traités sont approfondis.

Le guide s'adresse principalement aux responsables de l'élaboration des curriculums, des matériels d'enseignement et de la formation des enseignants, au niveau local ou national. Il sera également utile aux enseignants ayant particulièrement à cœur de mieux comprendre l'importance de la langue dans l'éducation. L'ouvrage est orienté vers les pratiques d'enseignement mais n'est pas pour autant un « manuel / mode d'emploi » proposant une liste d'activités recommandées. Il précise les connaissances et les principes qui justifient la raison pour laquelle il est nécessaire d'encourager l'éducation et la formation aux langues et au langage dans toutes les matières. La mise en œuvre des politiques et des pratiques relatives à l'éducation à la maîtrise du langage dans les matières scolaires exige non seulement une application mécanique des règles, mais également une compréhension et une conscience de ce qui est approprié dans une situation donnée, selon le contexte. Le but recherché est de mieux faire connaître et comprendre les facteurs ayant des répercussions sur les pratiques d'enseignement et surtout d'influer sur ces dernières, tant au plan national que local. Afin de rendre le guide plus concret, chaque chapitre présente des exemples visant à illustrer les sujets examinés, et des annexes fournissent d'autres éléments de réflexion. Le guide n'est pas conçu comme un texte didactique mais il offre néanmoins des points de vue théoriques ainsi que des principes sous-jacents réellement indispensables, comme celui de l'importance de la langue dans toutes les matières, un principe largement sous-estimé et même parfois contesté. C'est là l'un des défis que doivent relever les responsables politiques. Il est facile, en

1. Recommandation CM/Rec(2014)5 du Comité des Ministres aux États membres du Conseil de l'Europe : www.coe.int/cm (« Textes adoptés »).

2. www.coe.int/lang-platform/fr (« Langues de scolarisation/Langue comme matière et Langue(s) des autres matières »).

effet, de considérer que, dans les programmes, pour aborder les dimensions linguistiques des matières, il suffit de s'en tenir à l'orthographe et à la grammaire ; ce sont en fait des éléments de surface qui, bien qu'utiles, ne représentent que l'un des aspects de l'éducation aux langues dans les matières. Les enseignants peuvent considérer que le fait de se concentrer sur la langue risque de les distraire de leur responsabilité principale, à savoir enseigner leur discipline. Cet argument est généralement invoqué lorsque les incidences de la relation entre langue et connaissances ne sont pas totalement reconnues ; or, porter l'attention sur la langue en salle de classe non seulement améliore les compétences linguistiques spécialisées et générales des élèves, mais permet aussi à ces derniers d'approfondir leur compréhension de la discipline et d'élargir leur apprentissage. D'aucuns soutiennent parfois que le fait de placer la langue au centre de toutes les matières est plus important pour les élèves qui réussissent que pour ceux qui éprouvent des difficultés scolaires. Ce point de vue sous-estime à la fois le rôle de la langue dans tout apprentissage et l'importance des compétences linguistiques pour une participation pleine et entière à une société de la connaissance et à la vie démocratique. En acquérant le langage d'une discipline et en y réfléchissant consciemment, tous les apprenants, indépendamment de leur formation, en maîtriseront mieux le contenu et les activités liées.

La conviction erronée selon laquelle l'importance de la langue dans l'ensemble des matières est un objectif plus important pour les élèves qui réussissent le mieux peut s'expliquer par l'emploi du terme « langue académique ». Ce terme est aujourd'hui largement utilisé dans l'enseignement pour faire référence aux caractéristiques linguistiques exigées par les disciplines scolaires et aux aspects de la maîtrise de la langue évalués ou recherchés par l'école. Ces aspects vont au-delà du langage spontané et généralement informel utilisé par la plupart des élèves dans leur vie quotidienne. Beaucoup d'élèves n'ont pas les compétences requises pour bien construire leurs connaissances lorsqu'ils entament leur scolarité. Or, faute de rendre ces prérequis suffisamment explicites, il est possible qu'une partie du curriculum demeure « cachée », accroissant ainsi les difficultés linguistiques inhérentes à l'école. C'est un problème pour tous les apprenants, mais tout particulièrement pour ceux issus de milieux socialement défavorisés ou ceux dont la langue familiale n'est pas la langue principale de scolarisation. La reconnaissance de l'importance de la « langue académique » n'est pas élitiste ; c'est au contraire un aspect essentiel de l'action en faveur de l'équité dans les résultats scolaires. La « langue académique » offre un accès à des modes plus diversifiés de pensée ou d'expression.

La définition de la terminologie à utiliser dans ce guide a constitué un défi et cela a été l'objet de nombreux débats parmi ses auteurs. L'expression « langue de scolarisation » est communément employée pour décrire la langue dominante de l'enseignement, laquelle est habituellement la principale langue régionale ou nationale, sachant que plusieurs langues de scolarisation sont parfois utilisées dans un même système éducatif. Cependant, cette expression est également reprise par certains auteurs pour évoquer les usages d'une langue particulièrement importants dans l'accès aux contenus des matières scolaires. Dans ce guide, nous avons adopté à cette fin l'expression « langue académique » et conservé « langue de scolarisation » comme termes plus généraux pour décrire la langue telle qu'elle est utilisée dans chaque matière. Bien que l'expression « langue académique » puisse donner lieu à une certaine ambiguïté, celle-ci a été adoptée en raison de son usage désormais largement répandu dans les écrits pédagogiques relatifs à l'enseignement des langues. Il a été plus difficile de prendre des décisions à propos d'autres termes. Ce guide démontre qu'il est nécessaire de détailler le concept général de « langue » en plusieurs catégories plus précises afin d'explicitement, dans l'enseignement, la partie linguistique des matières scolaires. Toutefois, des termes tels que « forme », « fonction », « genres », « domaines » et « types de textes » suscitent souvent des débats dans les documents spécialisés, linguistes et théoriciens proposant des connotations diverses en fonction de leur tradition épistémologique ou des contextes linguistiques. Le fait de publier ce livre en deux langues, avec éventuellement d'autres traductions à venir, a encore compliqué la tâche. Il a donc été décidé d'éviter autant que possible les catégories et les termes spécialisés, ainsi que les discussions concernant l'emploi plus général de la terminologie. Dans la plupart des cas, le sens des termes sera explicité par le contexte.

De plus, afin de ne pas être trop long ou trop complexe, le guide n'a pas la prétention d'être exhaustif. Par exemple, la question de la langue des signes n'y est pas abordée, même si l'on admet qu'elle pourrait fort bien s'inscrire dans la politique linguistique d'une école. De même, les répercussions des technologies numériques et des autres « nouvelles littératies » sur l'usage de la langue par les élèves ne font pas l'objet d'une attention particulière, bien que l'importance de ce domaine de recherche soit reconnue. Le guide a été rédigé dans l'objectif d'apporter son concours à la mise en œuvre des politiques linguistiques et à la formation des enseignants, en particulier pour la scolarité obligatoire, et ses contenus ont été déterminés en conséquence. Plusieurs questions sont traitées de manière transversale plutôt que dans des chapitres distincts. Par exemple, l'importance de la qualité dans l'enseignement figure dans de nombreux chapitres, tout comme les besoins des apprenants vulnérables. Nous sommes conscients du fait que l'éducation au langage propre des matières scolaires n'est pas l'unique facteur permettant de garantir la qualité de l'enseignement scolaire : en effet, les

compétences pédagogiques, les ressources, le contexte socioculturel et une multitude d'autres facteurs interviennent également. Cependant, l'éducation et la formation aux langues sont étroitement associées à certains de ces autres facteurs et sont de la plus haute importance, bien que trop souvent négligées. Une série de textes figurent en fin de volume de manière à permettre au lecteur d'explorer plus avant certains thèmes particuliers.

Comme le souligne le guide, les enseignants de toutes les matières doivent être sensibilisés aux défis posés par la nécessité d'aider les élèves à maîtriser les compétences langagières exigées par les disciplines scolaires. Ce texte s'attache donc principalement à examiner et à illustrer la façon dont il est possible d'assurer un enseignement des matières avec une sensibilité aux dimensions linguistiques de celles-ci, en proposant aux élèves des formes d'accompagnement spécifiques pour leur permettre de maîtriser les caractéristiques linguistiques « académiques » ou « scientifiques » générales propres à chaque matière, même si les enseignants doivent souvent déjà répondre à de nombreuses exigences. Le centrage sur l'acquisition de la langue ne doit cependant pas être considéré comme une responsabilité supplémentaire pour l'enseignant, mais plutôt comme un recadrage de l'enseignement destiné à rendre celui-ci plus efficace et plus plaisant. Des chapitres thématiques spécifiques concernent, de manière différente mais complémentaire, l'analyse des compétences dans la langue de scolarisation, les approches de la langue dans le curriculum et les facteurs de l'enseignement/apprentissage qui peuvent aider les apprenants à acquérir la « littératie spécifique aux matières ».

Bien que le guide vise à la cohérence par sa structure linéaire, certains lecteurs pourraient souhaiter se concentrer sur certaines parties plus en lien avec leurs préoccupations. C'est pourquoi, malgré le souhait d'éviter trop de répétitions, certains principes fondamentaux ont été repris dans plusieurs chapitres.

Le chapitre 1, introductif, en rappelant les principes fondamentaux de la recommandation de 2014 déjà citée, insiste sur l'importance des compétences dans la langue de scolarisation, non seulement pour la réussite scolaire, mais aussi pour l'équité et la qualité dans l'éducation. Il propose une synthèse des implications pour l'élaboration et la mise en œuvre des curriculums, tout en présentant des principes et des thèmes fondamentaux. Il souligne le fait que l'enseignement de la langue de scolarisation doit être systématiquement envisagé du point de vue des valeurs.

Le chapitre 2 est consacré au rôle de la langue dans la construction des connaissances et à la relation entre langue et cognition. C'est là l'un des principaux arguments pour mettre en évidence l'importance de la dimension linguistique dans toutes les matières. Les enseignants doivent être conscients des différentes fonctions, à la fois cognitives et linguistiques, que peut avoir le langage. Le concept de « littératie spécifique aux matières », terme utile pour décrire les objectifs majeurs de l'apprentissage des contenus, est également analysé et caractérisé dans ce chapitre.

Le chapitre 3 examine les différentes formes que prennent le langage et les langues dans la communication en classe et la manière dont elles sont liées à l'apprentissage linguistique. Ces formes sont déjà familières aux lecteurs, mais les examiner d'un point de vue spécifiquement linguistique apporte de nouveaux éclairages et les rend moins susceptibles d'être tenues pour acquises, parce qu'elles ne sont pas toutes équivalentes pour ce qui est de leur rôle dans l'acquisition des connaissances.

Le chapitre 4 étudie ce que signifient concrètement l'acquisition de la langue académique et l'importance du rôle des enseignants qui offrent un accompagnement ou un « étayage » aux élèves afin que ceux-ci puissent passer de formes d'expression ordinaires et quotidiennes à des formes concernant les savoirs. Cela supposera, par exemple, de jeter des ponts entre des genres connus et des genres qui permettent d'élargir les points de vue, et de généraliser les connaissances, au-delà de l'expérience ou de l'observation immédiates.

Le chapitre 5 examine de manière plus détaillée les questions relatives à la diversité des langues présentes dans l'école. Celle-ci peut produire des effets positifs ou négatifs sur les résultats obtenus par les apprenants, en fonction de facteurs analysés dans ce chapitre. La nature des dispositifs à mettre en place pour les apprenants qui ont une maîtrise insuffisante de la langue de scolarisation, y compris pour développer leur maîtrise de ses emplois « académiques », est également examinée.

Le chapitre 6 a trait à l'importance de la langue de scolarisation au niveau primaire et souligne combien il est important d'inclure des objectifs linguistiques dans les curriculums. Cela vaut particulièrement pour les apprenants dont la langue maternelle n'est pas la langue de scolarisation. Tous les apprenants du niveau primaire doivent être aidés à passer d'expressions verbales centrées sur soi à des usages plus décentrés, être conduits par exemple de la narration au compte rendu, mais également à passer d'emplois informels à des emplois plus formels du langage.

Le chapitre 7 étudie le rôle de la langue en tant que matière spécifique, dès lors que l'on admet que la langue est centrale pour toutes les matières. La langue en tant que matière scolaire a bien une fonction spécifique

dans l'enseignement linguistique, mais il ne faut pas se borner à la considérer comme une matière « au service » des autres disciplines. Ce chapitre met également en relief l'importance d'une politique linguistique scolaire favorisant la convergence des approches à travers les curriculums des matières scolaires.

Le chapitre 8 est consacré aux prérequis linguistiques spécifiques aux différentes matières. Ceux-ci sont complexes et variés, et dépendent en partie de la manière de concevoir les objectifs d'une discipline donnée. L'importance qu'il y a à étayer l'apprentissage de la langue en classe est étudiée à l'aide d'exemples et des éléments de réflexion sont proposés pour poursuivre les recherches dans ce domaine.

Le chapitre 9 décrit certaines des conséquences pratiques de la création d'une « sensibilité à la langue » dans l'enseignement d'une matière donnée. Il attire également l'attention sur l'importance de créer une culture éducative axée sur l'accompagnement des élèves (par opposition à l'emploi de méthodologies ou de thématiques particulières) susceptible de développer une ouverture et une curiosité vis-à-vis de la langue, et d'encourager le développement de stratégies linguistiques dans et au-delà de l'apprentissage des contenus.

Le chapitre 10 insiste sur la nécessité de disposer d'un curriculum dans lequel les objectifs de l'apprentissage linguistique dans les matières sont formulés explicitement. À cette fin, différentes approches sont possibles et divers exemples (des dispositifs déjà testés ou encore en cours d'application) sont proposés. Suit une discussion générale sur les diverses manières de concevoir et de mettre en œuvre de tels programmes, leurs avantages et leurs limites. En tant que partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage des disciplines, les compétences linguistiques doivent être identifiées et rendues transparentes, quel que soit le contexte éducatif : telle est l'idée avancée dans ce chapitre.

Le chapitre 11 souligne l'importance cruciale qu'il y a à former les enseignants à percevoir et à intégrer les dimensions linguistiques de l'enseignement de leurs disciplines. Diverses stratégies de mise en œuvre de telles préoccupations sont examinées. Elles consistent notamment à intégrer la dimension linguistique dans la formation professionnelle continue des enseignants, à instaurer un système de formateurs « spécialisés en littératies ». Les écoles sont encouragées à développer l'enseignement et l'apprentissage d'une culture des contenus sensible à la langue, à surmonter les barrières entre disciplines grâce à des échanges et à la coopération entre enseignants.

Le chapitre 12 développe l'idée que la recherche de la qualité dans l'enseignement suppose que son évaluation ne se limite pas à celle des curriculums et des acquis des apprenants, mais qu'elle s'étende à la qualité de l'offre éducative globale, y compris aux mesures visant à promouvoir l'inclusion et l'équité. Procéder à l'évaluation globale d'un dispositif d'enseignement est une entreprise nécessaire, même si elle est complexe.

La conclusion donne une rapide vue d'ensemble des thèmes abordés par le guide et invite le lecteur à réagir aux défis qui ont été décrits et aux suggestions proposées.

Chapitre 1

Importance des dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires pour la qualité et l'équité dans l'éducation

Le projet du Conseil de l'Europe intitulé « Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation » a été riche d'enseignements et a donné naissance à de nombreux documents et outils importants, tous disponibles sur la Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle. Comme mentionné dans l'introduction, le présent guide est l'un des produits de ce projet, qu'il entend développer et présenter de façon plus méthodique. Les dimensions linguistiques sont extrêmement importantes pour tous les niveaux d'apprentissage scolaire, mais c'est tout particulièrement le cas pour l'apprentissage du contenu dans toutes les matières, quelles qu'elles soient. En effet, c'est précisément au niveau de chaque discipline qu'il est possible d'agir (concrètement) pour améliorer la qualité et l'équité dans l'éducation. Sans cela, les défis rencontrés à cet égard demeureront.

Outre la recommandation adoptée en 2014 par le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe (voir annexe 1), un certain nombre d'études effectuées aux niveaux national/régional et international soulignent également l'importance des compétences dans la langue de scolarisation, non seulement pour la réussite scolaire, mais aussi pour la qualité et l'équité dans l'éducation. Ainsi, les diverses évaluations effectuées par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), les documents politiques adoptés par l'Unesco et des programmes soutenus par la Commission européenne convergent pour dire que l'acquisition par les apprenants de compétences dans la langue de scolarisation est un atout majeur pour eux, pour le système éducatif, pour la cohésion sociale et pour l'avenir de nos sociétés. L'importance de la langue de scolarisation est donc largement reconnue. Toutefois, étant donné que cette expression (tout comme d'autres) recouvre souvent des notions différentes, il convient d'apporter quelques précisions. Le présent chapitre définit certains des termes et concepts clés qui sous-tendent ce guide. Il décrit également une partie des implications de ceux-ci pour l'enseignement et les curriculums et souligne l'importance des compétences linguistiques pour la qualité et l'équité dans l'éducation. Tous ces points seront développés plus avant dans les chapitres qui suivent.

1.1. LANGUE DE SCOLARISATION – UTILISATION DE LA LANGUE ACADÉMIQUE

À de nombreuses reprises, l'expression « langue de scolarisation » est employée pour désigner la principale (et, parfois, seule) langue nationale ou régionale/minoritaire utilisée en classe pour dispenser l'enseignement. Souvent, l'expression « langue de l'enseignement » est également employée pour désigner cette même langue, bien que d'aucuns s'opposent à cette appellation qui reposerait sur une conception étroite et transmissive de ce qu'implique l'enseignement. Aujourd'hui, la plupart des sociétés se caractérisent par un multiculturalisme de plus en plus complexe qui résulte de la mobilité et des migrations. Cela pose un défi considérable à l'école car, pour de nombreux élèves, la principale langue utilisée pour l'enseignement et l'apprentissage diffère très

souvent de leur première langue ou langue familiale. Il va de soi qu'il est important pour eux d'acquérir et de développer des compétences dans la langue de scolarisation (ou langue d'enseignement) ; celles-ci doivent être suffisantes pour leur permettre de comprendre les cours et d'y participer. Cependant, même dans les contextes où plusieurs langues sont employées aux fins de l'enseignement, un certain nombre d'apprenants doivent suivre leur scolarité dans une langue qui n'est pas leur première langue, ou langue familiale. Ils peuvent obtenir de mauvais résultats, non pas en raison d'un manque de capacités, mais à cause de difficultés linguistiques. Il s'agit là d'une question importante. Différentes approches sont adoptées par les systèmes éducatifs et l'école pour soutenir les apprenants concernés. Ainsi, les enfants de familles arrivées récemment dans un pays où la langue majoritaire est différente de la leur peuvent se voir proposer le soutien linguistique nécessaire pour acquérir des compétences de communication dans la langue du pays d'accueil (ce point est traité de façon plus détaillée au chapitre 5). Toutefois, il existe un autre aspect des compétences en langue de scolarisation, tout aussi important mais moins évident, qui, de ce fait, peut facilement être sous-estimé.

En effet, si les élèves doivent être en mesure d'utiliser la langue à des fins sociales et informelles, ils doivent également pouvoir l'utiliser pour apprendre les différents contenus disciplinaires, pour exprimer leur compréhension et pour interagir avec d'autres sur la signification et les implications de ce qu'ils apprennent. Cela nécessite un certain niveau de compétence dans ce que l'on a appelé la *langue académique* – autre facette de la langue de scolarisation, qui ne renvoie pas seulement aux différentes langues régionales ou nationales utilisées à l'école, mais à un type d'utilisation de la langue plus spécialisé, plus formel et nécessaire à la réflexion, ainsi qu'à la conception et à la comparaison d'idées. Même les élèves dont la première langue est la langue de scolarisation ne satisfont pas tous aux exigences linguistiques du système scolaire – et, plus spécifiquement, aux exigences de l'apprentissage dans les différentes matières. Souvent, l'on considère que ce défi consiste à acquérir un nouveau vocabulaire spécialisé (c'est-à-dire à maîtriser des termes tels que « neutron », « électrolyse » et « ion » en sciences, ou « ironie », « métaphore » et « tragédie » en littérature, par exemple). De fait, les curriculums des différentes matières font tous mention de concepts que les apprenants doivent assimiler. La plupart des matériels d'enseignement accordent également une place au bagage lexical correspondant à ces concepts et attirent l'attention des enseignants et des apprenants sur l'importance de comprendre et de mémoriser la signification des termes nécessaires pour décrire et manier les connaissances disciplinaires. Naturellement, la capacité à utiliser de nouveaux termes de façon appropriée représente une partie importante de l'apprentissage d'une matière et cela peut être source de difficultés pour l'apprenant. La signification précise d'un mot peut nécessiter de vastes connaissances techniques, et il arrive que certains de ces nouveaux termes aient déjà un ou plusieurs sens dans la langue courante (c'est le cas de mots comme « positif », « conduite » ou « énergie », par exemple). S'il faut reconnaître que l'acquisition d'une nouvelle terminologie disciplinaire constitue un défi pour les apprenants, il ne s'agit là que de l'un des aspects de la maîtrise de la langue académique. En fait, on pourrait même dire qu'elle ne représente pas le défi le plus difficile pour les apprenants.

L'expression « maîtrise de la langue académique », en soi, est un peu trop générale. Il faudrait la détailler en catégories plus fines, afin d'en révéler les différents aspects et expliquer les défis que celles-ci représentent pour les apprenants. Ces catégories ont elles-mêmes des implications pour les politiques linguistiques et les pratiques d'enseignement. Bien que la « langue académique » puisse concerner des textes tant oraux qu'écrits, la distinction première et la plus fondamentale se situe entre la langue orale et la langue écrite. Généralement, la langue parlée est très contextualisée ; le locuteur a souvent recours à des éléments non verbaux pour étayer son propos et il peut formuler des phrases incomplètes ou structurées de façon peu précise. La langue écrite, quant à elle, suppose généralement une distance plus importante entre l'auteur du message et son public potentiel, et doit être formulée avec davantage d'attention et de précision. Bien entendu, la langue orale peut parfois être plus formelle, comme dans le cadre d'un exposé ou de la présentation du bulletin d'informations à la radio ; de la même manière, la langue écrite peut s'inscrire dans un registre informel et quotidien, comme dans les e-mails et les sms. Toutefois, lorsque la différence entre la langue orale et la langue écrite n'est pas suffisamment reconnue, les élèves peuvent parfois manquer de soutien pour l'expression et la compréhension écrites dans les différentes matières. Dans de tels contextes, l'on considère en effet que les apprenants acquerront des compétences dans ces domaines aussi facilement que dans l'expression et la compréhension orales quotidiennes, en partant du principe tacite que, dès lors qu'ils peuvent participer aux discussions générales sur le contenu disciplinaire en salle de classe, ils sont capables de transférer tout seuls les compétences mobilisées vers la compréhension/le décodage de textes complexes ou la rédaction. Or, si la communication orale en classe est extrêmement importante pour aider les apprenants à utiliser leurs connaissances préalables et à négocier le sens de nouveaux concepts, c'est généralement à l'écrit qu'ils doivent formuler les nouveaux acquis, et ce d'une manière de plus en plus élaborée, cohérente et abstraite.

Une autre catégorie importante de l'utilisation de la langue académique concerne le « genre ». Comme mentionné dans l'introduction, ce terme a fait l'objet de vifs débats dans la littérature spécialisée, les différents acteurs concernés lui attribuant des connotations différentes selon leur tradition épistémologique ou leur contexte linguistique. Mais n'entrons pas dans le détail de ces débats : il est plus important, aux fins du présent guide, de définir la manière dont le concept de genre pourrait aider les apprenants à maîtriser la langue académique, et les enseignants à savoir comment adapter leurs pratiques professionnelles. Ainsi, lorsque l'on demande à des élèves de rédiger un compte rendu sur une leçon particulière (une expérience en cours de science, une sortie dans le cadre du cours de géographie, ou une pièce de théâtre dans le cadre du cours de langue comme matière, par exemple), ils peuvent se sentir perdus si on ne leur fournit aucune information supplémentaire sur le type/la catégorie de texte qu'ils sont censés écrire (un rapport, un journal, un essai, etc.). Le terme « genre » au sens de ce guide est utile dans un tel contexte car il renvoie au type/à la catégorie de production écrite attendu(e). Il attire également l'attention sur le fait que certains textes ont des caractéristiques communes et peuvent donc être regroupés, ce qui peut être pratique pour des enseignants de disciplines non linguistiques. En effet, cela peut aider ces derniers à définir des tâches écrites ou orales accompagnées de consignes plus détaillées, et à identifier les types d'aide dont les apprenants pourraient avoir besoin pour mener ces tâches à bien. La notion de genre aide également les apprenants à mieux connaître les types de production écrite adaptés à chaque contexte. Ces connaissances sont aussi importantes dans les approches de la lecture, dans la mesure où elles permettent de savoir à quel type de texte l'on est confronté. Ainsi, il peut être utile d'adopter des stratégies de lecture différentes selon que l'on traite un article de magazine (parcourir rapidement le texte, s'appuyer sur des indices visuels) ou un rapport technique (faire appel à des connaissances préalables, à sa connaissance de la structure probable, se concentrer sur les détails). Les caractéristiques communes qui déterminent le regroupement de textes ne se limitent pas à leurs éléments « internes », tels que le vocabulaire et la grammaire (utilisation fréquente de la troisième personne pour la rédaction des rapports, par exemple) ; elles englobent également des éléments plus « externes » et contextuels tels que la finalité et le public. Ainsi, l'intention de l'auteur au moment de la rédaction d'un texte (décrire, argumenter ou convaincre, par exemple) influence la structure et le choix de la langue utilisée.

Outre le « genre », la notion de « texte » est une composante importante de la langue académique. Elle renvoie au fait qu'un bloc de production orale ou écrite doit être considéré comme un tout, et non comme un ensemble de composantes distinctes. La langue peut être considérée au niveau des mots (grammaire et orthographe, par exemple) ou des phrases (grammaire et ponctuation), mais c'est lorsqu'elle est étudiée en tant que texte que des notions comme le contexte, le sens, la finalité et la compréhension approfondie entrent davantage en jeu. Lorsque l'on demande aux enseignants de disciplines non linguistiques de tenir compte de la question de la langue dans leur enseignement, ils peuvent avoir tendance à penser que cela suppose l'acquisition de connaissances linguistiques et techniques qui ne font pas partie de leur domaine de spécialité. Cependant, cet exercice ne demande pas tant de connaissances spécialisées sur les formes de langue ; il est davantage axé sur la fonction de la langue, c'est-à-dire sur la façon dont cette dernière est utilisée dans des contextes particuliers.

Par ailleurs, la langue ne doit pas être perçue comme un simple système, mais plutôt comme un discours. Ce dernier terme met l'accent sur l'« utilisation » de la langue et ses différentes fonctions, ainsi que sur sa nature vivante et dynamique et sur la manière dont elle crée du sens dans les contextes sociaux. Le fait d'attirer l'attention sur les différents aspects de la langue non seulement en tant que système (c'est-à-dire un ensemble de règles de grammaire) mais aussi en tant que discours (qu'est-ce que l'auteur cherche à faire à travers ce texte ? comment s'y prend-il pour atteindre ces objectifs ?) peut aider les enseignants de disciplines non linguistiques à percevoir le lien entre la compréhension du contenu de leur matière et l'utilisation de la langue.

Le rôle de la langue dans la construction du savoir et le lien entre la langue et la réflexion sont deux éléments fondamentaux qui expliquent l'importance de la langue dans toutes les matières ; ils seront abordés de façon détaillée au chapitre 2. L'objectif, ici, est d'introduire l'expression clé « fonction linguistique cognitive » qui montre le lien étroit entre la cognition et la langue. Dans les cours de disciplines non linguistiques, les apprenants sont amenés à effectuer des tâches telles qu'expliquer, argumenter, émettre des hypothèses, comparer, etc. – autant d'activités qui sont fondamentales pour l'apprentissage et la compréhension dans toutes les matières, quelles qu'elles soient, et nécessitent clairement une réflexion de leur part. Mais, parallèlement, elles exigent des apprenants une utilisation particulière de la langue qui traduise leur intention (décrire, par opposition à expliquer, comparer ou émettre des hypothèses, par exemple). Ces macrofonctions sous-tendent l'ensemble de la communication, y compris la création de sens ou les formes d'expression très spécifiques à chaque matière.

Le présent guide entend démontrer que tous les enseignants parviendront mieux à aider leurs élèves à apprendre et à comprendre le contenu disciplinaire s'ils leur apportent un soutien dans lequel la dimension