



BLOCS MODULAIRES POUR UNE FORMATION ENSEIGNANTE SENSIBLE À LA DIMENSION LINGUISTIQUE:

1 - QU'EST-CE QUE L'ENSEIGNEMENT SENSIBLE AUX LANGUES ET POURQUOI EST-IL IMPORTANT ?

FRA

BLEICHENBACHER LUKAS
AND THE PROJECT TEAM



Bloc modulaire 1

QU'EST-CE QUE L'ENSEIGNEMENT SENSIBLE AUX LANGUES ET POURQUOI EST-IL IMPORTANT ?

Quel est l'objectif de ce bloc d'introduction ?

L'objectif de ce premier élément est d'aborder deux questions clés pour les personnes chargées de l'élaboration des curriculums, les formateur-rices d'enseignant-es et les (futures) personnes enseignantes avant de poursuivre avec un autre bloc.

- **Qu'est-ce que l'"éducation sensible aux langues" ?**
- **Pourquoi toutes les personnes enseignantes devraient-elles être "sensibles aux langues" ?**

À qui s'adresse ce bloc modulaire ?

- aux responsables du contenu et de la qualité des programmes de formation initiale, continue et complémentaire des personnes enseignantes,
- aux responsables et concepteur-rices de curriculums pour la formation des enseignant-es,
- aux personnes chargées de la formation initiale ou continue des enseignant-es.

Certaines tâches et questions de ce module peuvent également être utiles pour engager des discussions avec les personnes enseignantes et les étudiant-es en formation à tous les niveaux de l'enseignement.

Les principaux objectifs :

- Assurer une compréhension commune du terme "éducation sensible aux langues" tel qu'il est utilisé dans l'ensemble des blocs modulaires ;
- mettre en évidence pourquoi l'enseignement sensible aux langues est important pour toutes les personnes impliquées à tous les niveaux d'éducation, du préscolaire à l'enseignement postobligatoire et supérieur ;
- encourager la discussion sur l'importance de la sensibilité aux langues dans votre contexte éducatif spécifique.

CONTENU

- A. Qu'est-ce que l'enseignement sensible aux langues ?** – Exploration de la signification de "l'éducation sensible aux langues" et des implications d'une approche sensible aux langues dans l'enseignement.
- B. Pourquoi est-il important que toutes les personnes enseignantes et formatrices soient sensibles aux langues ?**

- C. Dans quelle mesure l'enseignement sensible aux langues est-il abordé dans la formation initiale et continue des enseignant-es dans votre contexte ?**
- D. La sensibilité aux langues dans un contexte plus large - Sensibilité aux langues et culture démocratique.**
-

A. Qu'est-ce que l'enseignement sensible aux langues ?

- a) **Que signifie pour vous l'expression "enseignement sensible aux langues" ? Vous pourriez réfléchir aux enseignant·es et aux apprenant·es d'un certain niveau d'éducation (par exemple, école primaire ou secondaire) et/ou aux étudiant·es et enseignant·es dans le cadre de la formation, qu'elle soit initiale ou continue.**

Commentaire

Une manière actuelle d'aborder la réflexion sur l'éducation sensible aux langues est de recourir à l'intelligence artificielle. Voici une réponse de Chat GPT : "*Dans le contexte éducatif, la sensibilité aux langues fait référence à la création d'un environnement d'apprentissage inclusif et de soutien qui respecte la diversité linguistique et culturelle des apprenant·es. Cela implique de reconnaître que les apprenant·es ont des parcours linguistiques variés et peuvent avoir des niveaux de compétence différents dans la langue d'enseignement.*

La sensibilité aux langues en éducation exige que les personnes enseignantes soient conscientes des barrières linguistiques potentielles auxquelles les apprenant·es peuvent être confronté·es, et qu'elles mettent en place des adaptations et ajustements appropriés pour soutenir leur apprentissage. Cela peut inclure la mise à disposition de ressources bilingues ou plurilingues, l'utilisation d'un langage inclusif qui évite les stéréotypes et les préjugés, ainsi que la reconnaissance et le respect du contexte culturel et des perspectives de tous les apprenant·es" (Chat GPT, le 8 mars 2023, en réponse à la question "Qu'est-ce que l'éducation sensible aux langues et pourquoi est-elle importante ?")

C'est peut-être ainsi que vous envisagez la sensibilité *aux langues*, car dans votre contexte, la diversité des profils linguistiques dans les classes est un aspect important. Mais les personnes issues de contextes linguistiques différents ne sont pas les seules à être confrontées à des "barrières linguistiques" : comme le suggère le deuxième paragraphe, chaque apprenant·e est différent·e, et beaucoup peuvent rencontrer des défis linguistiques d'une nature ou d'une autre. Un enseignement sensible aux langues efficace les aide à relever ces défis.

- b) **Les éléments suivants peuvent être considérés comme des aspects d'un enseignement et d'un apprentissage sensibles aux langues. Lesquels de ces exemples correspondent à votre conception de la sensibilité aux langues ? Quels autres exemples souhaiteriez-vous ajouter à cette liste ?**

- i. être sensible aux besoins et aux répertoires linguistiques des apprenant·es ;
- ii. utiliser la langue de manière encourageante et variée dans l'enseignement et le soutien à l'apprentissage ;
- iii. comprendre les exigences linguistiques des différentes disciplines et les explorer avec les apprenant·es ;
- iv. être attentif·ve aux exigences linguistiques des textes et autres ressources utilisés dans l'enseignement ;
- v. être prêt·e à guider les apprenant·es face aux exigences linguistiques des différentes tâches ;
- vi. aider les apprenant·es à développer leur sensibilité et leurs compétences langagières ;
- vii. les accompagner dans leur acquisition de l'usage de différentes variantes de la langue de scolarisation et d'autres langues dans le cadre de leur apprentissage et dans leur vie de citoyen·ne ;

- viii. permettre aux apprenant-es de comprendre comment les différentes langues s'articulent entre elles et avec la langue de scolarisation, et en quoi ces langues sont importantes pour leur apprentissage.

Commentaire

Comme cela a été mentionné, les aspects présentés dans la tâche b) ci-dessus peuvent tous être considérés comme des exemples de différentes formes de sensibilité aux langues, et il est probable que d'autres vous viennent à l'esprit. Voici quelques remarques sur les implications pour les personnes enseignantes des huit aspects évoqués dans la tâche b) (en suivant la même numérotation).

- (i) Cela nous rappelle que chaque apprenant-e possède un répertoire linguistique différent dans sa propre langue, et souvent dans plusieurs langues. Les personnes enseignantes doivent être conscientes de ces différences afin de savoir quel·les apprenant-es pourraient avoir besoin d'aide pour comprendre et utiliser de manière appropriée la langue de l'enseignement à des fins différentes.
- (ii) Lorsqu'elles interagissent avec la classe, la clarté des instructions et des questions des personnes enseignantes est déterminante pour la réussite de l'apprentissage. Il existe également de nombreux types de questions, selon l'objectif de l'enseignant-e. Le choix des questions les mieux adaptées à la situation d'enseignement constitue un élément clé de la planification.
- (iii) En même temps, les apprenant-es doivent être capables d'utiliser la langue dans leur apprentissage des différentes disciplines et de comprendre que diverses formes de langage peuvent être mobilisées, par exemple pour comprendre des textes, assimiler de nouveaux concepts ou décrire des processus, etc.
- (iv) La réflexion ne doit pas se limiter à la langue utilisée par les personnes enseignantes elles-mêmes : les manuels et autres ressources pédagogiques, largement utilisés dans l'enseignement des disciplines, peuvent contenir un langage que les apprenant-es ont parfois du mal à comprendre. Lorsque les enseignant-es conçoivent leur propre matériel pédagogique ou utilisent des supports trouvés en ligne, ils/elles doivent également s'assurer que le langage utilisé est clair et facile à comprendre.
- (v) La diversité et l'hétérogénéité des compétences sont de plus en plus fréquentes dans les groupes d'apprentissage. Chaque apprenant-e disposant d'un répertoire linguistique unique, on peut s'attendre à ce que certain-es aient besoin d'un soutien supplémentaire pour accomplir les tâches d'apprentissage. Cependant, les apprenant-es peuvent également s'apporter une aide mutuelle.
- (vi) Toutes les personnes enseignantes jouent un rôle clé dans le développement de la sensibilité langagière des apprenant-es, afin de les aider à améliorer leurs compétences réceptives et productives.
- (vii) Cela implique notamment de les aider à prendre conscience des différentes variétés de langage utilisées à des fins variées, que ce soit à l'école ou dans les communautés où ils/elles vivent.

- (viii) Dans de nombreuses classes, il y a des apprenant-es dont les langues premières, les langues minoritaires et/ou les variétés de langage diffèrent de la langue d'enseignement. Leurs langues constituent des éléments essentiels de leur répertoire et peuvent s'avérer précieuses pour la compréhension et l'apprentissage. Les apprenant-es dont la langue première est la langue d'enseignement doivent également comprendre comment la maîtrise d'une langue peut faciliter l'apprentissage d'autres langues.

c) Voyez le schéma 1 ci-dessous.

- i. **Quelles sont les points communs et les différences entre votre conception de la notion "éducation sensible aux langues" et le contenu du schéma 1 ? En quoi vos idées complètent-elles ou diffèrent-elles de celles présentées dans ce graphique ?**

En quoi consiste l'"éducation sensible aux langues" ?

Le terme "éducation sensible aux langues" décrit une approche inclusive de l'enseignement dans toutes les disciplines : les personnes enseignantes soutiennent leurs apprenant-es dans la gestion des exigences linguistiques des tâches d'apprentissage, afin que, quelle que soit leur langue première et/ou leur milieu social, tous-tes les apprenant-es puissent tirer pleinement parti de leur éducation.

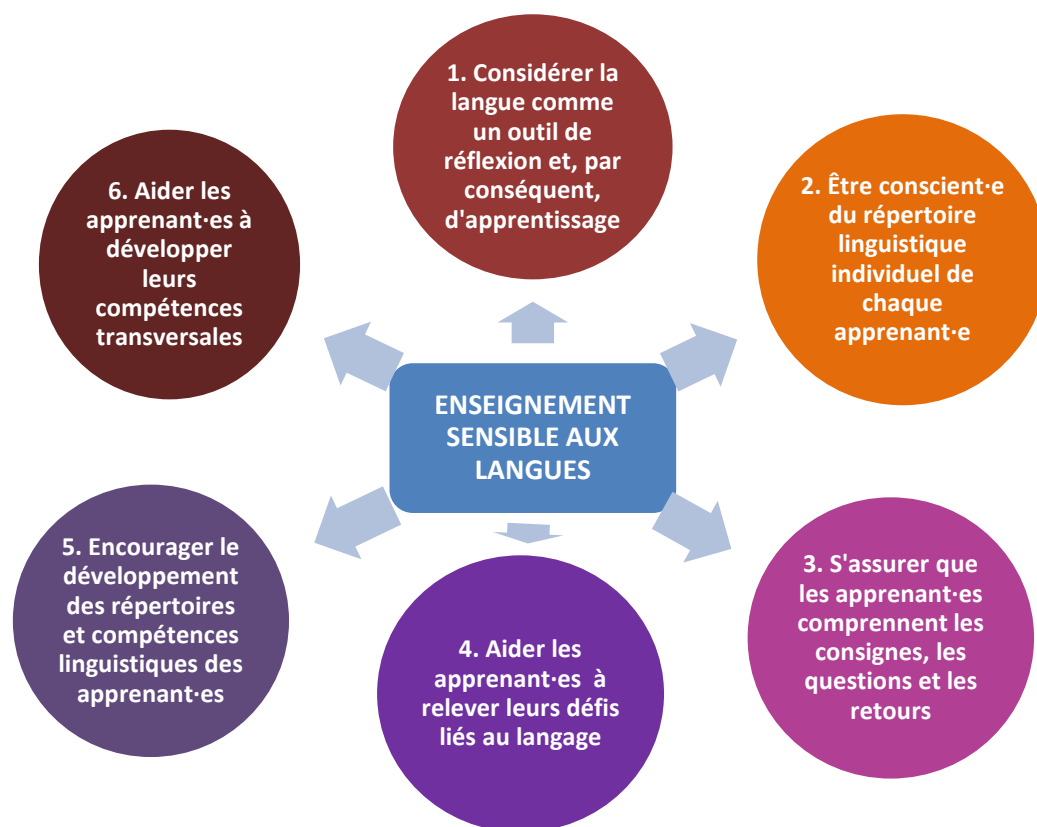


Schéma 1 : En quoi consiste l'enseignement sensible aux langues ?

Un examen plus approfondi des éléments du schéma 1

L'"éducation sensible aux langues" n'est pas un concept simple à expliquer, car elle recouvre plusieurs aspects de la gestion de la langue et de la communication dans l'enseignement et se recoupe avec d'autres concepts et notions. Ainsi, "l'enseignement sensible aux langues" est également désigné par d'autres termes, tels que "linguistically responsible pedagogy" en Finlande, "linguistically responsive teaching" (Lucas & Villegas 2013) et "sprachbewusster (Fach-)Unterricht" en Allemagne. La littérature fait état de plusieurs discussions sur la sensibilité aux langues, dont certaines sont citées ici sous la rubrique "*autres ressources*".

Dans les blocs modulaires, nous établissons une distinction entre "sensibilité aux langues" et "conscience linguistique" : la conscience linguistique consiste à comprendre le fonctionnement de la langue et de la communication dans différents contextes ; la sensibilité aux langues consiste à appliquer activement cette conscience dans l'enseignement.

1. L'apprentissage d'une discipline dépend en partie de la capacité à comprendre et à utiliser le langage requis, notamment les nouveaux mots ou expressions, les façons d'écrire, etc. Comme le souligne Alexander : "*La langue et la qualité de la langue sont essentielles au développement cognitif, à l'apprentissage et à l'enseignement dans tous les contextes [...]. Si la langue libère la pensée, alors celle-ci est enrichie, stimulée et élargie lorsque la langue, sous tous ses aspects, [...] et dans tous les contextes éducatifs, est poursuivie avec détermination et rigueur*". (Alexander 2009:271).
2. Les personnes enseignantes doivent avoir une connaissance des répertoires linguistiques individuels de chaque apprenant·e, tant en ce qui concerne leurs compétences dans la langue de scolarisation, y compris leur niveau de littératie et leur capacité à s'exprimer oralement, qu'en ce qui concerne leurs parcours linguistiques et leurs compétences dans d'autres langues.
3. Être sensible aux langues signifie adopter des pratiques adaptées pour interagir avec les apprenant·es, comme s'assurer que les consignes et les questions sont comprises, les reformuler si nécessaire, fournir des retours clairs et constructifs, ou encore soutenir les échanges par des gestes ou des éléments visuels lorsque cela est pertinent. Cela est particulièrement important lorsque les apprenant·es ont une langue première ou une langue familiale différente de la langue d'enseignement.
4. Lorsque les apprenant·es abordent de nouveaux concepts ou de nouvelles connaissances disciplinaires, les personnes enseignantes peuvent leur offrir un soutien linguistique utile, par exemple en expliquant de nouveaux mots, en mettant en évidence les caractéristiques importantes de la langue (mots, structures de phrases, actes de langage), en posant des questions qui stimulent la réflexion, tout en encourageant les apprenant·es à résoudre ces défis conceptuels de manière autonome (ce qui s'inscrit dans ce qu'on appelle souvent l'« étayage »). Les apprenant·es dont la langue de scolarisation est une langue additionnelle peuvent être encouragé·es à mobiliser leurs autres langues pour réfléchir à de nouveaux concepts et en comprendre les termes.
5. Les apprenant·es doivent apprendre à utiliser de manière appropriée le langage lié à la discipline lorsqu'ils·elles réalisent des tâches d'apprentissage ou d'évaluation. Leur répertoire linguistique devrait progressivement s'enrichir pour leur permettre de répondre avec succès aux exigences langagières propres à la discipline. Certain·es apprenant·es nécessitent une aide individualisée à

cet égard, par exemple des apprenant-es ayant des besoins spécifiques, tels que la dyslexie, ou des personnes migrantes récemment arrivées qui ne maîtrisent pas encore pleinement la langue de scolarisation.

6. De nombreuses compétences que les apprenant-es doivent développer au cours de leur scolarité et au-delà sont transversales, dans la mesure où elles sont indispensables à la vie au 21^e siècle dans une société démocratique. Pour la plupart d'entre elles, les compétences linguistiques et de communication sont essentielles. Parmi ses *compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, la Commission européenne mentionne les "compétences personnelles, sociales et la capacité d'apprendre à apprendre" ; l'UNICEF cite la prise de décision et la résolution de problèmes parmi les "compétences transférables" qu'il considère comme essentielles dans l'éducation des enfants ; et le *Cadre de référence des compétences pour une culture démocratique* du Conseil de l'Europe précise, par exemple, qu'il est important: d'écouter attentivement les opinions divergentes; d'écouter efficacement afin de décoder les significations et intentions d'une autre personne; de poser des questions qui montrent que l'on comprend les positions d'autrui, et ainsi de suite. La capacité à utiliser la/les langue(s) avec sensibilité dans des situations interculturelles est également soulignée (Conseil de l'Europe 2018 : 19-20). Au cours de leur scolarité, il est important que les apprenant-es développent ces compétences ainsi que les valeurs et les attitudes qui les sous-tendent.

d) Faites correspondre les cinq exemples fictifs d'enseignement sensible aux langues ci-dessous avec les caractéristiques pertinentes de l'enseignement sensible aux langues figurant dans le schéma 1 ci-dessus.

1. Au niveau secondaire inférieur X, où 25 % des apprenant-es ont pour langue première une langue autre que la langue de scolarisation, un-e enseignant-e a dressé une liste de l'ensemble des apprenant-es de la classe, incluant des informations sur leurs différents contextes linguistiques et culturels, ainsi que sur leur niveau général de littératie et d'expression orale dans la langue de scolarisation (sur la base de sa propre expérience de travail avec les apprenant-es et des résultats des examens de l'année précédente). Cette liste a été partagée avec tous-tes les enseignant-es des différentes disciplines travaillant avec ces apprenant-es.
2. À l'école primaire, une personne enseignante utilise une voix forte et claire pour donner des consignes pour une tâche d'écriture et de dessin sur l'alimentation saine. Elle demande ensuite à deux enfants de reformuler ces consignes avec leurs propres mots. Avant qu'ils ne commencent à écrire, elle invite les enfants à proposer des mots utiles pour la tâche et les écrit au tableau avec soin.
3. Dans l'enseignement secondaire, un-e enseignant-e de géographie travaille avec ses élèves sur la rédaction d'un texte. Avant de leur demander de rédiger un texte sur les causes des tremblements de terre, l'enseignant-e leur fait lire un exemple de rédaction sur les volcans et réfléchir, en groupes, aux différences entre l'expression écrite et la langue parlée de tous les jours. Les groupes discutent des différences dans la structure des phrases (par exemple, une utilisation plus fréquente de la voix passive et des subordonnées), de l'emploi d'un vocabulaire technique (lave, éruption, etc.), de la division en paragraphes, etc. Ensuite, pendant la rédaction de leur texte, l'enseignant-e propose un soutien adapté, en particulier pour les apprenant-es ayant un niveau de littératie plus faible dans la langue de scolarisation.

4. Lors d'une révision des programmes de formation des enseignant·es pour toutes les disciplines au sein de la faculté d'éducation d'une université, les responsables de cours sont invité·es à proposer des améliorations. Dans ce cadre, des idées sont échangées sur la manière d'intégrer l'utilisation de différents types de questions et de diversifier les retours aux apprenant·es dans le programme révisé.
 5. Dans un programme de formation des enseignant·es, les responsables de la supervision de la pratique de l'enseignement (stage) et des missions d'observation effectuées par les étudiant·es en formation dans les écoles locales préparent des ateliers pour ces étudiant·es. Ces ateliers introduisent de nouveaux critères d'évaluation pour l'enseignement pratique et l'enseignement observé. Les nouveaux critères se concentrent sur la manière dont les enseignant·es et les étudiant·es en formation utilisent la langue dans leurs interactions avec les apprenant·es. Ils incluent également une évaluation du soutien apporté par les enseignant·es aux apprenant·es rencontrant des obstacles linguistiques ou des difficultés d'expression.
-

B. Pourquoi est-il important que tous·tes les enseignant·es et formateurs·rices d'enseignant·es soient sensibles aux langues ?

Introduction

Au cours des dernières décennies, la nécessité pour tous·tes les enseignant·es de prêter davantage attention à la (aux) langue(s) utilisée(s) par es enseignant·es et leurs apprenant·es, et de développer une sensibilité aux langues, est devenue de plus en plus urgente. Pour ne citer que deux raisons :

- **Gestion de la diversité linguistique et culturelle**

Dans de nombreuses écoles en Europe et ailleurs, les migrations ont conduit à une augmentation significative du nombre d'apprenant·es dont la langue et le contexte culturel diffèrent de ceux des apprenant·es natifs du pays. Cela peut signifier qu'un soutien accru est nécessaire pour les aider à utiliser la langue de scolarisation avec confiance. Dans le même temps, cette diversité culturelle et linguistique dans les classes offre aux enseignant·es d'excellentes occasions d'élargir les horizons culturels et linguistiques de l'ensemble des apprenant·es.

- **Développer la culture numérique**

Le développement rapide d'internet et l'utilisation croissante des médias sociaux et des sources en ligne par les apprenant·es signifient que les jeunes sont exposé·es à des usages variés de la langue, parlée et écrite, ainsi qu'à des influences parfois déroutantes et à une désinformation qu'il leur est difficile de gérer. Les enfants, en particulier les plus jeunes, peuvent avoir besoin d'une orientation, notamment de la part des enseignant·es, pour interpréter ce qu'ils lisent et entendent en ligne, ainsi que pour utiliser ces médias dans leur vie quotidienne et leur apprentissage scolaire.

Selon le contexte, d'autres raisons tout aussi importantes peuvent justifier le développement d'une plus grande sensibilité aux langues dans les établissements d'enseignement.

a) Avec lequel des points de vue suivants êtes-vous d'accord ? Si vous en avez la possibilité, partagez vos réponses avec une autre personne.

- "En tant que personne enseignante à l'école primaire, je comprends que nous devons aider les élèves à développer leur capacité à utiliser la langue de scolarisation de manière compétente et appropriée dans toutes les leçons et dans toutes les disciplines. "
- "Je pense que l'enseignement des langues relève de la responsabilité des personnes qui enseignent la langue de scolarisation. Les enseignant·es de sciences, comme moi, doivent se concentrer sur leurs disciplines – il y a tellement de contenus à transmettre. Nous n'avons pas le temps de nous concentrer sur la langue, sauf peut-être lors des travaux écrits si le sens n'est pas clair. "
- "J'enseigne la langue de scolarisation. Je travaille sur divers aspects des compétences langagières des apprenant·es, y compris leur littératie. Mais je ne connais pas suffisamment les exigences linguistiques spécifiques aux sciences, à la géographie ou à d'autres disciplines pour pouvoir aider les apprenant·es à réussir dans ces matières. Les enseignant·es des différentes disciplines doivent travailler sur les compétences en littératie et en expression orale nécessaires à leurs disciplines. "

- iv. "Je crois que la capacité à comprendre et à utiliser la langue est étroitement liée à l'apprentissage et essentielle à celui-ci : j'ai souvent constaté qu'il était beaucoup plus facile pour les apprenant-es ayant de solides compétences langagières d'acquérir et de comprendre de nouveaux concepts ou de nouvelles informations que pour celles et ceux dont les compétences sont limitées. "
- v. "Dans l'une de mes classes d'histoire, il y a sept enfants ayant un parcours migratoire qui ne maîtrisent pas très bien la langue de scolarisation. Ils rencontrent des difficultés avec les contenus, mais ce n'est pas vraiment mon rôle de les aider à renforcer leurs compétences langagières - cela prendrait du temps sur l'enseignement du programme d'histoire. Il serait préférable qu'ils bénéficient de cours spécifiques en langue de scolarisation."
- vi. "Dans une école comme la nôtre, avec une population d'apprenant-es diversifiée, et dans toute école, il est crucial d'adopter une approche inclusive de notre enseignement. Je pense que les personnes enseignantes des différentes disciplines doivent travailler en étroite collaboration avec celles qui enseignent la langue de scolarisation afin d'aider l'ensemble des apprenant-es à développer et à élargir leurs compétences langagières. Cela les aidera non seulement à réussir leur scolarité, mais aussi dans leur vie après l'école. Mais je ne suis pas sûr-e qu'il soit pertinent de leur permettre d'utiliser leurs langues familiales à l'école".

Commentaire

On peut comprendre que, compte tenu des pressions auxquelles les enseignant-es sont confronté-es, certain-es expriment des points de vue comme ceux mentionnés aux points (ii) et (v). Cependant, il est vrai que les enseignant-es de la langue de scolarisation (iii) auront des difficultés à aider les apprenant-es à surmonter les défis linguistiques spécifiques qu'ils rencontrent dans chaque discipline. Les enseignant-es des différentes disciplines doivent comprendre que, pour progresser dans une matière donnée, les apprenant-es ont également besoin d'un soutien linguistique adapté. Cela inclut non seulement le vocabulaire spécialisé nécessaire à l'acquisition de nouvelles connaissances et à la compréhension des concepts, mais aussi les façons particulières dont la langue est utilisée dans les textes écrits et les travaux liés à la discipline. Cela est particulièrement important pour les apprenant-es pour qui la langue de scolarisation est une langue additionnelle. Les encourager à mobiliser leur(s) langue(s) première(s) pour tenter de comprendre de nouveaux termes et concepts, et à demander l'aide à d'autres apprenant-es qui parlent leur langue, peut s'avérer bénéfique.

En fin de compte, comme le souligne le point (vi), les établissements scolaires et les enseignant-es ont le devoir d'adopter une approche inclusive, c'est-à-dire d'offrir les meilleures opportunités d'apprentissage possibles à l'ensemble des apprenant-es, quels que soient leur parcours ou leurs éventuels obstacles. C'est ce qui rend l'enseignement si exigeant, mais également si gratifiant. La langue est une composante essentielle de l'apprentissage, en particulier dans le cadre scolaire.

- b) En pensant à l'une des disciplines que les enseignant-es en formation dans votre contexte enseigneront une fois diplômé-es, ou à une discipline enseignée par des enseignant-es en exercice avec lesquels vous travaillez, énumérez certaines des exigences langagières avec lesquelles leurs apprenant-es pourraient rencontrer des difficultés. Comparez les difficultés observées à un stade précoce (par exemple, en cinquième ou sixième année de scolarité) avec**

celles rencontrées à un stade plus avancé (par exemple, en neuvième ou dixième année de scolarité).

- c) Choisissez trois des difficultés que vous avez mentionnées. Les enseignant-es en formation dans votre contexte savent-ils comment aider les apprenant-es à surmonter ces difficultés ? En quoi leur programme de formation leur fournit-il un soutien pour cela ?**

Commentaire

On affirme souvent que "toute personne enseignante est aussi enseignant-e de langue". Dès 1975, après trois années de travail, un comité d'expert-es en éducation mandaté par le gouvernement britannique, inquiet des normes d'alphabétisation et de l'utilisation des langues dans le système éducatif, a publié un rapport intitulé *A Language for Life (Une langue pour la vie)*. Ce rapport contenait plusieurs recommandations importantes, notamment :

- *"Chaque école devrait disposer d'une politique organisée en matière de langues dans le cadre du curriculum, définissant la participation de chaque enseignant-e au développement langagier [...] tout au long de la scolarité.*
- *"Un cours substantiel sur la langue en éducation [...] devrait faire partie de la formation initiale de tout-e enseignant-e du primaire et du secondaire, quelle que soit sa discipline ou l'âge des enfants avec lesquels il ou elle travaillera. (Rapport Bullock 1975:513-515).*

Ces recommandations, ainsi que les autres présentées dans le rapport, n'ont malheureusement pas été mises en œuvre au Royaume-Uni, ni à l'époque ni par la suite. Elles soulignent pourtant des points fondamentaux : la relation étroite entre la langue et l'apprentissage, ainsi que le rôle essentiel des enseignant-es pour aider leurs apprenant-es à développer leur capacité à utiliser la langue de manière efficace au fil de leur scolarité. Les apprenant-es ne peuvent exploiter pleinement leur potentiel dans une discipline à moins de maîtriser efficacement la langue de scolarisation.

Examinons plus en détail certains aspects clés de l'éducation sensible aux langues. L'un d'eux concerne la manière dont les enseignant-es utilisent la langue dans leurs interactions avec les apprenant-es : il existe de nombreuses façons de donner des consignes, de poser des questions, de donner un feedback, etc. La manière dont les actions sont menées influe à la fois sur l'apprentissage et sur la motivation des apprenant-es.

Un autre aspect important réside dans l'usage de langue (y compris la langue écrite dans les manuels) est utilisée pour transmettre des informations, inciter les apprenant-es à réfléchir à de nouveaux concepts et à les relier leurs propres expériences, ou encore pour apprendre les uns des autres dans des activités de groupe. Ces processus nécessitent souvent un guidage et un soutien de la part des enseignant-es. Par exemple, certain-es apprenant-es – et pas uniquement celles et ceux pour qui la langue utilisée à l'école diffère de la langue familiale – rencontrent davantage de difficultés à s'exprimer oralement et/ou par écrit.

Par ailleurs, chaque discipline du programme scolaire exige des apprenant-es une utilisation spécifique de la langue, qu'il s'agisse de répondre oralement à des questions en classe ou de réaliser une tâche écrite pour un devoir ou un test. Prenons, par exemple, les différences entre les façons d'utiliser la langue dans un cours de mathématiques et dans un cours d'histoire.

En outre, les enfants entrant dans le système scolaire – et même plus tard – ne réfléchissent pas toujours consciemment à la manière dont nous utilisons la langue. Pourtant, lorsqu'ils le font, ils trouvent souvent très intéressants les mots nouveaux, les noms, les façons de s'exprimer, les accents

ou encore les mots dans d'autres langues. Les enseignant·es, quelle que soit leur discipline, peuvent approfondir cet intérêt et encourager une « exploration linguistique » en amenant les apprenant·es à se concentrer sur de nouveaux termes liés au sujet, sur les différences entre langage informel et formel, sur les relations entre les mots dans différentes langues, sur les aspects culturels du langage, et bien plus encore. Observer, explorer et expérimenter sont des éléments essentiels de l'apprentissage. Les langues offrent une grande richesse à explorer et à valoriser.

En résumé, la langue joue un rôle central dans l'apprentissage de toute discipline, même celles comme l'art et la musique. Mais pour les apprenant·es, son importance va bien au-delà. La langue occupe une place fondamentale dans tous les aspects de la vie. Plus les apprenant·es comprendront et connaîtront et comprendront les façons dont ils·elles apprennent à maîtriser la langue orale et écrite, à l'école et dans les différentes disciplines, plus il leur sera facile de réaliser leur potentiel éducatif et d'utiliser la langue – ou, mieux, leurs langues - tout au long de leur vie.

C. Dans quelle mesure la formation initiale et continue des enseignant·es dans votre contexte intègre-t-elle l'enseignement sensible aux langues ?

Le schéma 2 ci-dessous propose une carte mentale de certains domaines de l'enseignement sensible aux langues qui peuvent être intégrés dans la formation initiale et continue des enseignant·es . Quelle est l'importance de ces domaines dans votre contexte ? Quels autres aspects de l'enseignement sensible aux langues revêtent une importance particulière dans votre contexte ?



Schéma 2 : Carte mentale de certains domaines de l'éducation sensible aux langues

- a) *Parmi les principaux domaines (dans les rectangles) de l'éducation sensible aux langues présentés dans le schéma 2 ci-dessus, lesquels considérez-vous comme les plus importants pour les (futur-es) enseignant-es de toutes les disciplines et leurs apprenant-es dans le contexte où vous travaillez ?*
- b) *Ces principaux domaines et leurs sous-domaines (ovales) sont-ils abordés dans les cours de formation des enseignant-es et/ou dans la pratique de l'enseignement ? Quels autres domaines principaux pourraient également jouer un rôle important dans votre contexte de formation des enseignant-es ?*
- c) *La carte mentale comporte des points d'interrogation (?). Quels autres aspects de l'enseignement sensible aux langues vous semblent importants dans votre contexte mais ne figurent pas cette carte mentale ?*
- d) *Comment l'éducation sensible aux langues pourrait-elle être davantage prise en compte dans votre contexte, par exemple dans la formation des enseignant-es et leur encadrement ?*

Commentaire

Il est difficile d'inclure tous les domaines pertinents de l'éducation sensible aux langues dans une carte mentale. Les priorités varient en fonction du contexte ainsi que du niveau d'enseignement, qu'il s'agisse du primaire, du secondaire ou du supérieur. Les domaines et sous-domaines que vous avez énumérés reflètent sans aucun doute vos priorités et préoccupations et celles de vos collègues, concernant la langue dans l'enseignement et dans la formation des enseignant-es. Ces priorités découlent directement des défis auxquels les enseignant-es sont confronté-es dans les salles de classe de leurs établissements d'enseignement. Idéalement, les formateurs·rices d'enseignant-es et les personnes qui soutiennent les enseignant-es en exercice devraient établir leur propre liste de domaines et de sous-domaines prioritaires, fondée sur des recherches locales portant sur les besoins des apprenant-es et sur les défis rencontrés par les enseignant-es dans leurs classes. Ces priorités peuvent également être partiellement déterminées par la politique linguistique de l'établissement et de l'autorité nationale qui supervise la formation des enseignant-es. Cependant, ces politiques ne sont pas toujours explicites.

La question centrale est la suivante : comment la formation des enseignant-es peut-elle les aider à devenir plus sensibles aux langues, en particulier dans les domaines prioritaires propres à leurs environnements éducatifs spécifiques et à leurs disciplines ? Le bloc modulaire [3](#) vise à répondre à cette question en proposant des pistes pour réaménager les programmes de formation initiale ou continue des enseignant-es afin d'accorder une plus grande attention à la sensibilité aux langues. Le bloc modulaire [4](#) fournit des indications pour remanier des modules ou cours spécifiques en y incluant un volet traitant plus en détail de l'éducation sensible aux langues, tandis que le bloc modulaire [5](#) s'attache à garantir que la sensibilité aux langues occupe une place centrale dans la pratique de l'enseignement et dans l'observation des cours.

En ce qui concerne les questions (a), (b) et (c), les "profils" et les tâches suggérés dans le bloc modulaire [6](#) visent à illustrer plus en détail, et à travers des exemples, comment certains aspects spécifiques de la sensibilité aux langues peuvent être prioritaires pour différentes catégories d'enseignant-es. En complément du bloc modulaire 1, le document fourni [ici](#) propose une liste de domaines d'enseignement sensibles aux langues plus complète que celle proposée dans le schéma 2.

D. La sensibilité linguistique dans un contexte plus large

Comme le suggère le schéma 1, une approche sensible aux langues dans l'éducation inclut également l'attention portée aux "compétences transversales" centrées sur la langue et la communication, telles qu'elles sont décrites, par exemple, le Cadre de référence des compétences pour la culture démocratique (RFDCD) du Conseil de l'Europe. Dans ce cadre, les compétences sont regroupées en quatre catégories étroitement liées : "valeurs", "attitudes", "compétences" et "connaissances et compréhension critique". Chaque catégorie couvre de nombreux aspects de la citoyenneté démocratique, dont sont directement liés à la langue et à la communication.

- a) **Lisez cette sélection de descripteurs pertinents pour la langue et la communication, tirés du volume 2 du RFDCD. À votre avis, dans quelle mesure est-il important que ces compétences fassent partie des apprentissages scolaires et soient intégrées dans la formation des enseignant-es ?**

Sous "Valeurs" :

Valoriser la diversité culturelle

Promouvoir l'idée qu'il faut toujours s'efforcer de parvenir à une compréhension mutuelle et à un dialogue constructif entre les personnes et les groupes qui sont perçus comme étant "différents" les uns des autres.

Sous "Attitudes" :

Ouverture à l'altérité culturelle

S'intéresse aux croyances, aux valeurs, aux traditions et à la vision du monde des autres.

Respect

Donne aux autres la possibilité de s'exprimer.

Sous "Compétences" :

Compétences analytiques et esprit critique

- *Peut identifier les similitudes et les différences entre de nouvelles informations et ce qui est déjà connu.*
- *Utilise des preuves pour étayer ses opinions.*

Compétences en matière d'écoute et d'observation

- *Écoute attentivement les opinions divergentes.*
- *Écoute attentivement les autres.*
- *Observe les gestes et le langage corporel général des orateurs pour s'aider à comprendre le sens de ce qu'ils disent.*
- *Peut écouter efficacement afin de déchiffrer les significations et les intentions d'une autre personne.*

Compétences linguistiques, communicatives et plurilingues

- *Peut exprimer ses idées sur un problème.*
- *Demande aux intervenants de répéter ce qu'ils ont dit si ce n'était pas clair pour lui/elle.*
- *Pose des questions qui montrent qu'il comprend les positions des autres.*

Sous "connaissance et compréhension" :

Connaissance et compréhension critique de la langue et de la communication

- *Peut expliquer comment le ton de la voix, le contact visuel et le langage corporel peuvent faciliter la communication.*
- *Peut décrire l'impact social et les effets sur les autres des différents styles de communication.*
- *Peut expliquer comment les relations sociales sont parfois encodées dans les formes linguistiques utilisées dans les conversations (par exemple, dans les salutations, les formules de politesse, l'utilisation de jurons).*

(Conseil de l'Europe 2018. Volume 2, pages 16-22)

- b) Les compétences liées à la citoyenneté démocratique, y compris leur relation avec le développement des compétences linguistiques des apprenant·es, sont-elles abordées dans votre contexte ? Si oui, quels points de vue sont exprimés ?**
- c) Comment la formation des enseignant·es peut-elle permettre aux enseignant·es de toutes disciplines de prendre en compte ces compétences transversales, en particulier celles liées à la langue et à la communication, dans leur enseignement ?**
- d) Quelles indications spécifiques peuvent être fournies pour encourager les enseignant·es à promouvoir et à incarner une "culture démocratique" dans leur pratique pédagogique en classe ?**

Commentaire

Les compétences langagières transversales, parfois appelées compétences du 21^e siècle ou compétences transférables, sont mentionnées dans la bulle 6 du schéma 1. Toutefois, les extraits du *RFDC* cités ci-dessus couvrent divers aspects de la langue et de la communication qui ne figurent pas dans la carte mentale du schéma 2. Ces extraits mettent en évidence que la langue et la communication font partie intégrante du comportement humain et sont régies par des valeurs et des attitudes profondes, telles que le respect d'autrui, la volonté d'accepter et de s'engager avec d'autres cultures, ainsi que la disposition à écouter des opinions avec lesquelles on pourrait être en désaccord. Ces compétences transversales sont essentielles tant dans le domaine éducatif qu'en dehors, en particulier à une époque où les jeunes sont exposé·es à une abondance de communications via les médias sociaux et à des opinions et informations allant de sources inspirantes à des contenus potentiellement dangereux.

Ces compétences ne sont pas toujours considérées comme essentielles pour assimiler de nouvelles informations et de nouveaux concepts ou pour produire des travaux écrits de qualité sur un sujet donné, comme en sciences ou en géographie. Pourtant, ces compétences transversales jouent un rôle fondamental dans le processus d'apprentissage et influencent la manière dont les apprenant·es communiquent aussi bien avec les enseignant·es qu'avec les autres apprenant·es. La sensibilité aux langues est un facteur clé dans la manière dont les enseignant·es s'adressent aux apprenant·es, interagissent, posent des questions et donnent des retours. Elle est tout aussi essentielle pour que les apprenant·es adoptent des modes d'interaction sensibles aux langues avec leurs pairs et le personnel scolaire, et surtout pour permettre aux apprenant·es de développer les valeurs et attitudes qui sous-tendent ces interactions sensibles aux langues.

L'une des approches pour intégrer ces compétences transversales, telles que celles mentionnées dans les extraits du *RFDC* ci-dessus, dans l'enseignement et l'apprentissage, consiste à considérer chaque leçon, quelle que soit la discipline, comme une occasion pour les enseignant·es et les

apprenant-es de pratiquer un "comportement communicatif sensible aux langues", en invitant les apprenant-es à observer et à reproduire ce modèle. Par exemple, un-e enseignant-e peut encourager les apprenant-es à exprimer leurs pensées et opinions sur un sujet de manière "démocratique", en les guidant dans l'usage d'un langage approprié et respectueux. Les enseignant-es et les autres apprenant-es doivent alors écouter ces opinions avec respect et choisir un langage approprié pour y répondre, qu'ils soient d'accord ou en désaccord. De même, dans le cadre d'une activité portant sur le langage corporel et le ton de la voix, les apprenant-es peuvent être invité-es à commenter des extraits vidéo où ces éléments sont utilisés pour transmettre certains messages.

Dans le volume 3 du *RFDC* (notamment aux pages 25 à 42), des **indications** sont proposées pour aider les enseignant-es à développer ces compétences transversales.

Références :

Alexander R., éd. 2009. *Children, their World, their Education*. London : Routledge.

Rapport Bullock (1975) *A Language for Life*. London : HMSO.

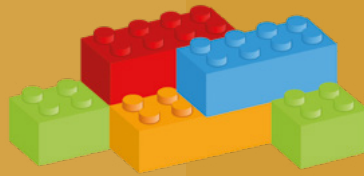
Conseil de l'Europe (2018). *Cadre de référence des compétences pour la culture démocratique*, volumes 2 et 3. Strasbourg : Conseil de l'Europe. <https://www.coe.int/fr/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/>

Commission européenne (2019). *Key Competences for Lifelong Learning*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>

Lucas T. et Villegas A.M. (2013). 'Preparing Linguistically Responsive Teachers : Laying the Foundation in Preservice Teacher Education' in *Theory into Practice* vol. 52.2 : 98-109. London : Routledge.

UNICEF (2019). Global Framework on Transferable Skills

<https://www.unicef.org/media/64751/file/Global-framework-on-transferable-skills-2019.pdf>



www.ecml.at/languagesensitiveteachereducation

www.ecml.at

Le CELV est une institution du Conseil de l'Europe destinée à promouvoir l'excellence dans l'éducation aux langues dans ses États membres.

FRA

www.coe.int

Le Conseil de l'Europe est la principale organisation de défense des droits de l'homme du continent. Il comprend 46 États membres, dont l'ensemble des membres de l'Union européenne. Tous les États membres du Conseil de l'Europe ont signé la Convention européenne des droits de l'homme, un traité visant à protéger les droits de l'homme, la démocratie et l'État de droit. La Cour européenne des droits de l'homme contrôle la mise en œuvre de la Convention dans les États membres.

