



# Comprendre le projet du CELV

« La/les langue(s) de scolarisation : une feuille de route pour les établissements scolaires »

[www.ecml.at/roadmapforschools](http://www.ecml.at/roadmapforschools)

Rebecca Dahm  
Katri Kuukka  
Selin Öndül  
Nermina Wikström

EUROPEAN CENTRE FOR  
MODERN LANGUAGES  
CENTRE EUROPEEN POUR  
LES LANGUES VIVANTES



COUNCIL OF EUROPE  
CONSEIL DE L'EUROPE





« La/les langue(s) de scolarisation :  
une feuille de route pour les établissements scolaires »

# Comprendre le projet du CELV

## « La/les langue(s) de scolarisation : une feuille de route pour les établissements scolaires »

<b>Introduction</b> .....	<b>2</b>
<b>1. Contexte</b> .....	<b>3</b>
1.1. Principaux concepts .....	4
1.2. Brève description de la FEUILLE DE ROUTE .....	4
1.3. Objectif de la FEUILLE DE ROUTE .....	6
<b>2. Parties prenantes</b> .....	<b>7</b>
2.1. Pourquoi mettre l'accent sur les élèves ? .....	7
2.1.1. Qui sont les élèves sur lesquels il faut concentrer les efforts ? .....	7
2.1.2. Valoriser les élèves .....	8
2.1.3. Connaître les avantages cognitifs du bilinguisme .....	9
2.1.4. Connaître l'hypothèse d'interdépendance .....	9
2.2. Pourquoi cibler les enseignants ? .....	10
2.2.1. Relations de pouvoir au sein de la société .....	10
2.2.2. Aspects psycholinguistiques .....	11
2.3. Pourquoi cibler les chefs d'établissement ? .....	12
2.4. Pourquoi cibler le personnel non enseignant ? .....	13
2.5. Pourquoi cibler les parents ? .....	14
2.6. Pourquoi cibler la communauté au sens plus large ? .....	15
<b>3. De quatre aspects thématiques à neuf domaines</b> .....	<b>15</b>
3.1. La conscience de la dimension linguistique dans l'apprentissage et l'enseignement .....	16
3.2. La/les langue(s) de scolarisation dans le curriculum .....	17
3.3. Le cadre organisationnel .....	18
3.4. Une culture scolaire sensible à la langue .....	18
<b>4. De neuf domaines à trente-deux dimensions</b> .....	<b>19</b>
<b>Conclusion</b> .....	<b>19</b>
<b>L'équipe du projet FEUILLE DE ROUTE</b> .....	<b>21</b>
<b>Références bibliographiques</b> .....	<b>22</b>

Ce document résulte du projet « La/les langue(s) de scolarisation : une feuille de route pour les établissements scolaires » (2017-2019) du Centre européen pour les langues vivantes (CELV). Le CELV est une institution du Conseil de l'Europe qui encourage l'excellence dans l'éducation aux langues dans ses États membres.  
[www.ecml.at/roadmapforschools](http://www.ecml.at/roadmapforschools)



## Introduction

En septembre 2016, 17 experts en langues issus de 16 pays européens<sup>1</sup> ont pris part à une réunion d'un *groupe de réflexion* au CELV, à Graz (Autriche), axée sur quatre aspects étroitement liés, relatifs à la ou aux langues de scolarisation :

- raison d'être des approches globales (principaux arguments, pourquoi et pour qui) ;
- politiques linguistiques et stratégies globales (que faire et comment au niveau institutionnel) ;
- méthodes d'apprentissage et d'enseignement ;
- aspects pratiques de la coopération, obstacles à surmonter et comment le faire.

Les participants ont pris connaissance des principaux résultats d'un questionnaire en ligne<sup>2</sup> qui leur avait été adressé en amont de la réunion du *groupe de réflexion* ; il a recueilli un total de 107 réponses complètes issues de 33 pays, dont 7 États non membres du CELV. Près de 20 % des répondants étaient des formateurs d'enseignants, suivis de près par des chercheurs universitaires (18 %). Le plus encourageant a été de constater que, outre ces deux principaux groupes cibles du CELV, des réponses ont été recueillies émanant de parents, de professeurs de langues, d'enseignants de disciplines non linguistiques ainsi que de chefs d'établissement. Ceci conforte le CELV dans sa décision de mettre l'accent de ce *groupe de réflexion* non seulement sur les langues de scolarisation mais plus spécifiquement sur les approches globales. En outre, les enseignants ayant répondu représentaient tous les secteurs allant du pré-primaire au secondaire supérieur.

À l'issue de ce *groupe de réflexion*, un nouveau domaine thématique, consacré aux langues de scolarisation<sup>3</sup>, a été créé sur le site web du CELV. Par ailleurs, un nouveau projet<sup>4</sup> a été mis en place, dirigé par quatre participantes du *groupe de réflexion*, sélectionnées par le CELV afin de coordonner la mise en œuvre des idées discutées. L'équipe de projet qui a été constituée s'est depuis lors continuellement employée à préciser les notions clés, les acteurs et les domaines thématiques à prendre en compte dans le cadre du projet.

---

<sup>1</sup> Le *groupe de réflexion* était composé de 17 experts en langues issus de 16 pays européens. Outre un représentant de la Commission européenne, trois experts y ont participé en leur qualité de représentants d'organisations internationales non gouvernementales (ALTE – Association of Language Testers of Europe, FIPLV – Fédération internationale des professeurs de langues vivantes, EPA – Association européenne des parents).

<sup>2</sup> Pour consulter le questionnaire : [https://www.ecml.at/Portals/1/images/Thinktank/LANGUAGES%20OF%20SCHOOLING\\_questionnaire\\_FR\\_website.pdf](https://www.ecml.at/Portals/1/images/Thinktank/LANGUAGES%20OF%20SCHOOLING_questionnaire_FR_website.pdf).

<sup>3</sup> Voir le site web « Langues de scolarisation » : [www.ecml.at/Languagesofschooling](http://www.ecml.at/Languagesofschooling).

<sup>4</sup> Le projet présenté ici est intitulé « La/les langue(s) de scolarisation : une feuille de route pour les établissements scolaires » ([www.ecml.at/roadmapforschools](http://www.ecml.at/roadmapforschools)).

# 1. Contexte

Le cadre théorique qui fonde ce projet est basé sur les principaux travaux menés par le Conseil de l'Europe. Au cours de la Conférence intergouvernementale « Langues de scolarisation : vers un Cadre pour l'Europe » (2006)<sup>5</sup>, l'importance de la langue comme moyen d'accès à une éducation scolaire égale pour tous a été clairement énoncée. Il s'en est suivi une série de publications majeures, dont la liste figure ci-dessous :

- *Langue(s) de scolarisation (2009)*<sup>6</sup> : ce texte donne une définition du terme « langue(s) de scolarisation » et une description de deux de ses composantes clés : la langue en tant que matière et la langue dans les autres matières.
- *Langues et matières scolaires – Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums (2010)*<sup>7</sup> : il est précisé ici que toute construction de connaissances dans le contexte scolaire implique de travailler avec la langue.
- *Langue(s) de scolarisation et apprenants vulnérables (2010)*<sup>8</sup> : afin d'aider tous les élèves à maîtriser la langue académique qui constitue la trame des différentes matières du programme, tous les enseignants doivent également assumer la fonction de professeur de langues, en ce sens qu'ils doivent être conscients des exigences linguistiques spécifiques à leur(s) matière(s).

En 2014, tous les États membres ont été invités à prendre en compte la (les) langue(s) de scolarisation dans la Recommandation 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 (CM/Rec(2014)5)<sup>9</sup>. Un manuel important, rédigé afin d'aider les décideurs, les formateurs d'enseignants et les enseignants à concevoir des programmes d'études prenant en compte la dimension linguistique de l'enseignement, a été publié en 2016 : *Langues et matières scolaires – Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums (2016)*<sup>10</sup>. De nombreuses autres ressources précieuses sont disponibles sur la [plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle](#) du Conseil de l'Europe.

---

<sup>5</sup> Vollmer H. J., *Vers un instrument européen commun pour la/les langue(s) de scolarisation – Étude préliminaire*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2006, <https://rm.coe.int/16805c7463>.

<sup>6</sup> Beacco J.-C., Byram M., Coste D. & Fleming M., *Langue(s) de scolarisation*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2009, <https://rm.coe.int/09000016805a2239>.

<sup>7</sup> Beacco J.-C., Coste D., van de Ven P. H. M. & Vollmer H. (2010), *Langues et matières scolaires – Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2010, <https://rm.coe.int/09000016805a0c1c>.

<sup>8</sup> Thürmann E., Vollmer H. J. & Pieper I., *Langue(s) de scolarisation et apprenants vulnérables*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2010, <http://rm.coe.int/090000168059e6b7>.

<sup>9</sup> Conseil de l'Europe, 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 (adoptée par le Comité des Ministres le 2 avril 2014, lors de la 1196<sup>e</sup> réunion des Délégués des Ministres), 2014, [https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectID=09000016805c610b](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805c610b).

<sup>10</sup> Beacco J.-C., Fleming M., Goullier F., Thürmann E., Vollmer H. & Sheils J., *Guide pour l'élaboration de curriculums et pour la formation des enseignants – Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2016, [www.coe.int/fr/web/language-policy/a-handbook-for-curriculum-development-and-teacher-training-the-language-dimension-in-all-subjects](http://www.coe.int/fr/web/language-policy/a-handbook-for-curriculum-development-and-teacher-training-the-language-dimension-in-all-subjects).

## 1.1. Principaux concepts

La FEUILLE DE ROUTE fait constamment référence à une série de concepts clés<sup>11</sup> définis ci-après.

### Langue(s) de scolarisation

Le terme de « langue de scolarisation » désigne la langue utilisée pour l'enseignement des différentes matières scolaires et pour le fonctionnement des établissements scolaires. Il s'agit généralement de la ou des langues officielles de l'État ou de la région, par exemple le polonais en Pologne ou l'italien en Italie, mais peut également concerner des langues régionales ou minoritaires officiellement reconnues, des langues étrangères ou de la migration. Selon le contexte national ou régional, plusieurs langues de scolarisation peuvent être utilisées (Rec(2014)5).

**Le langage académique** est le type de langage nécessaire pour participer, comprendre et communiquer efficacement dans des activités exigeantes sur le plan cognitif et adaptées au contexte et à l'âge (Himmele & Himmele, 2009). Il n'est généralement pas appris hors du cadre de la classe (Chamot & O'Malley, 1994).

La citation qui suit illustre ce que l'on entend par **la dimension linguistique dans les matières** :

« Les prérequis linguistiques, comme lire et comprendre des textes descriptifs, écouter des explications, résumer ou répondre à des questions oralement et présenter des résultats, sont présents dans toutes les classes, en relation avec le travail sur les contenus. Ainsi, la dimension linguistique dans l'enseignement et l'apprentissage des diverses matières scolaires est-elle tout aussi importante que dans l'enseignement et dans l'apprentissage d'une langue comme discipline. » (Beacco *et al.*, 2016: p. 21).

Les **apprenants vulnérables** sont des élèves qui « peuvent comprendre et acquérir le large spectre des codes culturels associés à l'usage formel de la langue que dans le contexte scolaire » (Fleming, 2009: p. 25) ; en cela, ils sont différents du groupe d'enfants issus de milieux où « la socialisation [...] passe 'naturellement' par des usages langagiers de type scolaire » (*ibid.*).

## 1.2. Brève description de la FEUILLE DE ROUTE

La FEUILLE DE ROUTE a été mise en place pour aider les établissements scolaires à trouver des moyens de renforcer les compétences linguistiques et les aptitudes à la pensée critique que tous les élèves, y compris les apprenants vulnérables (c'est-à-dire les élèves qui

---

<sup>11</sup> Certains de ces concepts clés sont également régulièrement utilisés dans les documents de référence du Conseil de l'Europe.

dépendent de l'école pour acquérir la langue de scolarisation) doivent posséder pour réussir dans toutes les matières scolaires.

Cet objectif ne peut être atteint que si les différentes parties prenantes (chefs d'établissement, enseignants, personnel non enseignant, parents et élèves), ainsi que la communauté au sens plus large (idéalement), coopèrent et établissent une stratégie linguistique spécifique axée sur les besoins des élèves. Pour ce faire, il est nécessaire que toutes les personnes travaillant dans un établissement scolaire soient conscientes de la situation relative à l'acquisition de la ou des langues de scolarisation et participent, si possible, aux débats pour déterminer les actions qui peuvent être mises en œuvre à différents niveaux. La FEUILLE DE ROUTE comporte donc trois éléments : l'outil d'auto-évaluation, la base de données des pratiques prometteuses et la mallette des coordinateurs.

**L'outil d'auto-évaluation** consiste en une enquête en ligne permettant à chaque partie prenante de situer son établissement en fonction d'une série d'énoncés (correspondant à différents domaines) et un rapport sur mesure basé sur les résultats de l'enquête. L'enquête doit être réalisée par les établissements pour identifier et réfléchir à la manière dont la ou les langues de scolarisation sont concrètement prises en compte, afin de déterminer les éventuelles lacunes à combler concernant leur action dans différents domaines thématiques. L'enquête est destinée aux acteurs concernés suivants pour engager une réflexion sur la situation dans leur établissement : chefs d'établissement, enseignants, personnel non enseignant, élèves et parents. Les énoncés abordent neuf domaines thématiques<sup>12</sup> couvrant tous les aspects à prendre en compte dans le cadre d'une approche globale à l'échelle de l'établissement scolaire, en fonction desquels les résultats de l'enquête sont structurés. Le coordinateur reçoit un rapport personnalisé afin de pouvoir partager efficacement les résultats et lancer les discussions.

**La base de données des pratiques prometteuses** : en réponse aux résultats individuels de chaque établissement scolaire, la FEUILLE DE ROUTE propose une série de pratiques prometteuses qui peuvent être adaptées à des contextes spécifiques. L'objectif de la base de données des pratiques prometteuses est à la fois d'inspirer et d'aider l'établissement à planifier une stratégie globale en fonction des besoins identifiés dans le cadre du processus d'auto-évaluation.

**La mallette des coordinateurs** comporte toute une série de documents destinés à faciliter la mise en œuvre de la FEUILLE DE ROUTE, notamment un aperçu de la FEUILLE DE ROUTE, des suggestions sur la manière de choisir un coordinateur, la manière de présenter le projet aux collègues et aux parents, etc.

---

<sup>12</sup> Voir les « Concepts clés » sur le site web pour en savoir plus sur les domaines thématiques ([www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/roadmapforschools/Promisingpractices/tabid/4268/language/fr-FR/Default.aspx](http://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/roadmapforschools/Promisingpractices/tabid/4268/language/fr-FR/Default.aspx)).

Le coordinateur (une personne ou un groupe de personnes) et la direction (les chefs d'établissement) sont des éléments clés pour la réussite du projet. Le coordinateur<sup>13</sup> peut être un membre de l'équipe de direction d'un établissement scolaire, un enseignant ou un autre membre du personnel ayant des connaissances et une expérience de l'apprentissage et de l'enseignement des langues, de bonnes compétences organisationnelles et analytiques, du temps à consacrer à cette tâche, etc.

### 1.3. Objectif de la FEUILLE DE ROUTE

**Une approche globale efficace** permet à l'ensemble du personnel de décider conjointement d'intégrer dans la planification scolaire des solutions conformes aux exigences du programme scolaire. En outre, elle permet de soutenir tous les acteurs dans leur volonté et leur capacité à contribuer aux progrès linguistiques des élèves, de favoriser une culture sensible à la langue auprès de toutes les parties prenantes et de mettre en place une éthique de l'inclusion qui valorise la langue dans toutes ses dimensions.

Comme le soulignent Lorenzo & Trujillo (2017: p. 179), le terme « langues de scolarisation » donne lieu à « une action globale de politique linguistique comprenant des initiatives en matière de développement des curriculums, de niveaux de compétence et d'évaluation pour l'amélioration de l'éducation ». Cette description résulte, entre autres, des travaux menés par le Conseil de l'Europe depuis sa première conférence en 2006 et des nombreux documents de référence issus des activités du Conseil en matière de politique linguistique<sup>14</sup>. En effet, comme le soulignent Beacco *et al.* (2016), un élève ne peut pas apprendre correctement le contenu d'une matière sans avoir une bonne maîtrise des discours scientifiques, artistiques et techniques qui sont employés dans le cadre formel. Cela signifie qu'il n'est plus possible de séparer les matières scolaires de la/des langue(s), car les élèves doivent acquérir une compétence communicative pour assimiler un contenu et parvenir à un apprentissage factuel, quel que soit le domaine. Un nombre considérable de recherches, remontant aux années 1980, montre qu'une faible maîtrise de la langue compromet la compréhension du sujet : « à l'école, les disciplines utilisent des termes et des formulations qui sont éloignés de l'expérience communicative courante » (Lorenzo & Trujillo, 2017: p. 179).

---

<sup>13</sup> Pour en savoir plus sur la façon de choisir un coordinateur, veuillez consulter ce document :

[www.ecml.at/Portals/1/5MTP/roadmap/Coordinator's%20package/FR/02-How-to-choose-a-coordinator-FR.pdf](http://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/roadmap/Coordinator's%20package/FR/02-How-to-choose-a-coordinator-FR.pdf).

<sup>14</sup> Documents de référence du Conseil de l'Europe relatifs à la/langue (s) de scolarisation : [https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/languages-of-schooling#%2228069842%22:\[0\]](https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/languages-of-schooling#%2228069842%22:[0]).

## 2. Parties prenantes

Dans le cadre de ce projet, les parties prenantes sont les chefs d'établissement, les enseignants, le personnel non enseignant, les élèves et les parents. La communauté au sens large joue un rôle important en matière de renforcement des compétences linguistiques mais n'est pas directement considérée comme une partie prenante, pour les raisons exposées ci-après (voir 2.6).

### 2.1. Pourquoi mettre l'accent sur les élèves ?

La plupart des étudiants sont dotés des compétences dans la langue de scolarisation qui leur permettent une communication courante. Toutefois, comme l'affirme Cummins (1979)<sup>15</sup>, il convient de faire la distinction entre les compétences de base en communication interpersonnelle (BICS), qui permettent de communiquer au quotidien, et les compétences cognitives et linguistiques académiques (CALP), qui sont requises pour accéder à l'apprentissage académique formel. Par conséquent, pour les apprenants les plus vulnérables, c'est-à-dire ceux qui utilisent une langue différente pour la communication quotidienne et en particulier les apprenants issus de milieux socio-économiques défavorisés, l'acquisition de compétences dans la langue de scolarisation constitue un enjeu majeur.

Ces conclusions sont fondamentales pour la Recommandation Rec(2014)5 du Conseil de l'Europe<sup>16</sup> :

« le droit à l'éducation ne peut être pleinement exercé que si les apprenants maîtrisent les normes linguistiques propres à l'école et nécessaires à l'accès aux connaissances ;

de telles compétences linguistiques conditionnent pour partie la réussite scolaire et [...] elles sont une condition préalable à la poursuite des études universitaires ou de la formation professionnelle – et donc importantes pour la participation à la vie de la société et pour une inclusion durable ;

certains apprenants peuvent être désavantagés au regard de la maîtrise de ces compétences linguistiques, du fait d'inégalités sociales et linguistiques ».

#### 2.1.1. Qui sont les élèves sur lesquels il faut concentrer les efforts ?

On peut parfois penser que l'accent mis sur les « langues de scolarisation » vise exclusivement à aider les élèves issus de l'immigration ou les enfants réfugiés à mieux réussir à l'école. Le champ d'application d'une telle politique éducative englobe TOUS les élèves, puisqu'il a été démontré qu'une mauvaise compétence en L1 est l'une des premières causes des déficits d'apprentissage de manière générale. Selon Van Avermaet (2006: p. 18), « les enfants allochtones n'ont pas, par définition, de moins bons résultats que les enfants

---

<sup>15</sup> Cummins J., « Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters », *Working Papers on Bilingualism*, 19, 1979, p. 197-205.

<sup>16</sup> *Ibid.* ([https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectId=09000016805c610b](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805c610b)).



autochtones », et l'écart entre la langue maternelle/langue utilisée à la maison et la langue scolaire est principalement socioculturel plutôt qu'ethnique, une affirmation confirmée par les études PISA. À nouveau, Gogolin *et al.* (2004) et Schmölzer-Eibinger (2008) montrent que l'acquisition de compétences linguistiques est toujours problématique sur le plan éducatif pour les élèves issus de familles défavorisées, indépendamment de leur langue maternelle.

Il semble donc essentiel de mettre en place dans les établissements scolaires des environnements sensibles à la langue afin d'aider les élèves à apprendre davantage de langue(s), de leur permettre d'accéder à une compréhension approfondie des connaissances et de leur permettre d'exprimer leur compréhension de manière cohérente, correspondant au langage académique que l'on attend d'eux. Ce n'est qu'en leur permettant de le faire, en mettant en place une approche globale de la vie scolaire, que l'on aidera les élèves à devenir des citoyens dotés d'une conscience critique.

Comme le souligne Cummins (2010: p. 40), « Le point de départ pour comprendre pourquoi les élèves choisissent de s'engager dans les études ou, au contraire, de renoncer à l'effort scolaire est de reconnaître que les relations humaines sont au cœur de la scolarité ».

### 2.1.2. Valoriser les élèves

Pour Cummins (2000), il est très important de sensibiliser les étudiants aux relations de pouvoir. Très souvent, il apparaît que les groupes subordonnés qui sont en échec scolaire ont été confrontés à la discrimination pendant de nombreuses générations. Les recherches menées par Ogbu aux États-Unis depuis plus de 30 ans (Ogbu & Simons, 1998<sup>17</sup>) ont conduit à une distinction entre les minorités volontaires ou immigrées, qui ont plutôt tendance à réussir dans les études, et les minorités involontaires (amenées dans la société contre leur volonté, c'est-à-dire par l'esclavage, la colonisation, la conquête, etc.) qui rencontrent plus de difficultés scolaires. Même si cette distinction peut parfois être remise en question (notamment en ce qui concerne les groupes de réfugiés), elle met en évidence des tendances significatives quant à la manière dont les relations de pouvoir coercitives qui s'exercent dans la société au sens large se retrouvent dans les structures et le fonctionnement de l'école.

Cummins (2000: p. 43)<sup>18</sup> examine les questions en termes de relations de pouvoir coercitives et collaboratives :

« Les relations de pouvoir coercitives se réfèrent à l'exercice du pouvoir par un individu, un groupe ou un pays dominant au détriment d'un individu, d'un groupe ou d'un pays subordonné. (...) Les relations de pouvoir fondées sur la collaboration, en revanche, reflètent le sens du terme 'pouvoir' qui fait référence au fait d'être « habilité » ou « autorisé » à obtenir davantage. (...) Le terme anglais *empowerment* peut être défini comme *la création collaborative de pouvoir*. Les élèves dont l'expérience scolaire reflète

---

<sup>17</sup> Ogbu J. U. & Simons H. D., « Voluntary and involuntary minorities: a cultural-ecological theory of school performance with some implications for education », *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), 1998, p. 155-188.

<sup>18</sup> *Ibid.*

des relations de pouvoir fondées sur la collaboration participent avec confiance à l'enseignement dû au fait que leur sens de l'identité est affirmé et se trouve renforcé dans leurs interactions avec les éducateurs. »

### **2.1.3. Connaître les avantages cognitifs du bilinguisme**

Selon Cummins (2000), plus de 150 études empiriques réalisées au cours des 35 dernières années ont révélé une incidence positive du bilinguisme additif sur la progression linguistique, cognitive ou scolaire des élèves. Ces apprenants ont une plus grande conscience de la langue (capacités métalinguistiques), ce qui leur permet d'apprendre d'autres langues plus facilement. Selon l'hypothèse du seuil de Cummins (1979)<sup>19</sup>, pour que des effets positifs se produisent, les enfants doivent développer une littératie dans les deux langues. Il est donc primordial de souligner l'importance de permettre aux enfants de perfectionner la maîtrise de leurs langues dès l'école primaire afin de favoriser des résultats scolaires, linguistiques et cognitifs positifs. La sensibilisation des responsables à ce fait peut favoriser une attitude positive à l'égard des possibilités d'offrir des cours en L1 ou de mettre en place des programmes bilingues, si une communauté plus large de locuteurs ayant la même L1 est présente.

Par conséquent, la FEUILLE DE ROUTE fait valoir que le renforcement de la ou des langues de scolarisation ne peut se faire sans prendre en compte et valoriser le répertoire plurilingue de chaque élève. Ceci est également mis en avant par l'UNESCO (2017) qui considère qu'une « éducation équitable et de qualité et un apprentissage tout au long de la vie ne sont possibles que lorsque cette éducation répond à et reflète la diversité multilingue de la société. Enfants, jeunes et adultes ont besoin d'avoir des opportunités d'apprentissages adaptées [à leur vie et] à leurs besoins, dans et à travers leurs propres langues ».

### **2.1.4. Connaître l'hypothèse d'interdépendance**

Cummins (2000: p. 39)<sup>20</sup> nous rappelle que « le temps d'instruction peut être consacré au renforcement des capacités de lecture et d'écriture des élèves dans la langue principale, sans nuire au développement de leurs capacités de lecture et d'écriture en anglais. En outre, la relation entre les compétences en langue première et en langue seconde laisse supposer qu'une amélioration des compétences en langue maternelle peut constituer une base conceptuelle pour une meilleure maîtrise de l'anglais à long terme. Cela n'implique pas pour autant que le transfert de littératie et de maîtrise de la langue académique se fera automatiquement ; il est généralement également nécessaire de prévoir un enseignement formel dans la langue cible afin de tirer parti des avantages du transfert interlinguistique. »

---

<sup>19</sup> Cummins J., « Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters », *Working Papers on Bilingualism*, 19, 1979, p. 197-205.

<sup>20</sup> *Ibid.*

## **2.2. Pourquoi cibler les enseignants ?**

Comme l'affirme Hattie (2003), c'est ce que les enseignants connaissent, font et prennent en compte qui importe le plus dans l'apprentissage des élèves. Par conséquent, il est essentiel de proposer aux enseignants non seulement des possibilités de formation professionnelle qui leur permettent de renforcer leurs stratégies pédagogiques, mais aussi de compléter cette formation par des connaissances sur les relations de pouvoir au sein de la société et les aspects psycholinguistiques du multilinguisme.

En outre, la recommandation Rec(2014)5 du Conseil de l'Europe stipule que :

« les enseignants et autres acteurs éducatifs dans les établissements mettent en place des processus de diagnostic et d'évaluation de compétences linguistiques ainsi que des formes de soutien adaptées afin de faciliter la maîtrise de la langue de scolarisation par :

- i. une vérification régulière, et en particulier lors des passages d'une étape du système éducatif à la suivante, des capacités effectives des apprenants à maîtriser les formes de la langue de scolarisation exigées aux différents niveaux scolaires, de façon à adapter la progression des enseignements et à mettre en place des formes de soutien adaptées qui tiennent compte des besoins et des aptitudes particuliers ;
- ii. le recours, si possible, à toutes les ressources linguistiques dont disposent les apprenants pour faciliter leur accès aux connaissances ;
- iii. l'anticipation, pour chaque matière scolaire, de la nature des compétences en langue de scolarisation qui seront exigées dans les évaluations, de façon à pouvoir y préparer les élèves ;
- iv. la diversification des modalités d'évaluation, en particulier par l'usage de l'évaluation formative et de l'auto-évaluation, afin de valoriser les réussites et de renforcer l'estime de soi de chaque apprenant ».

Comme le souligne le manuel (Beacco, 2016: p. 11), les enseignants de toutes les matières doivent prendre conscience de la nécessité d'aider leurs élèves à maîtriser les compétences linguistiques spécifiques requises par les différentes disciplines. En outre, leur conscience des relations de pouvoir au sein de la société est également indispensable pour permettre aux élèves de développer la ou les langues de scolarisation.

### **2.2.1. Relations de pouvoir au sein de la société**

Il semble nécessaire de sensibiliser les enseignants aux rapports de force au sein de la société afin de faire évoluer les politiques linguistiques scolaires. En effet, non seulement les enseignants doivent être en mesure de comprendre comment la langue peut être acquise dans un contexte académique, mais ils doivent également tenir compte des questions relatives à l'équité et au pouvoir dans la société en général, afin de pouvoir instruire l'enfant de manière globale plutôt que de se contenter d'enseigner le programme (Cummins, 2000: p. 6-7).

García (2011) confirme qu'une pédagogie efficace de l'éducation bilingue implique de privilégier la justice sociale qui favorise l'équité entre les deux langues et remet en question les modèles plus larges de relations de pouvoir au sein de la société tendant à déprécier les identités, les cultures et les langues de certaines communautés. Un tel contexte d'enseignement « crée une multiplicité d'usages des langues et d'identités linguistiques, tout en maintenant une rigueur académique et des attentes exigeantes » (p. 318).

À chaque fois que la société ou les établissements scolaires tentent d'assimiler ou d'intégrer pleinement des groupes minoritaires, ils tendent à rendre les groupes subordonnés invisibles et inaudibles. Mais à l'inverse, mettre en place une orientation transformative/interculturelle implique de développer des principes d'égalité raciale et culturelle, et d'éduquer les élèves de manière à leur permettre de participer pleinement à une société démocratique. Il est donc essentiel de donner aux enseignants la possibilité de le faire : les enseignants doivent permettre aux élèves de décoder les mots mais surtout de lire entre les lignes, afin qu'ils puissent comprendre comment le pouvoir est exercé par le biais de différentes formes de discours (publicité, réseaux sociaux, rhétorique politique, manuels scolaires, etc.).

## **2.2.2. Aspects psycholinguistiques**

### **Avantages cognitifs**

Les recherches ont largement mis en évidence les avantages cognitifs liés au plurilinguisme quel que soit l'âge (Adesope *et al.*, 2010 ; Bialystok *et al.*, 2004 ; Carlson and Meltzoff, 2008 ; Gold *et al.*, 2013 ; Gollan *et al.*, 2011 ; Lazaruk, 2007 ; Mårtensson *et al.*, 2012) et suggèrent même que, sous certaines conditions, le bénéfice pour l'individu commence dès le plus jeune âge et peut être durable.

Dans le même temps, les recherches de Wong Fillmore (1991) montrent que les enfants des minorités linguistiques scolarisés en L2 perdent leur L1 ou, au mieux, leur L1 souffre d'un manque de continuité dans son développement. Cela pourrait engendrer un phénomène d'aliénation des enfants par rapport à leurs parents et les empêcher de bénéficier des nombreux avantages cognitifs du bilinguisme que la recherche psycholinguistique a mis en évidence.

C'est pourquoi il est essentiel que les enseignants saisissent ces atouts et soulignent les acquis linguistiques des apprenants plurilingues, lorsqu'ils sont enseignés uniquement dans la langue dominante (voir Edwards, 1998, pour de multiples exemples de mise en pratique).

### **Développement du langage académique**

Selon la théorie des compétences de base communes (Cummins, 1979<sup>21</sup>), si on consacre du temps à l'enseignement de la L1, cela ne nuit pas aux résultats scolaires dans la langue majoritaire (tant que le programme d'enseignement permet de développer efficacement les

---

<sup>21</sup> Cummins J., « Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters », *Working Papers on Bilingualism*, 19, 1979, p. 197-205.

compétences scolaires dans la langue minoritaire). En effet, lorsque la maîtrise des concepts est acquise dans une langue, elle rend plus compréhensible les apports dans l'autre langue.

Les élèves immigrés peuvent facilement améliorer leur fluidité en langue dominante de la société en y étant exposés dans leur cadre de vie et à l'école. Toutefois, de nombreux chercheurs (Collier, 1987 ; Cummins, 1981 ; Hakuta *et al.*, 2000 ; Klesmer, 1994) affirment qu'il leur faut généralement au moins cinq ans pour rattraper les locuteurs natifs sur le plan des aspects académiques de la langue.

Gandara (1999) a résumé des données provenant de Californie et a souligné le fait que « même si un élève est en mesure de parler et de comprendre l'anglais avec un niveau de compétence très élevé après les trois premières années d'école, les compétences académiques en lecture et en écriture en anglais prennent plus longtemps pour être acquises » (p. 5). Cela signifie que malgré leur capacité apparente à communiquer, il subsiste un décalage considérable avec les locuteurs natifs pouvant engendrer un échec scolaire, si les enseignants ne sont pas conscients de cette situation et ne les aident pas à améliorer ces compétences. Toutefois, le développement de la ou des langues de scolarisation relève de la responsabilité de l'ensemble du personnel scolaire et pas uniquement des enseignants de langues.

Voilà pourquoi la FEUILLE DE ROUTE ne se borne pas à sensibiliser les enseignants et l'ensemble de la communauté scolaire à ces questions, mais propose également un large éventail d'idées pratiques à mettre en œuvre en classe.

### **2.3. Pourquoi cibler les chefs d'établissement ?**

La recommandation CM/Rec(2014)5 du Conseil de l'Europe stipule l'importance de sensibiliser « des équipes éducatives locales à leur rôle dans la conception et la mise en œuvre d'une politique d'établissement globale concernant la langue de scolarisation, prenant notamment appui sur les ressources que peuvent représenter les diverses langues présentes à l'école ». Une politique cohérente doit être pérenne afin d'avoir le meilleur impact possible sur tous les apprenants. Comme le souligne Fullan (2002), si des réformes éducatives à grande échelle et durables sont inscrites à l'ordre du jour, le leadership deviendra alors déterminant.

L'importance du leadership pour l'efficacité de l'école a été soulignée dans la littérature et la recherche. Cummins (2010: p. 36) souligne également le rôle joué par les administrateurs des établissements scolaires qui « devraient être compétents pour exercer un leadership face aux problématiques de sous-performance dans des contextes culturellement et linguistiquement divers ». Par ailleurs, il est clairement avéré que les élèves issus de certaines minorités ethniques ne réussissent pas aussi bien que leurs pairs. C'est pourquoi nous devons examiner les enjeux spécifiques auxquels sont confrontés les responsables dans des contextes multiethniques et les qualités nécessaires pour inverser la tendance à l'échec parmi les groupes minoritaires (Blair, 2002).

Gillett, Clarke & O'Donoghue (2016: p. 594) affirment que dans la littérature de recherche sur la gestion réussie des établissements scolaires confrontés à des conditions difficiles, les stratégies majeures et étroitement liées suivantes ont été identifiées :

- fixer un objectif et une vision pour susciter la confiance dans une culture du progrès en énonçant clairement les attentes avec les élèves et le personnel et en partageant une vision axée sur le perfectionnement (Chapman & Harris, 2004) ;
- mettre fortement l'accent sur l'enseignement et l'apprentissage pour susciter la conviction que *tous* les étudiants ont la capacité d'apprendre, afin de dissiper la notion de « déficit culturel » (Harris *et al.*, 2006) ;
- établir des normes et des critères élevés pour le personnel et les élèves afin de susciter la confiance dans l'école en définissant des objectifs clairs, en encourageant le respect des autres et en transmettant un sentiment d'urgence visant à maintenir des normes académiques élevées, et en exerçant une certaine pression sur le personnel et les élèves pour qu'ils excellent (Chapman & Harris, 2004<sup>22</sup>) ;
- créer une culture scolaire positive pour favoriser un sentiment de communauté au sein du personnel et des élèves et associer la communauté au sens large au travail de l'établissement (Harris, 2002) ;
- promouvoir la formation professionnelle continue et le perfectionnement du personnel afin de constituer une communauté d'apprentissage professionnel qui réponde aux besoins internes spécifiques et/ou facilite les initiatives et développements extrascolaires (Chapman & Harris, 2004) ;
- exercer un encadrement souple pour favoriser des approches créatives permettant de résoudre des problèmes très complexes, notamment en investissant dans la capacité d'encadrement des autres (Harris, 2006).

L'outil d'auto-évaluation incluse dans la FEUILLE DE ROUTE porte sur les stratégies susmentionnées, exprimées sous forme d'énoncés, et constitue donc un outil précieux pour renforcer le leadership en abordant les questions complexes liées à la promotion du soutien à la (aux) langue(s) de scolarisation dans des contextes culturels et linguistiques divers.

## **2.4. Pourquoi cibler le personnel non enseignant ?**

L'école en tant que communauté d'apprentissage est composée non seulement d'apprenants, d'enseignants et du personnel de direction, mais aussi du personnel non enseignant. Il fait partie intégrante du système éducatif et nous devrions considérer non seulement ses services, mais aussi son apport linguistique comme un élément indispensable dans la recherche d'une meilleure qualité de l'éducation. La manière dont tous les adultes de l'établissement se comportent est transmise aux apprenants, qui adoptent les valeurs, les attitudes et les coutumes prévalant dans leur communauté scolaire. Le personnel non

---

<sup>22</sup> *Ibid.*

enseignant a longtemps été considéré comme le vecteur d'une relation adéquate et efficace avec le public et donc avec les apprenants (Lutz, 1948). En outre, lors de la mise en place d'une culture scolaire axée sur la langue et du renforcement de la maîtrise de la ou des langues de scolarisation, chaque adulte doit être considéré comme un exemple linguistique à suivre (Agence nationale finlandaise pour l'éducation, Programme national d'éducation de base, 2016).

Pour toutes ces raisons, la FEUILLE DE ROUTE offre la possibilité d'impliquer le personnel non enseignant dans l'évaluation de l'école et de prendre part à des discussions, afin de trouver des moyens visant à améliorer, de manière collaborative, le perfectionnement de la (des) langue(s) de scolarisation des élèves.

## **2.5. Pourquoi cibler les parents ?**

L'apprentissage des langues commence avant même la naissance (Mampe, Friederici, Christophe & Wermke, 2009). La famille et l'environnement jouent un rôle majeur dans le développement du langage de chaque enfant (Hoff, 2006 ; Sorenson-Duncan, 2017). Les recherches ont montré que pour certaines compétences linguistiques, telles que la conscience métalinguistique ou phonologique, les enfants bilingues obtiennent de meilleurs résultats que les enfants monolingues (Bialystok, 1986 ; Bialystok, Majumder & Martin, 2003). Par ailleurs, Noble, Wolmetz, Ochs, Farah & McCandliss (2006) laissent entrevoir que la pauvreté a un impact négatif sur le développement du langage, affectant de façon significative les mêmes fonctions. Lorsque les deux séries de résultats sont associées, il en ressort que les enfants monolingues issus de familles à faible statut socioéconomique sont très susceptibles de connaître des problèmes de développement du langage, suivis par les enfants bilingues issus de familles à faible statut socioéconomique. Ces deux facteurs familiaux sur le développement du langage devraient être pris en compte par les écoles lors de la planification de leurs stratégies linguistiques afin de favoriser un véritable apprentissage du langage à l'école.

En général, les écoles en Europe axent leurs efforts sur les élèves issus de familles bilingues (ou plurilingues) de faible statut socioéconomique. Cette approche est problématique parce que, d'une part, elle ne tient pas compte des besoins des élèves issus de familles monolingues, locales et de faible statut socioéconomique et, d'autre part, elle ne tient pas compte de la valeur ajoutée associée au bi/plurilinguisme. Il en va de même pour les familles concernées, car de nombreuses familles ont honte ou sont réticentes à l'idée d'élever des enfants bi/plurilingues. Il semble donc impératif de valoriser les langues familiales et de permettre aux parents de participer aux activités scolaires. La valorisation de la langue maternelle ou des langues pratiquées à la maison peut également être un moyen de faire évoluer les rapports de force en permettant aux communautés linguistiques minoritaires d'affirmer leur identité de manière positive.

La FEUILLE DE ROUTE prend donc en compte les parents en tant que partie prenante de l'école et les considère comme une ressource possible pour le perfectionnement et l'apprentissage des langues. Les parents peuvent participer à l'auto-évaluation de l'école

afin de faire part de leur vision de la manière dont les langues sont prises en compte et valorisées ; en outre, de nombreux exemples de pratiques prometteuses illustrent comment faire participer les parents à la vie de l'école, soulignant ainsi le rôle capital qu'ils jouent dans le développement de l'élève en tant que personne à part entière.

## **2.6. Pourquoi cibler la communauté au sens plus large ?**

Le soutien de la communauté au sens large est un élément crucial de la construction d'une école performante et, par conséquent, sensibilisée aux langues. Même si ce projet s'adresse à tous les apprenants, l'importance que revêt le renforcement de la maîtrise des langues de scolarisation est déterminante pour les apprenants d'une langue seconde. Dans de nombreux cas, les écoles où les apprenants de deuxième langue représentent un pourcentage important des effectifs sont situées dans des zones défavorisées. Les recherches prouvent qu'il est capital de consolider et d'améliorer la réputation de l'école et de s'engager avec la communauté au sens large dans ces domaines. Les écoles ne peuvent pas fonctionner en vase clos, c'est pourquoi une approche de la scolarité axée sur la communauté est considérée comme un facteur important, notamment en ce qui concerne le soutien aux communautés défavorisées (voir Harris, 2004 ; Dyson & Raffo, 2007 ; Furman, 2003). Néanmoins, en dépit du fait que la communauté se voit reconnue pour le rôle qu'elle joue dans la mise en place d'une école performante, la FEUILLE DE ROUTE n'invite pas la communauté au sens large à prendre part à l'auto-évaluation, car ce processus a été jugé trop complexe à mettre en place par les établissements scolaires. Toutefois, certains énoncés et certaines pratiques prometteuses tiennent compte du rôle joué par la communauté au sens large.

## **3. De quatre aspects thématiques à neuf domaines**

Dans un premier temps, quatre aspects thématiques ont fait l'objet d'une réflexion approfondie au cours de la première phase du projet afin de déterminer les domaines cibles et les dimensions nécessaires à la mise en place de l'outil en ligne : la sensibilisation aux langues dans l'apprentissage et l'enseignement, les langues de scolarisation dans le curriculum, le cadre organisationnel et la culture de sensibilisation aux langues.

Après avoir examiné la pertinence de chacun des aspects thématiques et les avoir soumis à l'avis expert des participants à la réunion du réseau en novembre 2017<sup>23</sup>, il a été jugé nécessaire de les réorganiser en neuf domaines considérés comme indispensables pour concevoir et développer une culture scolaire visant à développer l'approche globale de l'école pour soutenir la/les langue(s) de scolarisation. Ces domaines se recoupent partiellement et sont clairement étroitement liés.

---

<sup>23</sup> En novembre 2017, la réunion de réseau a eu lieu dans les locaux du CELV à Graz (Autriche) avec 16 experts venus de 12 pays.



### 3.1. La conscience de la dimension linguistique dans l'apprentissage et l'enseignement

Le domaine *Conscience de la dimension linguistique* dans l'apprentissage et l'enseignement a été mis en place en gardant à l'esprit le fait qu'être bilingue ou plurilingue est un atout pour le développement personnel et cognitif et pour la construction des connaissances de l'apprenant. Cela signifie également que la langue est indispensable à l'accès au contenu et à la réussite scolaire et que la communauté scolaire devrait permettre à tous les élèves de s'engager dans une réflexion plus poussée, afin de les aider à atteindre leur potentiel académique. En effet, les élèves ont besoin d'un soutien pédagogique pour consolider leur apprentissage des langues, mais cela ne signifie pas pour autant que la langue doit être simplifiée ou que des tâches moins exigeantes doivent leur être assignées. Au contraire, les élèves sont en quête de défis et les enseignants doivent maintenir les mêmes exigences ambitieuses.

Il est important de sensibiliser les enseignants et les élèves aux langues afin de renforcer la maîtrise du langage académique par les élèves. En effet, on peut facilement avoir le sentiment que les élèves dans nos classes, qu'ils soient issus de l'immigration ou non, maîtrisent la langue de scolarisation puisqu'ils sont tout à fait en mesure de communiquer aisément. Cela étant, certains d'entre eux obtiennent des résultats insuffisants aux contrôles, sans doute en raison d'un manque de compétences linguistiques et non en raison d'une simple méconnaissance de la matière.

La langue et le contenu doivent être enseignés de manière simultanée en sensibilisant les apprenants aux spécificités de la langue écrite et parlée. En effet, « 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 linguistique de la matière concernée est prise en compte » (Beacco *et al.*, 2016). Et pourtant, la part de responsabilité qui consiste à mettre l'accent sur l'apprentissage des langues ne relève pas seulement de l'enseignant, mais doit être partagée par l'ensemble de la communauté scolaire qui se doit d'être un modèle en matière de langues.

Dans le cadre de la FEUILLE DE ROUTE, trois domaines couvrent les principales idées que comporte cette thématique :

- La **conscience de la dimension linguistique** suppose de privilégier l'apprentissage des langues en général, de comprendre l'importance d'être des modèles linguistiques (pour l'ensemble du personnel) et de proposer aux élèves des activités motivantes.
- Le **développement des connaissances et compétences linguistiques** signifie que les enseignants insistent sur les spécificités de la langue dans leur enseignement, encouragent la sensibilisation des élèves à la langue parlée et écrite, et

améliorent constamment leurs compétences en expression orale/écriture et leurs compétences d'écoute et de lecture.

- La **conscience métalinguistique** consiste à prendre en compte la dimension linguistique dans l'enseignement des matières et à explorer/apprendre les concepts liés aux langues avec les apprenants, quelle que soit la matière, afin de les aider à mieux comprendre et exploiter les contenus.

### 3.2. La/les langue(s) de scolarisation dans le curriculum

Une fois que les enseignants ont pris conscience de la dimension linguistique dans les matières, il est essentiel qu'ils travaillent ensemble afin de parvenir à une interprétation commune des stratégies qui favoriseront l'apprentissage des élèves et les aideront à approfondir leur raisonnement pour mieux établir des liens avec la langue écrite et orale. Blachowicz & Fisher (2000) examinent de nombreuses stratégies avec des indications précises qui aideront les enseignants à comprendre comment se fait l'apprentissage du vocabulaire, en soulignant l'importance de créer des passerelles entre les matières. Les recherches montrent également combien il est important de s'appuyer sur les points forts des élèves (Warren & Rosebery, 2008 ; Zentella, 2005).

Freeman & Freeman (2009) et Schleppegrell (2005) décrivent comment les enseignants peuvent enseigner simultanément la langue et le contenu en se fixant des objectifs en matière de langue et de contenu. Toutefois, pour pouvoir profiter du contenu enseigné en classe, les élèves doivent maîtriser la langue académique afin de pouvoir comprendre, participer et communiquer efficacement au cours d'activités cognitivement exigeantes et adaptées au contexte et à l'âge (Himmele & Himmele, 2009).

Il ne faut pas oublier que les élèves viennent à l'école avec des connaissances, des pratiques culturelles et linguistiques et des compétences qui leur viennent de leur foyer et de leur communauté. Ainsi, dans la lignée de Ladson-Billings (1995) qui examine les liens entre l'éducation et l'enseignement culturellement adapté, la FEUILLE DE ROUTE prend également en compte l'apprentissage informel des langues et la manière dont la langue peut être acquise à la maison.

Ainsi, les deux domaines suivants portent sur cette thématique :

- Le **rôle de la langue dans l'apprentissage** signifie que la langue est reconnue comme importante dans l'enseignement des matières et que le développement linguistique des élèves est encouragé. Cela signifie également que l'on prend appui sur les avantages liés au plurilinguisme pendant les cours, que l'on établit des passerelles entre les langues pour favoriser l'apprentissage et que l'on se fonde sur les connaissances et les expériences antérieures des élèves.
- La **promotion de l'apprentissage informel des langues** signifie permettre aux élèves d'apprendre les langues de manière informelle et de développer leurs compétences linguistiques à la maison.

### 3.3. Le cadre organisationnel

Le projet vise à renforcer la maîtrise des langues de scolarisation par les élèves. Comme nous l'avons déjà mentionné, cela ne peut se faire sans mettre en place une politique en matière de langues et d'apprentissage, inscrite dans l'environnement scolaire, dans sa culture de travail – et dans sa philosophie. La mise en place d'une politique scolaire de soutien requiert un cadre organisationnel propice au changement et au progrès. Il sera nécessaire de nommer des responsables dédiés au développement de ce cadre (Alvesson, 2011). Les chercheurs et les professionnels de terrain savent qu'une culture scolaire positive améliore les expériences quotidiennes des élèves et joue un rôle dans l'amélioration de leurs résultats (Kraft, Marinell & Yee, 2016 ; Fergus, Noguera & Martin, 2014).

Les responsables scolaires sont indispensables pour accueillir les nouveaux arrivants et leurs familles, et devraient avoir recours aux ressources offertes par la communauté scolaire. Les directeurs d'établissements jouent un rôle clé dans la mise en place de la formation professionnelle requise pour améliorer les compétences des enseignants et favoriser l'apprentissage collaboratif.

Cette thématique comprend donc les domaines suivants :

- **Accompagner les nouveaux arrivants et leurs familles** signifie aider les nouveaux arrivants en utilisant les ressources linguistiques présentes en milieu scolaire, y compris les ressources professionnelles et communautaires pour communiquer. Il peut s'agir, par exemple, de produire les documents clés nécessaires dans différentes langues.
- La **formation professionnelle** signifie disposer de structures pour planifier et faire le point sur les compétences des enseignants, développer leur prise de conscience et leur coopération, et créer et soutenir des communautés d'apprentissage professionnel au sein de l'établissement scolaire. Ce domaine peut, par exemple, inclure la recherche-action, l'apprentissage collaboratif, etc.

### 3.4. Une culture scolaire sensible à la langue

Aucun changement ne se fera sans une modification de la culture de l'école qui devrait non seulement améliorer le quotidien des élèves, mais aussi valoriser leurs résultats. La culture scolaire est déterminée par des facteurs à la fois conscients et inconscients ; elle affecte donc ceux qui relèvent de sa sphère, indépendamment du fait que son importance et ses impacts soient reconnus ou non. Prendre en compte l'impact de la culture scolaire et identifier et pallier ses aspects indésirables jouent un rôle important dans son déploiement. Pour ce faire, tous les acteurs devraient valoriser toutes les langues, et pas seulement la ou les langues de scolarisation ; ils devraient tenir compte des atouts des personnes qui parlent d'autres langues que les langues de scolarisation et utiliser les capacités des parents et de la

communauté au sens large pour promouvoir le développement linguistique au-delà de la langue courante.

Ces idées sont mises en avant dans les domaines suivants :

- Les **attitudes à l'égard des langues** signifie qu'il faut valoriser les langues des élèves et suivre leur développement individuel en matière de compétences linguistiques. Ce domaine prend également en compte l'importance des approches plurilingues et la visibilité des langues dans l'environnement scolaire.
- La **connaissance des ressources linguistiques en présence** recouvre la manière dont les acteurs ont connaissance des langues des élèves, du personnel et des familles et la manière dont ils les utilisent pour faciliter l'intégration des élèves.

## 4. De neuf domaines à trente-deux dimensions

A l'issue de la très fructueuse réunion de réseau en novembre 2017<sup>24</sup>, les énoncés de l'enquête d'auto-évaluation, réorganisés en neuf domaines et rédigés pour chaque partie prenante (chefs d'établissement, enseignants, personnel non enseignant, parents et élèves), ont été testés et commentés par 536 participants de la phase pilote 1. Ils ont ensuite été organisés en 32 dimensions, qui sont des sous-catégories d'un domaine. Chaque dimension porte sur des principes, des approches, des procédures ou des actions concrètes illustrant la mise en œuvre d'un aspect particulier des pratiques scolaires.

Elles permettent de mettre au point une approche globale de l'école pour renforcer la ou les langues de scolarisation. Les dimensions sont exprimées sous forme d'énoncés dans l'outil d'auto-évaluation, à évaluer par les différentes parties prenantes<sup>25</sup>.

## Conclusion

La FEUILLE DE ROUTE s'appuie sur un cadre théorique étendu concernant à la fois les acteurs concernés et les domaines thématiques. Elle propose des outils permettant aux écoles de mettre en place une approche globale pour aider tous leurs élèves à maîtriser la ou les langues de scolarisation et ainsi améliorer leur apprentissage et leur réussite scolaire.

Les membres de l'équipe du projet souhaitent saluer le travail de collaboration réalisé, qui a permis à l'équipe de mettre en place un outil pouvant être utilisé partout en Europe.

---

<sup>24</sup> La réunion de réseau a eu lieu dans les locaux du CELV à Graz (Autriche) en novembre 2017 et a rassemblé 16 experts venus de 12 pays.

<sup>25</sup> Voir la liste présentant les domaines et les dimensions sur le site web (dans la mallette des coordinateurs : <https://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/roadmap/Coordinator's%20package/FR/07-Areas-and-dimensions-FR.pdf>).

En effet, tel que mentionné précédemment, les idées maîtresses sont issues d'un *groupe de réflexion* constitué par le CELV, au sein duquel 17 experts linguistiques venus de 16 pays européens ont examiné 107 réponses émanant de 33 pays. On peut donc en déduire que la mise en place d'une approche globale de l'école pour renforcer la (les) langue(s) de scolarisation correspond à un besoin formulé par la plupart des pays européens.

Ensuite, la réunion du réseau de novembre 2017 a contribué à la mise en place des 9 dimensions. L'atelier organisé en novembre 2018<sup>26</sup> a permis à l'équipe du projet de faire valider définitivement l'enquête d'auto-évaluation et de commencer à constituer une base de données des pratiques prometteuses de toute l'Europe et au-delà. Ces outils sont accompagnés d'une mallette des coordinateurs afin de faciliter la mise en œuvre de la FEUILLE DE ROUTE.

En outre, les membres de l'équipe de projet souhaitent remercier les différents experts, Marisa Cavalli (consultante du CELV), les partenaires associés et les membres du CELV pour leur précieuse collaboration.

---

<sup>26</sup> L'atelier impliquant 36 experts de 29 pays s'est tenu dans les locaux du CELV à Graz (Autriche) en novembre 2018.

## **L'équipe du projet FEUILLE DE ROUTE**

### **Rebecca Dahm, coordinatrice**

Professeure associée, INSPE Midi-Pyrénées, Université Toulouse-Jean Jaurès, France

### **Katri Kuukka**

Conseillère pédagogique, Ph.D. (Éducation), Éducation libérale des adultes et éducation des minorités culturelles, Agence nationale finlandaise pour l'éducation, Finlande

### **Nermina Wikström**

Directrice de l'éducation, Agence nationale suédoise pour l'éducation, Département des programmes nationaux, de l'éducation préscolaire et de l'enseignement scolaire obligatoire, Suède

### **Selin Öndül**

Experte en matière de migration et de scolarisation, Département des écoles de Zurich, Suisse

## Références bibliographiques

Adesope O. O., Lavin T., Thompson T. & Ungerleider C., « A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism », *Review of Educational Research*, 80, 2010, p. 207-245.

Alvesson M., « Leadership and organizational culture », dans Bryman A., Collinson D., Grint K., Jackson B. & Uhl-Bien M. (éds), *The Sage handbook of leadership*, Sage, 2011, p. 151-178.

Beacco J.-C., Byram M., Coste D. & Fleming M., *Langue(s) de scolarisation*, Conseil de l'Europe (Division des politiques linguistiques), Strasbourg, 2009, <https://rm.coe.int/09000016805a2239>.

Beacco J. C., Coste D., van de Ven P. H. M. & Vollmer H., *Langues et matières scolaires – Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*, Conseil de l'Europe (Division des politiques linguistiques), Strasbourg, 2010, <https://rm.coe.int/16805c7463>.

Beacco J. C., Fleming M., Goullier F., Thürmann E., Vollmer H. & Sheils J., *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants – Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*, Conseil de l'Europe (Division des politiques linguistiques), Strasbourg, 2016, [www.coe.int/fr/web/language-policy/a-handbook-for-curriculum-development-and-teacher-training-the-language-dimension-in-all-subjects](http://www.coe.int/fr/web/language-policy/a-handbook-for-curriculum-development-and-teacher-training-the-language-dimension-in-all-subjects).

Bialystok E., Craik F.I.M., Klein R. et Viswanathan M., « Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon task », *Psychology and Aging*, 19, 2004, p. 290-303.

Bialystok E., « Factors in the growth of linguistic awareness », *Child Development*, 57, 1986, p. 498-510.

Bialystok E., Majumder S. & Martin M. M., « Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? », *Applied Psycholinguistics*, 24(1), 2003, 27-44.

Blachowicz C. L. & Fisher P., « Vocabulary instruction », *Handbook of Reading Research*, 3, 2000, p. 503-523.

Blair M., « Effective school leadership: The multi-ethnic context », *British Journal of Sociology of Education* 23 (2), 2002, p. 179-191.

Carlson S. M., & Meltzoff A. N., « Bilingual experience and executive functioning in young children », *Developmental Science*, 11(2), 2008, p. 282-298.

Chamot A. U. & o'Malley J. M., *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*, Addison-Wesley Publishing Company, New York, 1994.

Chapman C. & Harris A., « Improving schools in difficult and challenging contexts: Strategies for improvement », *Educational Research*, 46(3), 2004, p. 219-228, [www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0013188042000277296](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0013188042000277296).

Conseil de l'Europe, Recommandation CM/Rec(2014)5 du Comité des Ministres aux États membres sur l'importance des compétences dans la (les) langue(s) de scolarisation pour

l'équité et la qualité de l'éducation et pour la réussite scolaire (adoptée par le Comité des Ministres le 2 avril 2014, lors de la 1196e réunion des Délégués des Ministres), 2014, [https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectId=09000016805c610b](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805c610b).

Cummins J., « Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire », *Multilingual Matters*, Vol. 23, 2000.

Cummins J., « Bilingual education: The only option to teach all children in the 21st century in equitable ways », *Linguistics and Education*, 21(1), 2010, p. 77-79.

Dyson A., Raffo C., « Education and disadvantage: the role of community-oriented schools », *Oxford Review of Education*, Vol. 33, No. 3, 2007, p. 297-314.

Edwards V., *The power of Babel: Teaching and learning in multilingual classrooms*, Trentham Books Limited, 1998.

Fergus E., Noguera P. & Martin M., *Schooling for resilience: Improving the life trajectory of Black and Latino Boys*, Harvard Education Press, Cambridge, MA, 2014.

Fillmore L. W., « When learning a second language means losing the first », *Early Childhood Research Quarterly*, 6(3), 1991, p. 323-346.

Finnish National Board of Education, National core curriculum for basic education, 2016.

Fleming M., *Langues de scolarisation et droit à une éducation plurilingue et interculturelle*, Conseil de l'Europe (Division des politiques linguistiques), Strasbourg, 2009, <https://rm.coe.int/16805a234f>.

Freeman Y. S. & Freeman D. E., « Diverse learners in the mainstream classroom: Strategies for supporting all students across content areas », *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 13(2), 2009.

Fullan M., « Principals as leaders in a culture of change », Paper prepared for *Educational Leadership*, Special Issue, Mai 2002, révisé le 12 mars 2002.

Furman G., « Moral leadership and the ethic of community », *Values and Ethics in Educational Administration*, 2 (1), 2003, p. 1-7.

García O., *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*, John Wiley & Sons, 2011.

Gillett J., Clarke S. & O'Donoghue T., « Leading schools facing challenging circumstances: Some insights from Western Australia », *Issues in Educational Research*, 26(4), 2016.

Gogolin I., « Zum Problem der Entwicklung von 'Literalität' durch die Schule », *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(3), 2004, p. 101-111.

Gold B. T., Johnson N. F. & Powell D. K., « Lifelong bilingualism contributes to cognitive reserve against white matter integrity declines in aging », *Neuropsychologia*, 51(13), 2013, p. 2841-2846.



Gollan T. H., Salmon D. P., Montoya R. I. & Galasko D. R., « Degree of bilingualism predicts age of diagnosis of Alzheimer's disease in low-education but not in highly educated Hispanics », *Neuropsychologia*, 49(14), 2011, p. 3826-3830.

Harris A., « Effective leadership in schools facing challenging contexts », *School Leadership and Management*, 22(1), 2002, 15-26, <http://dx.doi.org/10.1080/13632430220143024a>.

Harris A., « Leading on the edge: Successful leadership in schools in challenging circumstances », *Education Today*, Vol. 60, No.1, 2004, p. 3-5.

Harris A., « Leading change in schools in difficulty », *Journal of Educational Change*, 7(1), 2006, p. 9-18, <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-006-0009-0>.

Harris A., Chapman C., Muijs D., Russ J. & Stoll L., « Improving schools in challenging contexts: Exploring the possible », *School Effectiveness and School Improvement*, 17(4), 2006, p. 409-424, <http://dx.doi.org/10.1080/09243450600743483>.

Hattie J.A.C., « Teachers make a difference: What is the research evidence? », Paper presented at the ACER Research Conference « Building teacher quality: What does the research tell us? », Melbourne, Australia, October 2003, [http://research.acer.edu.au/research\\_conference\\_2003/4/](http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/).

Himmele P. & Himmele W., *The language-rich classroom: A research-based framework for teaching English language learners*, ASCD, 2009.

Hoff E., « How social contexts support and shape language development », *Developmental Review*, 26(1), 2006, p. 55-88.

Kraft M., Kraft A., Marinell W. and Yee D., « Schools as organizations. Examining school climate, teacher turnover, and student achievement in NYC », The Research Alliance for New York City Schools, New York, NY, 2016.

Ladson-Billings G., « Toward a theory of culturally relevant pedagogy », *American Educational Research Journal*, 32(3), 1995, p. 465-491.

Lazaruk W., Linguistic, « Academic and cognitive benefits of French immersion », *The Canadian Modern Language Review*, 63(5), 2007, p. 605-628.

Lorenzo F. & Trujillo F., « Languages of schooling in European policymaking: Present state and future outcomes », *European Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 2017, p. 177-197.

Lutz C. D., « Nonteaching personnel are important too », *The Bulletin of the National Association of Secondary School Principals*, 32(152), 1948, p. 102-106.

Mampe B., Friederici A. D., Christophe A. & Wermke K., « Newborns' cry melody is shaped by their native language », *Current Biology*, 19(23), 2009, p. 1994-1997.

Mårtensson J., Eriksson J., Bodammer N. C., Lindgren M., Johansson M., Nyberg L. & Lövdén M., « Growth of language-related brain areas after foreign language learning », *NeuroImage*, 63(1), 2012, p. 240-244, <http://dx.doi.org/10.1016/j.neuroimage.2012.06.043>.

Noble K. G., Wolmetz M. E., Ochs L. G., Farah M. J. & McCandliss B. D., « Brain behavior relationships in reading acquisition are modulated by socioeconomic factors », *Developmental Science*, 9(6), 2006, p. 642-654.

Ogbu J. U. & Simons H. D., « Voluntary and involuntary minorities: a cultural-ecological theory of school performance with some implications for education », *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), 1998, p. 155-188.

Schleppegrell M. J. & Colombi M. C., *Developing advanced literacy in first and second languages: Meaning with power*, Routledge, 2005.

Schmölzer-Eibinger S., « Das 3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz », *Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 39, 2008, p. 28-33.

Sorenson Duncan T. G., *How does maternal education influence language acquisition? Interdependencies between environment and input in the bilingual development of immigrant and refugee children*, PhD Thesis, University of Alberta, Canada, 2017.

Thürmann E., Vollmer H. J. & Pieper I., *Langue(s) de scolarisation et apprenants vulnérables*, Conseil de l'Europe (Division des politiques linguistiques), Strasbourg, 2010, <http://rm.coe.int/090000168059e6b7>.

UNESCO, *Mother tongue-based multilingual education: The key to unlocking SDG 4 – Quality education for all*, Bangkok, 2017, 6 p.

Van Avermaet P., *Socially disadvantaged learners and language education*, Centre for diversity and Learning, Ghent University, 2007.

Vollmer H., *Vers un instrument européen commun pour la (les) langue(s) de scolarisation*, Conseil de l'Europe (Division des politiques linguistiques), Strasbourg, 2006, <https://rm.coe.int/16805c7463>.

Warren B. & Rosebery A., « Using everyday experience to teach science », *Teaching science to English language learners*, 2008, p. 39-50.

Zentella A. C. (éd.), *Building on strength: Language and literacy in Latino families and communities*, Teachers College Press, 2005.