



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

**6 - QUELLES COMPÉTENCES LIÉES À L'ÉDUCATION  
SENSIBLE AUX LANGUES SONT NÉCESSAIRES  
AUX PERSONNES ENSEIGNANTES DE TOUTES LES  
DISCIPLINES, Y COMPRIS LES LANGUES ?**

**FRA**

BLEICHENBACHER LUKAS  
AND THE PROJECT TEAM

## Bloc modulaire 6

### QUELLES COMPÉTENCES LIÉES À L'ÉDUCATION SENSIBLE AUX LANGUES SONT NÉCESSAIRES AUX PERSONNES ENSEIGNANTES DE TOUTES LES DISCIPLINES, Y COMPRIS LES LANGUES ?

#### Quel est l'objectif de ce bloc modulaire ?

Ce bloc contient des **profils** détaillés (descripteurs) des compétences liées à l'éducation sensible aux langues, nécessaires aux personnes enseignantes à travers l'ensemble du curriculum. Il inclut également un ensemble de **tâches liées** destinées à être utilisées dans la formation des enseignant·es. Son objectif principal est de permettre aux utilisateur·rices de **réfléchir aux recoupements entre les compétences nécessaires à un enseignement sensible aux langues entre différentes disciplines et secteurs d'activités**. Pour illustrer cela, les Profils décrivent des compétences **communes à toutes les personnes enseignantes ainsi que des compétences spécifiques** pour les enseignant·es exerçant dans différents contextes: enseignement disciplinaire, enseignement de la langue de scolarisation, enseignement des langues étrangères et enseignement des langues familiales.

#### À qui s'adresse ce bloc modulaire ?

- **Les concepteur·rices de programmes de formation des enseignant·es** et les **formateur·rices** peuvent utiliser les Profils pour planifier ou revoir des programmes transversaux ou spécifiques à une discipline, des volets curriculaires, des modules, des stages pratiques ou d'autres opportunités d'apprentissage professionnel, afin de garantir une prise en compte adéquate de l'éducation sensible aux langues.
- **Les formateur·rices d'enseignant·es, en formation initiale ou continue**, peuvent exploiter les Profils avec les personnes enseignantes et les étudiant·es en formation pour explorer les dimensions langagières de différentes disciplines, planifier des collaborations et renforcer les aspects sensibles aux langues de l'éducation plurilingue et interculturelle, tout en évitant les redondances.
- Les Profils **n'ont pas été conçus principalement comme des** listes de vérification, des portfolios d'autoréflexion ou d'auto-évaluation pour les personnes enseignantes et les étudiant·es en formation, ni comme des grilles d'évaluation pour l'observation de cours, ou pour toute autre utilisation hiérarchique dans un contexte de formation des enseignant·es. Cependant, ils peuvent servir de source d'inspiration pour leur élaboration. En effet, comme ils **ne sont pas conçus comme définitifs** et sont considérés comme "ouverts", d'autres domaines de compétences liées à la langue peuvent émerger lors de leur utilisation. Le Profil correspondant peut alors être adapté et modifié pour répondre à des besoins spécifiques. De plus, les Profils peuvent inspirer le développement de nouveaux profils, mieux adaptés aux groupes cibles, en concertation avec un groupe particulier d'enseignant·es et d'étudiant·es en formation.

## Les principaux objectifs :

Les Profils permettent aux utilisateur·rices:

- de découvrir un modèle innovant des compétences des personnes enseignantes pour une éducation sensible aux langues ;
- de réfléchir à la mesure dans laquelle les compétences liées à la langue des enseignant·es de différentes disciplines sont similaires et interconnectées, et comment cela peut éclairer le contenu et l'organisation de la formation des enseignant·es.

## SOMMAIRE

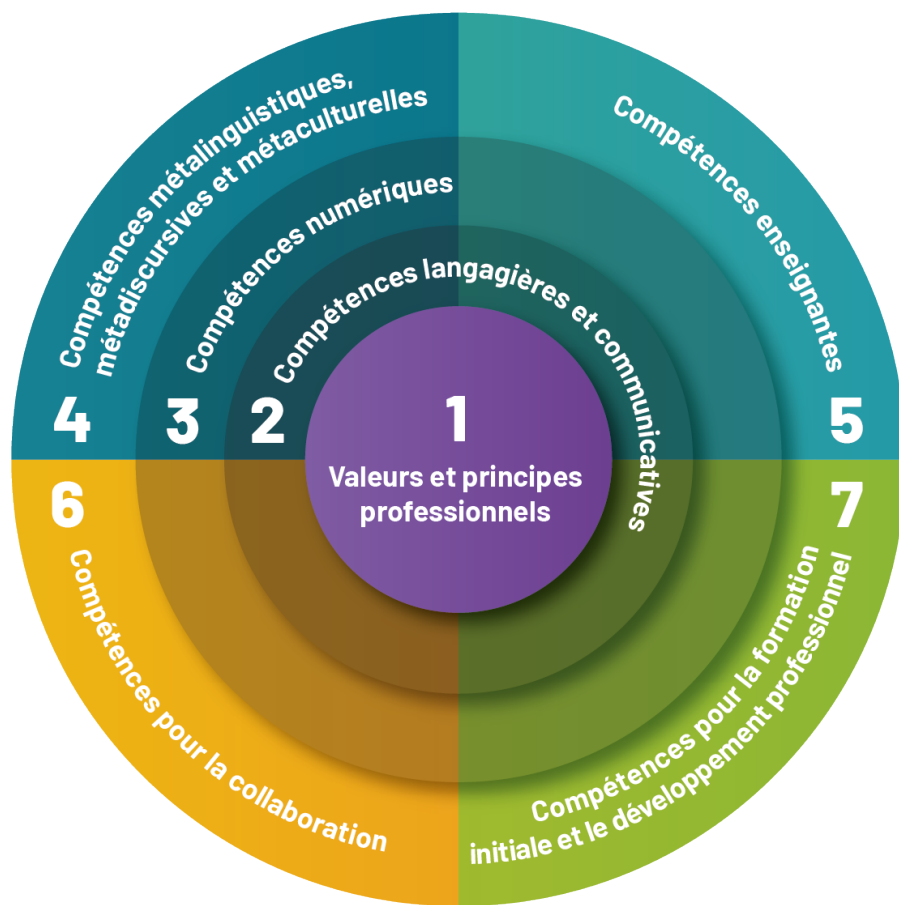
1. **Introduction** - présente l'organisation et l'élaboration des Profils
2. **Découvrir les dimensions des compétences dans les Profils**
3. **Utiliser un puzzle de tangram pour visualiser un profil spécifique des compétences des personnes enseignantes**
4. **Les Profils complets**

## Section 1 Introduction aux Profils de compétences des personnes enseignantes

Les Profils de compétences des personnes enseignantes décrivent leurs compétences professionnelles pour une éducation sensible aux langues. Le terme "éducation sensible aux langues" désigne une approche inclusive de l'enseignement dans toutes les disciplines : les enseignant·es aident les apprenant·es à gérer les exigences langagières liées à l'apprentissage afin que, quelles que soient leurs langues familiales et/ou leurs origines sociales, tous·tes les apprenant·es puissent tirer le meilleur parti de leur éducation. Pour une discussion plus approfondie de cette notion, veuillez vous référer au [Bloc modulaire 1](#).

### Comment les Profils sont-ils organisés ?

Les Profils sont organisés en sept dimensions et sous-dimensions. Dans chaque sous-dimension, une ligne contient les compétences communes à tous·tes les enseignant·es, suivie de quatre colonnes différenciant les compétences liées à la langue pour quatre types d'enseignement : l'enseignement des disciplines autres que les langues, l'enseignement des langues de scolarisation, l'enseignement des langues étrangères et l'enseignement des langues parlées à la maison. Les sept dimensions de compétence sont basées sur une taxonomie des compétences des enseignant·es développée pour le [Guide du CELV sur les compétences des enseignant·es en langues dans l'éducation](#) (voir la section sur le contexte ci-dessous). Ces dimensions sont présentées dans le schéma 1.



**Schéma 1 : Les sept dimensions des Profils de compétences des personnes enseignantes**

**La dimension 1** décrit les valeurs et principes professionnels, en soulignant que l'éducation sensible aux langues s'inspire des objectifs du Conseil de l'Europe et y contribue.

**La dimension 2** contient les compétences langagières et communicatives nécessaires à divers aspects de la profession enseignante.

**La dimension 3** concerne les compétences numériques des enseignant·es. Comme la dimension 2, cette dimension est conçue comme transversale et recoupe généralement les dimensions suivantes.

**La dimension 4** contient des descriptions des compétences métalinguistiques, métadiscursives et métaculturelles. En d'autres termes, elle couvre les domaines de la conscience linguistique et culturelle que tous·tes les enseignant·es doivent aborder de différentes manières lorsqu'ils ou elles enseignent leurs disciplines (y compris, mais sans s'y limiter, les disciplines linguistiques) de manière sensible aux langues.

**La dimension 5** contient des descriptions des compétences liées à la langue, nécessaires à la planification et à la mise en œuvre d'un enseignement sensible aux langues ; c'est la dimension la plus longue et la plus importante.

La **dimension 6** contient des compétences pour une collaboration sensible aux langues entre professionnels et avec d'autres actrices et acteurs concerné·es.

**La dimension 7** définit les compétences nécessaires à la formation des enseignant·es et à leur développement tout au long de leur carrière, y compris le suivi de leur bien-être.

Il convient de noter un élément important au sujet des dimensions et les compétences liées à la sensibilité aux langues décrites dans les Profils. À des fins de présentation, les compétences au sein des sept dimensions et de leurs sous-dimensions sont détaillées séparément. Toutefois, dans la pratique professionnelle quotidienne des enseignant·es, en fonction du contexte et des objectifs spécifiques du "moment", *ces compétences sont en réalité utilisées dans diverses combinaisons*. Par exemple, dans l'enseignement en classe, il est inévitable que les valeurs de la dimension 1 sous-tendent les compétences pertinentes décrites dans la dimension 5, qui seront simultanément étayées par les compétences énumérées dans les dimensions 2, 3 et 4. En d'autres termes, dans la pratique, les différents types de compétences décrits dans les Profils *ne sont généralement pas déployés de manière isolée, mais sont au contraire intégrés les uns aux autres en fonction des objectifs et des exigences des exemples spécifiques de pratique professionnelle*.

Un deuxième principe organisationnel des Profils est la distinction entre les compétences communes à *tous·tes les* enseignant·es et les descripteurs de compétences pour des *types spécifiques* d'enseignant·es. Cette distinction découle d'un modèle proposé par le Conseil de l'Europe pour sa [Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle](#). Le Conseil de l'Europe indique que la *plateforme* "est conçue pour aider les États membres à développer leurs programmes scolaires de manière à prendre en compte toutes les langues présentes à l'école dans leur relation avec l'apprenant individuel : langue(s) de scolarisation (langue en tant que matière et langue(s) dans d'autres matières) ; langues régionales, minoritaires et de l'immigration ; langues étrangères", comme illustré dans le schéma 2 ci-dessous :



**Schéma 2 : La plateforme de ressources du Conseil de l'Europe pour l'éducation plurilingue et interculturelle**

Les Profils s'appuient sur cette idée en sélectionnant quatre catégories d'enseignant-es parmi les différentes combinaisons proposées dans le schéma 2. Ces quatre catégories sont les suivantes :

**Enseignant-es de disciplines** : Cette catégorie concerne les enseignant-es de toute discipline qui n'est pas spécifiquement définie comme une discipline linguistique, telle que les mathématiques, les sciences, la géographie, l'histoire et bien d'autres. Pour ces disciplines, le terme "discipline non linguistique" est parfois utilisé pour souligner qu'il ne s'agit pas de disciplines linguistiques en tant que telles, mais qu'elles comportent tout de même une dimension linguistique.

**Enseignant-es de la langue de scolarisation en tant que discipline** : Cette catégorie se concentre sur l'enseignement de la (des) langue(s) principale(s) dans laquelle (lesquelles) l'apprentissage a lieu. Dans de nombreux contextes, la langue de scolarisation correspond à la langue dominante (souvent officielle) dans une région ou un pays spécifique. Dans les régions ou les établissements d'enseignement bilingues ou multilingues, il peut y avoir plus d'une langue de scolarisation.

**Enseignant-es de langues étrangères** : Cette catégorie concerne l'enseignement des langues étrangères modernes ou classiques. Souvent, les langues étrangères sont également utilisées pour l'enseignement et l'apprentissage de disciplines dans le cadre de ce que l'on appelle l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE). Dans le cadre de la formation et du développement professionnel des enseignant-es EMILE, il est utile de considérer le Profil des enseignant-es de disciplines en combinaison avec le Profil des enseignant-es de langues étrangères.

**Enseignant-es de langues d'origine** : Cette catégorie se concentre sur les enseignant-es des langues utilisées par les apprenant-es à la maison, généralement les langues de l'immigration, parfois appelées langues d'origine. L'enseignement des langues d'origine est variable ; dans de nombreux cas, il ne fait pas partie du programme d'études normal, mais est assuré par des bénévoles ou des enseignant-es spécialisé-es travaillant au sein de la communauté. Les compétences décrites dans le Profil des enseignant-es de langues d'origine peuvent également intéresser les personnes qui enseignent des langues et des variétés présentes depuis longtemps dans la région. Il s'agit notamment des langues minoritaires qui ne sont pas systématiquement prises en charge à l'école, ainsi que des variétés régionales de la langue de scolarisation.

Le schéma 3 ci-dessous illustre la manière dont les compétences des enseignant-es apparaissent dans les Profils, avec l'exemple de la dimension 1.

**Schéma 3 : Organisation de chaque dimension (ou sous-dimension) dans les Profils de compétences des personnes enseignantes**

Chaque sous-dimension commence par une ligne horizontale qui décrit les compétences pour un enseignement sensible aux langues, communes à tous·tes les enseignant·es .



Ces descripteurs de compétences sont formulés de façon assez générale, avec une tentative de couvrir de manière exhaustive la sous-dimension donnée. Des lettres majuscules (A, B, C) sont utilisées avec les numéros des descripteurs pour mettre en évidence les descriptions correspondantes dans les lignes suivantes, qui illustrent ces descripteurs communs.

La deuxième ligne, composée de quatre cellules, contient des exemples de descripteurs de compétences spécifiques à chacune des quatre catégories d'enseignant-es. Ces exemples sont donnés à titre d'illustration et ne sont pas nécessairement exhaustifs. Par ailleurs, les compétences des quatre différentes catégories d'enseignant-es présentent souvent des recoupements intentionnels. Dans de nombreux cas, un descripteur spécifique à une catégorie d'enseignant-es (par exemple, un·e enseignant·e des sciences dans l'enseignement primaire) peut être considéré comme applicable, moyennant de légères adaptations, à une autre catégorie (par exemple, un·e enseignant·e de langues étrangères dans l'enseignement secondaire). Par conséquent, les utilisateur·rices sont invité·es à consulter plusieurs colonnes parmi les quatre et à engager leur propre réflexion sur les domaines de compétences communs à différents types d'enseignement. De plus, dans de nombreux contextes, une même personne enseigne des disciplines couvertes par plusieurs colonnes, comme c'est souvent le cas pour les enseignant-es dans l'enseignement primaire. Pour ces enseignant-es, la comparaison des descripteurs et des exemples entre les colonnes est particulièrement intéressante.

La troisième ligne, également composée de quatre cellules, contient des exemples illustratifs pour chacune des quatre catégories d'enseignant-es. Ces exemples sont généralement encore plus spécifiques que les descripteurs des deux lignes précédentes. Par ailleurs, ces exemples sont contextualisés afin d'illustrer la pertinence des compétences dans des situations concrètes.

### **À quels types d'enseignant-es les Profils sont-ils destinés, en fonction des apprenant-es concerné-es ?**

Les Profils n'ont pas été élaborés en pensant à des enseignant-es d'apprenant-es appartenant à des niveaux spécifiques de la Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE), tels que l'éducation préscolaire, le primaire, le secondaire inférieur, etc. Les descripteurs de compétences se veulent pertinents pour différents niveaux CITE, bien que les exemples illustratifs se réfèrent généralement à un niveau spécifique, le plus souvent l'enseignement primaire ou secondaire.

Il n'existe pas de Profil distinct pour les enseignant-es dans l'enseignement primaire qui, dans de nombreux contextes, enseignent plusieurs ou toutes les disciplines du curriculum, y compris la ou les langues de scolarisation, d'autres disciplines, ainsi qu'une ou plusieurs langues étrangères. Toutefois, les descripteurs "génériques" conçus pour s'appliquer aux enseignant-es des quatre catégories sont également pertinents pour les enseignant-es dans l'enseignement primaire.

### **Quel est l'historique des Profils ? Comment ont-ils été créés ?**

Les Profils sont liés à une série d'autres instruments du CELV qui concernent les compétences professionnelles liées à la langue de différents types d'enseignant-es. Leur source principale est une vue d'ensemble ou une taxonomie des compétences liées à la langue de tous·tes les enseignant-es, résultant du projet 2016-2019 du CELV [Vers un cadre européen commun de référence pour les enseignant-es en langues](#). Cette taxonomie est publiée dans le cadre des [Conclusions](#) du site web [Guide des compétences des enseignant-es pour les langues dans l'éducation](#). La taxonomie contient des descripteurs et des exemples illustratifs pour sept dimensions de compétences qui ont été rédigées sur la base d'une analyse détaillée de quarante instruments de compétences des enseignant-es, ainsi que d'une série de cadres de compétences des apprenant-es (voir également le bloc modulaire 2) et d'autres ouvrages pertinents. La version finale a été élaborée en tenant compte des résultats de plusieurs séries de révisions et de retours d'information au sein de l'équipe de projet, d'un pilotage et de divers ateliers et conférences dans un contexte international, d'une enquête en ligne menée dans les États membres et de la participation d'enseignant-es en formation.

En 2019-2020, [une adaptation de la taxonomie pour les éducateur·rices en langue des signes](#) a été créée et publiée en anglais et en signes internationaux pour la ressource du CELV [Promoting excellence in sign language instruction](#) (Promouvoir l'excellence dans l'enseignement de la langue des signes). Simultanément, la taxonomie a été choisie comme base pour un cadre de compétences des enseignant·es intitulé [Développer des compétences enseignantes pour les approches plurielles](#). L'objectif de ce cadre est de décrire les compétences requises pour que les enseignant·es de langues et d'autres disciplines puissent favoriser le développement par leurs apprenant·es des compétences décrites, entre autres, dans le [Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures](#).

Les Profils de compétences des personnes enseignantes de ce bloc modulaire ont été élaborés en interaction avec ceux de la ressource du CELV mentionnée ci-dessus [Développer des compétences enseignantes pour les approches plurielles](#). Les deux instruments sont utiles dans la formation des enseignant·es pour leur permettre de répondre aux divers besoins des apprenant·es. Ils peuvent être utilisés séparément en fonction des objectifs des utilisateur·rices, mais peuvent également être judicieusement combinés lorsque les approches plurielles sont au cœur de l'éducation sensible aux langues, et vice-versa.

Comment les Profils ont-ils été créés ? Au cours des deux années précédant le projet, une série d'enquêtes internationales en ligne a été menée dans le but de valider davantage les dimensions et sous-dimensions des compétences. Ces enquêtes ont été accompagnées d'une analyse des besoins des acteur·rices concerné·es dans le contexte des événements de formation et de conseil du CELV dans cinq États membres du CELV (Pologne, Grèce, Serbie, Slovaquie et Autriche). Dans un deuxième temps, les membres de l'équipe et les partenaires associé·es ont adapté et formulé des descripteurs de compétences et des exemples génériques pour les enseignant·es de différentes disciplines à différents niveaux CITE. Un retour d'information détaillé lors d'un atelier du CELV en janvier 2023 et un pilotage avec des formateur·rices d'enseignant·es, des enseignant·es et des étudiant·es en formation dans diverses universités ont abouti à la structure décrite dans le schéma 3 ci-dessus, avec des descripteurs de compétences illustratifs pour les quatre catégories d'enseignement (disciplines autres que les langues, langue de scolarisation, langues étrangères et langues d'origine) et de brefs exemples illustratifs pour chaque catégorie.

## **Section 2 Découvrir les dimensions de compétences des Profils**

L'objectif des tâches ci-dessous est de permettre aux utilisateur·rices de découvrir plus en détail les sept dimensions des Profils et de réfléchir aux compétences qui les intéressent.

### **Tâche A**

Consultez le schéma 1 illustrant les sept dimensions de compétences ainsi que le texte d'introduction de la section 1. Les titres des dimensions vous semblent-ils appropriés ?

Vous souhaitez peut-être comparer la manière dont les compétences sont organisées dans les Profils avec d'autres instruments de compétences des enseignant·es, tels qu'un cadre international de compétences des enseignant·es ou des standards nationaux ou régionaux. Vous trouverez un aperçu et une brève description de ces instruments sur ce site ([lien](#)).

Pour en savoir plus sur les différentes dimensions, vous pouvez consulter les descripteurs dans leur version complète en bas.

## Tâche B

Choisissez une dimension pour discuter des compétences pour une éducation sensible aux langues dans un groupe spécifique d'enseignant·es ou d'étudiant·es en formation, et réfléchissez aux questions suivantes ou discutez-en avec des collègues :

1. En considérant la dimension et les descripteurs examinés, dans quelle mesure les compétences des enseignant·es ou étudiant·es en formation de mon/notre contexte sont-elles développées ? Quels sont les points forts ou les faiblesses typiques que l'on peut supposer, qui sont souvent mentionnées et/ou documentées ?
2. Quelles sont les possibilités pour les enseignant·es ou étudiant·es en formation dans notre contexte de développer davantage ces compétences ? L'offre est-elle adéquate ? Comment pourrait-elle être améliorée ?  
Pour plus de ressources sur l'intégration des aspects de l'éducation sensible aux langues dans les curriculums, les modules et la pratique d'enseignement, veuillez consulter les blocs modulaires [3](#), [4](#) et [5](#).

## Commentaire

Pour les enseignant·es en formation initiale, de nombreuses opportunités de développer les compétences dans les différentes dimensions peuvent être planifiées et proposées sur la base des Profils :

- Les compétences pédagogiques de la dimension 5 peuvent être discutées et renforcées dans des modules de didactique et des expériences de pratique de l'enseignement pour des disciplines spécifiques ou transversales.
- Les métacompétences de la dimension 4 peuvent être introduites dans un module qui traite spécifiquement de la langue, des langues, du plurilinguisme et de la dimension langagière de l'apprentissage.
- Les compétences pour la collaboration de la dimension 6 peuvent être développées en offrant aux enseignant·es en formation la possibilité de collaborer avec d'autres étudiant·es, idéalement dans divers domaines de spécialisation et à différents niveaux cibles.
- Les compétences langagières et communicatives décrites dans la dimension 2 peuvent être encouragées dans des modules spécifiques consacrés aux compétences langagières professionnelles, ainsi que dans l'ensemble du curriculum.
- Pour le développement de compétences numériques pour un enseignement sensible aux langues, il peut être utile d'intégrer la notion de sensibilité aux langues dans l'enseignement et l'apprentissage des compétences numériques.
- Les principes et valeurs présentés dans la dimension 1 et les compétences professionnelles décrites dans la dimension 7 peuvent servir de base ou de modèle pour discuter et planifier la formation des enseignant·es, par exemple dans le cadre d'une réforme curriculaire.

## Section 3 Utilisation d'un puzzle de tangram pour créer une représentation visuelle d'un profil de compétences spécifique

Il s'agit d'une activité de réflexion individuelle ou en groupe sur un profil de compétence spécifique de l'enseignant, par exemple le profil actuel ou futur des personnes enseignantes et étudiant·es en formation dans un contexte spécifique, ou votre propre profil individuel en tant que formateur·rice d'enseignant·es ou (futur·e) enseignant·e. Son objectif principal est de permettre aux formateur·rices d'enseignant·es ou aux enseignant·es de se concentrer sur une petite sélection de

compétences qu'ils jugent importantes à un moment donné. Elle peut également servir de point d'entrée dans les Profils pour les utilisateur·rices qui pourraient être submergé·es par la longueur et le détail de l'ensemble des Profils.

Un "tangram" est un puzzle géométrique chinois qui se présente sous la forme d'un carré divisé en sept pièces qui peuvent ensuite être arrangées pour former d'autres formes. Pour vous préparer, vous devez imprimer un carré de tangram (un par personne) comme celui de l'illustration 4 ci-dessous et découper les sept pièces du puzzle.

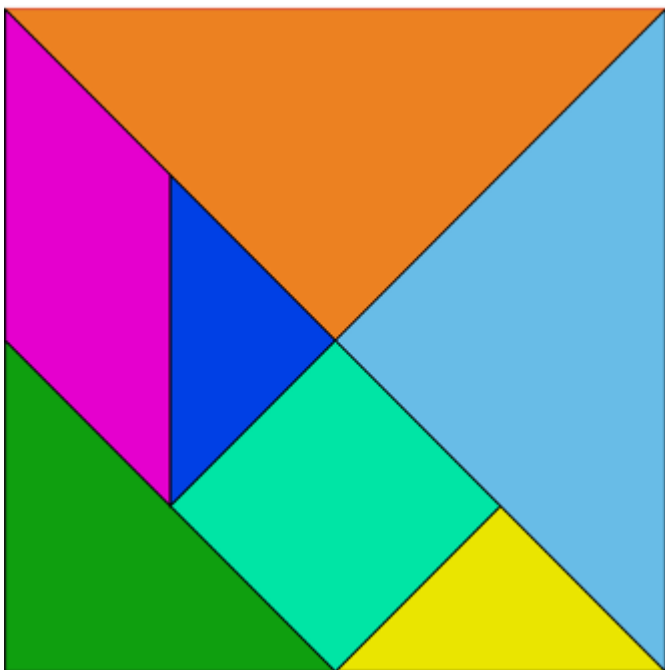


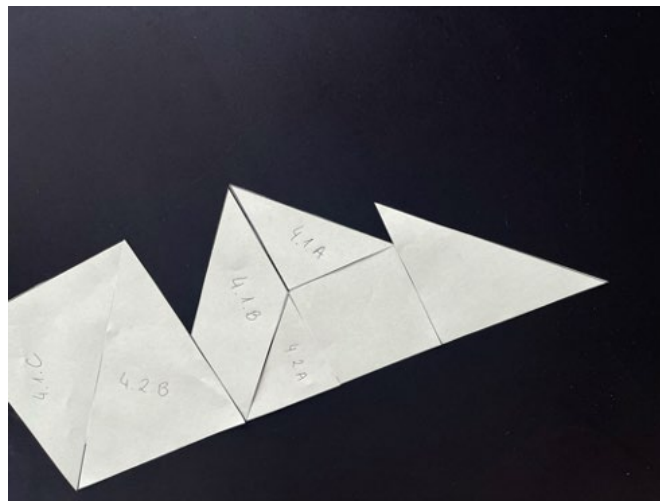
Illustration 4 Exemple de carré de tangram

Source : [http://www.publicdomainfiles.com/show\\_file.php?id=13939551011994](http://www.publicdomainfiles.com/show_file.php?id=13939551011994)

Choisissez une ou plusieurs dimensions des Profils de compétences des personnes enseignantes. Pour ce faire, vous pouvez utiliser la version courte ou la version longue des Profils (voir ci-dessous). Lisez les descripteurs et les exemples, tout en notant les compétences des enseignant·es qui vous semblent particulièrement pertinentes.

- a. Vous pouvez vous concentrer sur les compétences que les enseignant·es ou l'enseignant·e que vous avez en tête doivent développer ou ont déjà développées.

- b. Une autre approche consiste à sélectionner les compétences sur lesquelles les enseignant·es ou l'enseignant·e pourraient vouloir se pencher davantage dans un avenir proche.
2. Inscrivez le numéro des descripteurs de compétences (par exemple "5 2 A") sur les pièces du puzzle. Assemblez-les ensuite pour former le carré d'origine. Vous pouvez également créer une autre forme, par exemple un animal, un personnage, un bâtiment, etc.
3. Si vous travaillez en groupe, présentez votre puzzle aux autres membres du groupe et expliquez les choix que vous avez faits lors de la sélection des dimensions ou des descripteurs de compétences et de la réalisation du puzzle.



4. Conservez votre puzzle en le collant sur une feuille vide ou en le prenant en photo. Revenez-y après un certain temps pour réfléchir à l'évolution des compétences des enseignant·es ou de vos propres compétences.

## Section 4

# LES PROFILS DE COMPÉTENCES DES PERSONNES ENSEIGNANTES POUR UN ENSEIGNEMENT SENSIBLE AUX LANGUES

## DIMENSION 1 : VALEURS ET PRINCIPES PROFESSIONNELS POUR UN ENSEIGNEMENT SENSIBLE AUX LANGUES

La première dimension regroupe les valeurs et principes professionnels liés à la contribution de l'enseignement à une éducation de qualité accessible à tous·tes les apprenant·es, soutenant ainsi les droits humains, la démocratie et l'État de droit pour chaque citoyen·ne. Ces valeurs et principes, ancrés dans les objectifs de l'éducation aux langues et de l'éducation en général proposés par le Conseil de l'Europe, visent à soutenir les enseignant·es en soulignant et en affirmant leur rôle dans un contexte sociétal et éthique plus large. Ils sont donc pertinents pour toutes les formes d'éducation sensible aux langues et concernent autant les enseignant·es de langues que les enseignant·es d'autres disciplines.

Ces valeurs et principes prennent tout leur sens en lien direct avec les compétences des dimensions 2 à 7. Les valeurs et principes sont souvent considérés comme des attitudes ou des savoir-être – c'est-à-dire comme des ressources psychologiques plutôt que comme des compétences au sens propre. Cependant, ils peuvent être reformulés en tant que descripteurs de compétences.

- 1 A Considérer le besoin et le droit de tous·tes les apprenant·es à une éducation sensible aux langues.
- 1 B Respecter toutes les langues et cultures et reconnaître leur importance pour l'identité des apprenant·es.
- 1 C Reconnaître en quoi l'éducation sensible aux langues contribue à la culture démocratique.

<p><b>Enseignant-es des disciplines:</b></p> <p>Ils·elles peuvent reconnaître l'importance des compétences liées à la langue de leurs apprenant·es pour un apprentissage réussi des disciplines enseignées. (A)</p> <p>Ils·elles peuvent réfléchir au droit de chaque apprenant·e à un enseignement adéquat dans leur discipline, ainsi qu'à la responsabilité de l'école d'offrir aux apprenant·es le soutien langagier nécessaire. (B)</p>	<p><b>Enseignant-es de la langue de scolarisation :</b></p> <p>Ils·elles peuvent reconnaître le rôle clé que joue(nt) la/les langue(s) de scolarisation dans l'éducation et dans le développement du dialogue démocratique au sein de la société. (C)</p> <p>Ils·elles peuvent examiner comment le patrimoine littéraire et culturel de la langue de scolarisation est lié à des valeurs telles que la liberté, la démocratie et l'État de droit. (C)</p>	<p><b>Enseignant-es de langues étrangères :</b></p> <p>Ils·elles peuvent reconnaître que les langues cibles qu'ils·elles enseignent, ainsi que toute autre langue parlée par leurs apprenant·es, constituent des éléments essentiels de leur répertoire langagier. (B)</p> <p>Ils·elles peuvent réfléchir de manière critique aux croyances liées aux langues qui pourraient interférer avec l'apprentissage des langues, comme l'idée selon laquelle l'apprentissage de langues étrangères autres que l'anglais ne serait pas nécessaire. (B)</p>	<p><b>Enseignant-es de langues d'origine :</b></p> <p>Ils·elles peuvent reconnaître l'importance des répertoires linguistiques et culturels de leurs apprenant·es pour l'expression de leur identité. (B)</p> <p>Ils·elles peuvent réfléchir à la valeur des langues minoritaires pour une société diversifiée et pluriculturelle. (C)</p>
<p><b>Exemple illustratif :</b></p> <p><i>Un enseignant d'histoire de l'enseignement secondaire reconnaît l'importance d'aider ses apprenant·es à développer les compétences nécessaires pour discuter et débattre dans le cadre de leur (futur) rôle en tant que membres d'une société démocratique. (C)</i></p>	<p><b>Exemple illustratif :</b></p> <p><i>Une enseignante du niveau secondaire réfléchit à la manière dont des notions fréquemment enseignées dans les cours de langue de scolarisation, telles que la liberté et les droits humains, sont traitées dans les textes littéraires et les films. (C)</i></p>	<p><b>Exemple illustratif :</b></p> <p><i>Une enseignante d'anglais langue étrangère dans le secondaire prend en compte le besoin de ses apprenant·es d'apprendre d'autres langues étrangères en plus de l'anglais. (B)</i></p>	<p><b>Exemple illustratif :</b></p> <p><i>Un enseignant d'arabe langue d'origine en Irlande reconnaît à ses apprenant·es le droit d'étudier l'arabe, l'anglais, l'irlandais et d'autres langues, et celui de se construire une identité plurilingue individuelle. (A)</i></p>

## DIMENSION 2 : COMPÉTENCES LANGAGIÈRES ET COMMUNICATIVES (DIMENSION TRANSVERSALE)

Cette dimension englobe les compétences langagières et communicatives pertinentes pour un enseignement sensible aux langues. Elle est transversale par rapport aux autres dimensions, car ces compétences sont requises dans tous ces domaines. Elles incluent des compétences réceptives, productives et interactives, à l'écrit, à l'oral et, pour les langues des signes, en mode signé, ainsi que l'utilisation d'éléments paralinguistiques et non linguistiques. Par ailleurs, elles sont liées aux compétences pluriculturelles et impliquent fréquemment des aspects de communication multimodale, ainsi que différents types de médiation.

En fonction du contexte dans lequel les langues sont utilisées, les enseignant-es peuvent être amené-es à utiliser plusieurs langues ou variétés linguistiques. Cela implique des compétences et des stratégies plurilingues, ainsi que des compétences liées au choix des langues, souvent désignées par les termes d'alternance codique (« code-switching ») et/ou de translanguage (« translanguaging »).

- 2 A Utiliser une ou des langues pour son développement professionnel en lien avec un enseignement sensible aux langues.
- 2 B Utiliser la ou les langues de manière sensible aux langues lors de l'enseignement et des interactions avec les apprenant-es.
- 2 C Utiliser une ou des langues pour collaborer avec différent-es acteur-rices de l'éducation afin d'atteindre les objectifs d'une éducation sensible aux langues.

<b>Enseignant-es des disciplines :</b>	<b>Enseignant-es de la langue de scolarisation :</b>	<b>Enseignant-es de langues étrangères :</b>	<b>Enseignant-es de langues d'origine :</b>
<p>Ils-elles peuvent analyser dans quelle mesure la langue utilisée dans les documents relatifs à un sujet spécifique est accessible et appropriée pour leurs apprenant-es. (A, B)</p> <p>Ils-elles peuvent servir de modèle linguistique pour leur discipline en utilisant un langage approprié pour présenter et expliquer les concepts liés à la discipline, organiser et animer des activités pratiques et interagir avec les apprenant-es. (B)</p>	<p>Ils-elles peuvent développer les registres académiques écrits et oraux nécessaires à la conduite et à la présentation d'un projet de recherche-action portant sur les différentes variétés de la langue de scolarisation. (A)</p> <p>Ils-elles peuvent utiliser un langage approprié pour divers aspects de la gestion de la classe, y compris les réactions aux événements imprévus ou conflictuels qui peuvent survenir au cours d'une leçon. (B)</p>	<p>Ils-elles peuvent adapter leur utilisation orale et écrite de la langue cible, et d'autres langues le cas échéant, pour discuter des aspects de leur enseignement de la langue étrangère avec leurs collègues et leurs apprenant-es. (A, B, C)</p> <p>Ils-elles peuvent utiliser la langue étrangère pour présenter un contenu ou en discuter, en recourant à des stratégies d'alternance codique ou de translanguage (comme l'alternance entre la langue étrangère cible et une autre langue), le cas échéant. (B)</p>	<p>Ils-elles peuvent adapter leur utilisation de la langue cible avec leurs apprenant-es, en leur fournissant un apport linguistique riche tout en s'adressant à des apprenant-es ayant des profils de compétences variés. (B)</p> <p>Ils-elles peuvent développer des compétences dans différentes langues, telles que la langue locale de scolarisation, afin d'assurer la médiation entre les représentant-es de la communauté linguistique d'origine et les acteur-rices concerné-es dans leur contexte qui ne connaissent pas la langue d'origine en question. (C)</p>



<p><b>Exemple illustratif :</b></p> <p><i>Un enseignant d'histoire de l'enseignement secondaire présente en classe des aspects de la terminologie utilisée pour parler du rôle des organisations internationales au XXe siècle, en soulignant les similitudes entre les termes utilisés dans la langue de scolarisation et dans d'autres langues. (B)</i></p>	<p><b>Exemple illustratif :</b></p> <p><i>Un enseignant d'école primaire rédige des instructions claires intégrant la terminologie appropriée pour que les apprenant-es lisent ou visionnent, seul-es, un texte médiatique dans la langue de scolarisation (par exemple, un article de journal en ligne, un reportage vidéo) et réfléchissent au sujet et à l'utilisation de la langue dans le texte. (B)</i></p>	<p><b>Exemple illustratif :</b></p> <p><i>Une enseignante d'allemand langue étrangère dans l'enseignement secondaire utilise un langage simple pour mener une activité au cours de laquelle les apprenant-es découvrent les différentes terminaisons au pluriel des noms. Elle passe à la langue de scolarisation pour vérifier leur compréhension et établit des parallèles avec la formation du pluriel dans d'autres langues. (B)</i></p>	<p><b>Exemple illustratif :</b></p> <p><i>Un enseignant de français dont les apprenant-es sont originaires de divers pays francophones du monde entier s'intéresse aux caractéristiques linguistiques des variétés autres que le français standard tel qu'il est parlé en Europe, afin d'évaluer équitablement les contributions orales et écrites de ses apprenant-es. (A, B)</i></p>
---	---	--	--

### **DIMENSION 3 : COMPÉTENCES NUMÉRIQUES POUR UN ENSEIGNEMENT ET UN APPRENTISSAGE SENSIBLES AUX LANGUES (DIMENSION TRANSVERSALE)**

Les compétences numériques, ou celles liées aux technologies de l'information, constituent une composante essentielle des compétences des enseignant-es. Elles peuvent également être considérées comme transversales, dans la mesure où elles sont pertinentes pour l'apprentissage professionnel des enseignant-es, leur enseignement ainsi que pour d'autres activités telles que la capacité des enseignant-es à collaborer. L'objectif de cette dimension n'est pas de couvrir le domaine des compétences numériques de manière exhaustive, mais de mettre en évidence les recoupements avec l'enseignement et l'apprentissage sensibles aux langues.

- 3 A Utiliser des outils numériques pour son propre apprentissage professionnel en lien avec l'enseignement sensible aux langues.
- 3 B Utiliser les technologies de l'information de manière sensible aux langues pour l'enseignement et l'accompagnement de l'apprentissage.
- 3 C Utiliser des outils numériques pour collaborer avec différent-es acteur-rices afin de favoriser un enseignement sensible aux langues.

<p><b>Enseignant-es des disciplines :</b></p> <p>Ils-elles peuvent évaluer la complexité technique et linguistique des supports d'apprentissage en ligne, y compris les textes écrits, les graphiques, les fichiers audio et vidéo, afin de décider de leur utilité pour leurs apprenant-es et du type d'étayage (linguistique, technique ou autre) dont les apprenant-es pourraient avoir besoin. (B)</p>	<p><b>Enseignant-es de la langue de scolarisation :</b></p> <p>Lorsqu'ils-elles font un usage étendu d'un outil numérique dans une leçon de langue de scolarisation, ils-elles peuvent accorder une attention particulière aux apprenant-es ayant des besoins spécifiques qui pourraient compromettre leur capacité à accéder à, traiter et contribuer à un texte écrit en ligne. (B)</p>	<p><b>Enseignant-es de langues étrangères :</b></p> <p>Ils-elles peuvent planifier et utiliser des activités d'apprentissage permettant aux apprenant-es d'utiliser des outils numériques tels que des traducteurs en ligne pour soutenir le développement des compétences langagières et de la sensibilisation aux langues. (B)</p>	<p><b>Enseignant-es de langues d'origine :</b></p> <p>Ils-elles peuvent étudier une série d'outils numériques, y compris les moteurs de recherche, les sites web et les groupes de discussion, pour déterminer quels sites web et applications en ligne proposent un contenu et des activités adaptés à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue d'origine par leurs apprenant-es. (B)</p>
<p><b>Exemple illustratif :</b></p> <p><i>Une enseignante de sciences dans l'enseignement secondaire assiste à une session de formation continue sur l'utilisation des outils de chat de l'intelligence artificielle (IA) pour rédiger de courts rapports sur des expériences en biologie. Avec ses collègues, elle discute de la richesse des opportunités d'apprentissage que ces outils offrent aux apprenant-es s'ils sont utilisés avec précaution, et de la manière de relever des défis spécifiques, comme lorsque les apprenant-es utilisent les outils "à l'aveugle" et sans réfléchir. (A)</i></p>	<p><b>Exemple illustratif :</b></p> <p><i>Un enseignant de langue de scolarisation à l'école primaire planifie une leçon au cours de laquelle les apprenant-es utilisent un programme de chat d'intelligence artificielle (IA) pour écrire de courts récits. Il anticipe le soutien qu'un-e apprenant-e dyslexique ou ayant une connaissance limitée de la langue de scolarisation pourrait recevoir, et la manière d'adapter la tâche. (B)</i></p>	<p><b>Exemple illustratif :</b></p> <p><i>Une enseignante de langue étrangère demande régulièrement aux apprenant-es de travailler individuellement ou en tandems/groupes sur des aspects spécifiques de la langue, tels que le vocabulaire et les expressions liés à un sujet. Elle demande aux apprenant-es de vérifier la prononciation de mots importants à l'aide de dictionnaires en ligne, pour se préparer à de brèves présentations orales. (A)</i></p>	<p><b>Exemple illustratif :</b></p> <p><i>Un enseignant d'hébreu langue d'origine établit une liste de liens pour ses apprenant-es, avec des suggestions de sites web proposant des histoires, des courts-métrages pour enfants et des tâches d'apprentissage de la langue. Il teste également les fonctionnalités de traducteurs en ligne bien connus et de programmes de chat avec intelligence artificielle (IA) afin d'évaluer leur utilité pour aider ses apprenant-es à lire et à écrire des textes en hébreu. (C)</i></p>

## **DIMENSION 4 : COMPÉTENCES MÉTALINGUISTIQUES, MÉTADISCURSIVES ET MÉTACULTURELLES**

Cette dimension englobe des métacompétences, c'est-à-dire des compétences liées à la conscience et à la compréhension des langues, des discours (usage des langues) ainsi que des cultures. Étant donné que les apprenant·es doivent mobiliser des compétences langagières et culturelles pour s'investir dans les contenus de toute discipline, il est essentiel que les enseignant·es soient conscient·es de ces compétences des apprenant·es et en mesure de les promouvoir dans leur enseignement.

Cette dimension comporte trois sous-dimensions : les compétences métalinguistiques, les compétences liées à l'acquisition et à l'apprentissage des langues et les compétences métaculturelles. Elle n'inclut ni les compétences langagières et communicatives (présentées dans la dimension 2), ni les compétences didactiques qui s'appuient sur ces métacompétences (élaborées dans la dimension 5).

### **4.1 Compétences métalinguistiques pour un enseignement sensible aux langues**

- 4 1 A Analyser les aspects discursifs et textuels (langue en usage) en lien avec la (les) discipline(s) enseignée(s), et au-delà.
- 4 1 B Analyser les aspects de variation linguistique (p. ex. registres et dialectes) et de multilinguisme (p. ex. sociétés multilingues, alternance codique/translangage) pertinents pour une éducation sensible aux langues.
- 4 1 C Comprendre les aspects pertinents du système linguistique, issus de domaines tels que la phonologie, la morphologie, la syntaxe, la sémantique, la pragmatique et les systèmes d'écriture, pour un enseignement sensible aux langues dans ses propres disciplines et dans plusieurs langues.

<p><b>Enseignant-es des disciplines :</b></p> <p>Ils-elles peuvent se familiariser avec des textes et interactions typiques de leur discipline d'enseignement, ainsi qu'avec les fonctions discursives essentielles à cette discipline (p. ex. expliquer, argumenter dans un débat). (A)</p> <p>Ils-elles peuvent explorer les différences entre la langue orale et écrite utilisée dans le discours académique de leur discipline (p. ex. terminologie, types de texte) et le langage utilisé dans les cours ou les contextes informels. (B)</p>	<p><b>Enseignant-es de la langue de scolarisation :</b></p> <p>Ils-elles peuvent analyser divers aspects de la variation linguistique liés à la (aux) langue(s) de scolarisation : qui utilise quelles variétés (standard et non standard), dans quels contextes ; quelles différences existent aux différents niveaux d'analyse linguistique et quelles attitudes langagières leur sont associées. (B)</p> <p>Ils-elles peuvent analyser le lexique de la langue de scolarisation en examinant, par exemple, les origines des mots (formation et étymologie) et les mots caractéristiques de certains registres (p. ex. formels, informels, tabous). (B)</p>	<p><b>Enseignant-es de langues étrangères :</b></p> <p>Ils-elles peuvent analyser comment les aspects pragmatiques (usage contextuel de la langue), comme l'emploi des pronoms pour s'adresser à autrui (p. ex. tu-vous en français, du-Sie en allemand, ty-vy en slovaque), sont liés à d'autres domaines de la langue (p. ex. grammaire, vocabulaire) dans la langue cible et d'autres langues. (B, C)</p> <p>Ils-elles peuvent explorer les phénomènes phonétiques et phonologiques liés aux langues cibles et à d'autres langues, en étudiant les systèmes sonores employés par les locuteur-rices et leurs différences selon les variétés régionales et nationales ou les langues. (A, B)</p>	<p><b>Enseignant-es de langues d'origine :</b></p> <p>Ils-elles peuvent se familiariser avec des phénomènes sociolinguistiques liés à la migration, comme les langues pluricentriques utilisées dans diverses régions du monde sous différentes formes. (B)</p> <p>Ils-elles peuvent réfléchir à divers aspects liés à l'écriture : systèmes d'écriture des différentes langues, relations entre sons et symboles, statut de l'écriture dans différents domaines (p. ex. lettres personnelles, contextes religieux) ou statut de l'orthographe dans une ou plusieurs langues. (A)</p>
<p><b>Exemple illustratif</b></p> <p><i>Une enseignante de chimie dans l'enseignement secondaire analyse comment la terminologie de sa discipline (p. ex. réaction chimique, ions, H<sub>2</sub>O) diffère du langage courant et réfléchit à la contribution de l'alternance entre ces registres sur l'apprentissage des concepts de chimie. (B)</i></p>	<p><b>Exemple illustratif</b></p> <p><i>Un futur enseignant de danois comme langue de scolarisation étudie des néologismes récents dans la langue danoise, issus de mots existants ou d'emprunts, et examine les réactions publiques (favorables ou critiques), à l'égard de ces nouveaux mots. (C)</i></p>	<p><b>Exemple illustratif</b></p> <p><i>Une enseignante d'anglais langue étrangère dans l'enseignement secondaire en Italie compare les termes désignant les parties du corps en anglais, italien et autres langues, et découvre des cas intéressants, comme l'usage distinct de mots pour désigner les doigts et les orteils en anglais, contrairement à l'italien et à d'autres langues, par exemple le polonais et le slovaque. (C)</i></p>	<p><b>Exemple illustratif</b></p> <p><i>Une enseignante de tigrinya étudie des aspects de l'écriture en tigrinya et dans d'autres langues utilisées dans son contexte. Elle compare l'écriture du tigrinya avec les alphabets utilisés pour la plupart des langues européennes et réfléchit aux choix effectués lors de la translittération vers l'alphabet latin (romain). (A)</i></p>

## 4.2 Métacompétences liées à l'acquisition et à l'apprentissage des langues

- 4 2 A Réfléchir à l'acquisition et à l'apprentissage de la ou des langues et de la littérature par les enfants, les adolescents et les adultes.

<p><b>Enseignant-es des disciplines :</b></p> <p>Ils-elles peuvent réfléchir à la manière dont les apprenant-es grandissent en utilisant diverses langues à la maison et à l'école, y compris leur(s) langue(s) familiale(s), leur(s) langue(s) de scolarisation et d'autres langues. (A)</p>	<p><b>Enseignant-es de la langue de scolarisation :</b></p> <p>Ils-elles peuvent analyser la manière dont les locuteur-rices de langue première et de langue seconde de la langue de scolarisation développent des compétences en interaction orale, par exemple comment prendre la parole à tour de rôle dans une conversation, ou quelles caractéristiques langagières peuvent être perçues comme polies ou impolies. (A)</p>	<p><b>Enseignant-es de langues étrangères :</b></p> <p>Ils-elles peuvent réfléchir aux similitudes et différences entre l'apprentissage d'une langue cible en tant que langue étrangère et son acquisition en tant que langue première au cours de la petite enfance. (A)</p>	<p><b>Enseignant-es de langues d'origine :</b></p> <p>Ils-elles peuvent réfléchir à la manière dont les locuteur-rices de langues minoritaires acquièrent et apprennent différentes façons d'utiliser les langues de leur répertoire, y compris à travers des pratiques bilingues ou plurilingues telles que l'alternance codique ou le translangage. (A)</p>
<p><b>Exemple illustratif</b></p> <p><i>Dans l'école primaire d'une enseignante de mathématiques, un nombre croissant d'apprenant-es ayant vécu comme réfugié-es dans différents pays ont été scolarisé-es dans des langues variées, voire parfois pas du tout. L'enseignante réfléchit à la manière dont ces expériences ont pu influencer leur apprentissage des langues en général, ainsi que la dimension linguistique des mathématiques en particulier. (A)</i></p>	<p><b>Exemple illustratif</b></p> <p><i>Un enseignant de langue de scolarisation mène un projet de recherche-action sur les stratégies de politesse qui comprend une analyse des conversations en classe lors de ses cours. À partir des résultats, il tire des conclusions sur la manière dont ces stratégies peuvent être enseignées et apprises dans les classes de langue de scolarisation. (A)</i></p>	<p><b>Exemple illustratif</b></p> <p><i>Une enseignante de slovène langue étrangère prend connaissance des résultats de recherches portant sur l'acquisition des règles morphologiques du genre grammatical et de l'aspect verbal chez des enfants slovènes. Elle compare ces résultats avec les compétences partielles de ses apprenant-es de langue étrangère au niveau A2. (A)</i></p>	<p><b>Exemple illustratif</b></p> <p><i>Un enseignant de français langue d'origine, participant à un atelier lors d'une conférence des enseignant-es de langues, découvre les facteurs qui favorisent ou entravent l'acquisition et l'apprentissage du français en tant que langue minoritaire ou langue d'origine dans divers pays et contextes. (A)</i></p>

### 4.3 Compétences métaculturelles pour un enseignement sensible aux langues

- 4 3 A Réfléchir à et analyser la dimension culturelle et langagière de la ou des disciplines enseignée(s), y compris leur histoire, leurs présupposés, leurs méthodes et leurs contenus.

<p><b>Enseignant-es des disciplines :</b></p> <p>Ils·elles peuvent réfléchir aux différences dans la perception de phénomènes liés à leur discipline dans différentes cultures, par exemple les noms et associations des événements historiques dans différentes sociétés le cadre de l'histoire, ou les connaissances populaires et théories subjectives sur différentes plantes ou animaux en biologie. (A)</p>	<p><b>Enseignant-es de la langue de scolarisation :</b></p> <p>Ils·elles peuvent analyser et interpréter des textes représentant des genres pertinents, comme des œuvres littéraires, des genres académiques ou professionnels, en adoptant une perspective culturelle et interculturelle. (A)</p>	<p><b>Enseignant-es de langues étrangères :</b></p> <p>Ils·elles peuvent comparer des phénomènes culturels comme la nourriture, la musique, les coutumes sociales et les arts visuels, notamment dans les contextes liés à la (aux) langue(s) cible(s), ainsi que leur représentation dans des textes artistiques ou des médias (romans, films, publicités, etc.). (A)</p>	<p><b>Enseignant-es de langues d'origine :</b></p> <p>Ils·elles peuvent analyser des phénomènes culturels et interculturels issus de différents contextes, y compris ceux considérés comme "typiques" (par exemple la littérature, le folklore, la culture quotidienne) ainsi que les stéréotypes culturels et interculturels. (A)</p>
<p><b>Exemple illustratif :</b></p> <p><i>Une professeure de physique dans une université située dans une région hispanophone prépare un cours en anglais. Elle s'informe sur la dimension interculturelle de l'anglais comme langue d'enseignement et sur son utilisation comme langue véhiculaire. (A)</i></p>	<p><b>Exemple illustratif :</b></p> <p><i>Une future enseignante de la langue de scolarisation dans l'enseignement secondaire mène un projet de recherche sur les identités culturelles des adolescent·es dans sa ville natale et la manière dont celles-ci se reflètent dans leur usage des langues à la maison et à l'école. (A)</i></p>	<p><b>Exemple illustratif :</b></p> <p><i>Un futur enseignant de langue étrangère au niveau secondaire compile des informations issues de différentes disciplines et sources, comme des romans, des peintures et des chansons sur le thème des guerres. Il s'appuiera sur ces recherches pour aborder ce sujet délicat avec ses apprenant·es. (A)</i></p>	<p><b>Exemple illustratif :</b></p> <p><i>Une enseignante de langue d'origine décide d'approfondir ses connaissances sur la communication interculturelle et l'intégration. Elle se documente sur la manière dont différentes fonctions discursives (demander de l'aide, flirter) sont réalisées et interprétées dans des contextes divers, et comment les malentendus peuvent engendrer des conflits ou alimenter le racisme ou d'autres formes de haine. (A)</i></p>

## DIMENSION 5 : COMPÉTENCES ENSEIGNANTES POUR UNE ÉDUCATION SENSIBLE AUX LANGUES

Cette dimension englobe les compétences didactiques et méthodiques liées à l'enseignement sensible aux langues, notamment la planification, la préparation et la mise en œuvre des cours, ainsi que les aspects liés à l'évaluation des apprentissages.

### 5.1 Planifier et préparer un enseignement sensible aux langues

- 5 1 A Réfléchir à la manière d'utiliser la ou les langue(s) lors des interactions avec les apprenant·es en classe.
- 5 1 B Recueillir et analyser des informations sur les répertoires linguistiques et culturels des apprenant·es, ainsi que sur leurs compétences en littératie et en oralité.
- 5 1 C Utiliser des informations sur les répertoires des apprenant·es lors de la planification d'activités visant à développer leurs compétences langagières et en littératie.
- 5 1 D Consulter diverses ressources orales, écrites et multimodales, analyser leurs caractéristiques langagières et culturelles, et évaluer leur pertinence pour soutenir le développement des compétences liées à la langue des apprenant·es.

Enseignant·es des disciplines :	Enseignant·es de la langue de scolarisation :	Enseignant·es de langues étrangères :	Enseignant·es de langues d'origine :
<p>Après avoir planifié les thèmes et compétences à traiter dans la ou les leçons, ils·elles peuvent identifier les exigences langagières probables et concevoir des approches pour les aborder avec les apprenant·es. (D)</p> <p>Lorsqu'ils·elles préparent des activités ou des supports pédagogiques pour leur discipline, ils·elles peuvent tenir compte des compétences langagières de chaque apprenant·e. (C)</p>	<p>Lors de la planification des cours, ils·elles peuvent réfléchir aux différents usages de la langue de scolarisation, allant des usages informels aux usages plus formels et spécialisés. (A)</p> <p>Ils·elles peuvent concevoir des cours spécifiques sur la langue de scolarisation, mettant l'accent sur des compétences langagières utiles pour d'autres disciplines, comme les variétés historiques de la langue de scolarisation présentes dans les textes sources étudiés en histoire. (D)</p>	<p>Lors de la planification des cours, ils·elles peuvent prendre en compte non seulement les exigences du programme, mais aussi les compétences actuelles de leurs apprenant·es dans la langue cible et, le cas échéant, dans leurs autres langues. (C)</p> <p>Ils·elles peuvent décider de manière éclairée quand utiliser la langue cible, la langue de scolarisation ou d'autres langues dans leur enseignement. (A)</p>	<p>Avant de planifier les cours, ils·elles peuvent identifier le degré de contact de chaque apprenant·e avec sa langue d'origine, ses objectifs d'utilisation et son niveau de compétence. (B)</p> <p>Ils·elles peuvent concevoir des activités d'apprentissage valorisant l'importance actuelle et potentielle du plurilinguisme des apprenant·es, tout en les encourageant à établir des liens entre les langues qu'ils·elles maîtrisent bien (par exemple, la langue de scolarisation ou leur(s) langue(s) d'origine) et les langues qu'ils·elles maîtrisent moins bien. (D)</p>

<p><b>Exemple illustratif :</b></p> <p><i>Une enseignante de géographie prend en compte les compétences langagières spécifiées dans les critères d'évaluation des tests et examens de sa discipline et prévoit des moyens pour travailler ces compétences ainsi que le vocabulaire propre à la discipline dans ses cours. (D)</i></p>	<p><b>Exemple illustratif :</b></p> <p><i>Lorsqu'il planifie ses cours, un enseignant de la langue de scolarisation dans l'enseignement secondaire se réfère à ses propres notes et à celles de ses collègues sur les compétences langagières des apprenant-es, notamment les difficultés rencontrées en lecture, écriture, expression orale et compréhension auditive. (B)</i></p>	<p><b>Exemple illustratif :</b></p> <p><i>En se référant au programme et/ou aux descripteurs du CECR, une enseignante de langues étrangères au niveau secondaire planifie des activités d'apprentissage et sélectionne des ressources adaptées aux besoins et niveaux de compétence de ses apprenant-es. (C)</i></p>	<p><b>Exemple illustratif :</b></p> <p><i>Une enseignante de pendjabi langue d'origine exploite les résultats d'une simple enquête menée auprès des parents de ses apprenant-es sur le niveau de langue approximatif de ces dernier-ères, leurs intérêts et leurs opportunités d'utiliser leur langue familiale, afin de choisir des activités pour la période suivante. (B)</i></p>
---	---	--	--

## 5.2 Conduire l'enseignement et gérer l'apprentissage pour une éducation sensible aux langues

- 5 2 A Utiliser des consignes et des questions orales et écrites facilement compréhensibles, les exprimer clairement et, si nécessaire, les répéter ou les reformuler.
- 5 2 B Veiller à ce que les apprenant-es remarquent et réfléchissent à de nouveaux termes ainsi qu'à de nouveaux usages langagiers pertinents pour les thèmes et les objectifs d'apprentissage des leçons.
- 5 2 C Déterminer quand et dans quel but utiliser différents types d'interaction en classe - enseignement en plénière, travail en groupe, travail en binôme, etc. - pour promouvoir le développement langagier des apprenant-es.
- 5 2 D Lors de la présentation d'une tâche donnée et/ou d'un nouveau texte, introduire ou solliciter auprès des apprenant-es un vocabulaire nouveau ou complexe ainsi que d'autres caractéristiques langagières, tout en encourageant l'apprentissage par les pairs.



<p><b>Enseignant-es des disciplines :</b></p> <p>Ils·elles peuvent saisir les occasions de mettre en avant de nouveaux termes liés au sujet abordé et demander ou proposer des explications/définitions pour s'assurer de la compréhension des apprenant-es. (B)</p> <p>Ils·elles peuvent offrir aux apprenant-es de nombreuses opportunités de poser des questions et d'exprimer leurs doutes sur les exigences langagières (et autres) liées aux tâches et aux supports pédagogiques de la discipline et leur offrir l'aide nécessaire. (D)</p>	<p><b>Enseignant-es de la langue de scolarisation :</b></p> <p>Ils·elles peuvent intégrer des discussions sur les différents registres et genres dans les cours de langue de scolarisation, afin d'encourager les apprenant-es à réfléchir aux multiples façons d'utiliser cette langue. (B)</p> <p>Ils·elles peuvent encourager les apprenant-es à utiliser des langues autres que la langue de scolarisation ou à s'y référer pour s'entraider dans des tâches complexes, telles que l'analyse de types de textes, l'interprétation d'un poème ou l'étude d'un aspect de la grammaire. (C)</p>	<p><b>Enseignant-es de langues étrangères :</b></p> <p>Ils·elles peuvent formuler des consignes, poser des questions et apporter d'autres contributions orales dans la langue cible de manière claire, et les répéter si nécessaire. Ils·elles peuvent également décider d'intégrer la langue de scolarisation ou d'autres langues, si cela aide à la compréhension des apprenant-es. (A)</p> <p>Ils·elles peuvent encourager les apprenant-es à s'entraider pour comprendre de nouveaux mots dans la langue cible ou résoudre des difficultés de prononciation et, le cas échéant, à se référer à d'autres langues. (D)</p>	<p><b>Enseignant-es de langues d'origine :</b></p> <p>Ils·elles peuvent stimuler les interactions entre les apprenant-es en se basant, par exemple, sur leurs préférences concernant des lieux, des plats ou d'autres aspects culturels liés à leur langue familiale. (C)</p> <p>Selon le niveau de compétence des apprenant-es, ils·elles peuvent les inviter à s'interroger mutuellement sur les accents, expressions et autres caractéristiques des variétés régionales de leur langue familiale qu'ils·elles utilisent ou connaissent. (B)</p>
<p><b>Exemple illustratif</b></p> <p><i>Dans un cours de sciences, les apprenant-es sont invité-es à observer les différences linguistiques entre un texte court sur une expérience de chimie et une description orale de cette même expérience en langage courant, et à réfléchir sur les différents registres. (B)</i></p>	<p><b>Exemple illustratif</b></p> <p><i>Lors d'un jeu de rôle oral avec des apprenant-es de l'enseignement secondaire inférieur, l'enseignant-e et les apprenant-es jouent différents rôles – superviseur-e, médiateur-riche, employé-e, parent, jeune enfant – puis discutent des différences dans l'utilisation de la langue selon les rôles. (C, B)</i></p>	<p><b>Exemple illustratif</b></p> <p><i>En utilisant une voix enregistrée ou celle de l'enseignant-e comme modèle, les apprenant-es de niveau débutant répètent individuellement ou en groupe des mots, segments ou courtes phrases dans la langue cible, puis réutilisent ces éléments linguistiques dans des dialogues en binômes ou en groupes. (B, C)</i></p>	<p><b>Exemple illustratif</b></p> <p><i>Un·e enseignant-e demande aux apprenant-es de participer à des jeux de rôle illustrant les façons d'exprimer l'accord ou le désaccord qui sont typiques de leur langue familiale, et de commenter les différences avec la langue de scolarisation, notamment en termes de gestuelle ou de langage corporel. (B, C)</i></p>

### 5.3 Gestion des apprenant·es et étayage sensible aux langues dans l'apprentissage

- 5 3 A Utiliser des stratégies de communication variées et appropriées, notamment des indices et des suggestions, pour susciter les contributions des apprenant·es et y répondre.
- 5 3 B Accompagner les apprenant·es ayant des besoins et des défis éducatifs et langagiers variés, et veiller à ce que chacun·e reçoive le soutien nécessaire pour progresser, notamment en termes de compréhension et d'usage de la langue.
- 5 3 C Recourir à des techniques appropriées d'observation, de clarification et d'encouragement plutôt qu'à la correction directe lorsque les apprenant·es rencontrent des difficultés avec la langue nécessaire à l'apprentissage.
- 5 3 D Consulter diverses ressources orales, écrites et multimodales, en analyser les caractéristiques linguistiques et culturelles et évaluer leur pertinence pour aider les apprenant·es à développer leurs compétences liées à la langue.

<b>Enseignant·es des disciplines :</b>	<b>Enseignant·es de la langue de scolarisation :</b>	<b>Enseignant·es de langues étrangères :</b>	<b>Enseignant·es de langues d'origine :</b>
<p>Ils·elles peuvent répondre aux questions des apprenant·es ou leur offrir un soutien langagier pendant qu'ils effectuent une tâche ou discutent de questions liées à un sujet, sans fournir directement de solutions. (C)</p> <p>Ils·elles peuvent adapter leur étayage en fonction des besoins spécifiques des apprenant·es, par exemple en cas de dyslexie ou de difficultés en littérature dues à un contexte migratoire ou à d'autres facteurs. (B)</p>	<p>Lorsqu'ils·elles travaillent sur des textes à lire, ils·elles peuvent poser des questions introductives sur les connaissances préalables des apprenant·es sur le sujet, ainsi que préenseigner les éléments susceptibles de poser des difficultés (vocabulaire, références culturelles, structures de phrases, etc.), avant de demander aux apprenant·es de lire et d'interagir avec le texte. (A)</p> <p>Ils·elles peuvent organiser des travaux en petits groupes incluant un ou deux apprenant·es pour qui la langue de scolarisation est une langue seconde ou additionnelle, afin de favoriser l'entraide sur un texte ou une tâche. (B)</p>	<p>Ils·elles peuvent encourager les apprenant·es à solliciter l'aide de leurs pairs ou de l'enseignant·e pour des éléments langagiers nouveaux ou oubliés (vocabulaire, grammaire, pragmatique) afin de pouvoir contribuer pleinement à une activité. (C)</p> <p>Ils·elles peuvent demander aux apprenant·es d'utiliser leurs connaissances d'autres langues pour deviner le sens d'énoncés oraux ou de textes écrits dans la langue cible. (A)</p>	<p>Ils·elles peuvent prendre des notes sur les profils langagiers individuels de leurs apprenant·es et s'appuyer sur ces informations pour offrir un soutien personnalisé et traiter de manière constructive les erreurs et difficultés observées durant le travail de groupe. (B)</p> <p>Ils·elles peuvent utiliser diverses stratégies interactives pour explorer les connaissances et opinions des apprenant·es sur le sujet de la leçon, afin de déterminer le soutien langagier spécifique dont ils·elles pourraient avoir besoin pour participer aux activités d'apprentissage. (A)</p>

<p><b>Exemple illustratif</b></p> <p><i>Un enseignant présente une courte vidéo pédagogique en dressant une liste des sujets abordés et de dix mots et expressions moins familiers. Il demande aux apprenant-es ce qu'ils-elles savent déjà sur ces thèmes et les invite à échanger ou à rechercher la signification des mots/expressions. (A)</i></p>	<p><b>Exemple illustratif</b></p> <p><i>Dans une classe de langue au niveau primaire, il existe des différences dans la volonté et la capacité des apprenant-es à participer. L'enseignante regroupe les apprenant-es ayant des niveaux de compétence et de confiance similaires. Elle attribue une tâche de jeu de rôle plus exigeante aux apprenant-es avancé-es et consacre du temps à encourager et à soutenir ceux-celles qui rencontrent davantage de difficultés avec leur tâche plus simple. (B)</i></p>	<p><b>Exemple illustratif</b></p> <p><i>Une enseignante de langues étrangères dans l'enseignement secondaire identifie les plats populaires dans différents pays comme un sujet d'intérêt pour les apprenant-es. Elle leur demande de préparer des présentations de courtes recettes dans plusieurs langues, incluant la langue cible et leurs langues familiales. Après les présentations, elle engage une discussion sur les caractéristiques langagières et culturelles communes aux recettes dans les différentes langues. (A)</i></p>	<p><b>Exemple illustratif</b></p> <p><i>Un enseignant de langues d'origine a identifié quelques points grammaticaux qui semblent poser des difficultés à plusieurs apprenant-es. Il note ces points au tableau et demande aux apprenant-es, en petits groupes, de trouver des exemples d'utilisation pour chaque point, en fournissant un modèle. Les apprenant-es partagent ensuite leurs exemples et les commentent. (C)</i></p>
<p><b>5.4 Encourager l'autonomie des apprenant-es dans l'enseignement sensible aux langues et au-delà</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 5 4 Inviter les apprenant-es à réfléchir à leur apprentissage lié à la langue et les encourager à prendre en charge le développement de leurs compétences liées à la langue, tant dans la classe qu'en dehors.</li> <li>• 5 4 B Encourager et aider les apprenant-es à définir des objectifs liés à la langue réalisables, à travailler de manière autonome, seul-es ou avec d'autres, sur les compétences langagières en lien avec la discipline ou le sujet, et à rendre compte de leur travail.</li> </ul>			

<p><b>Enseignant-es des disciplines :</b></p> <p>Ils·elles peuvent fournir aux apprenant·es, en début d'année, des informations sur les variétés linguistiques (registres, formes, etc.) qui devront être (davantage) développées pour atteindre les objectifs d'apprentissage de la discipline. Ils·elles les informent qu'ils·elles devront contribuer à ce développement de manière partiellement autonome, tout en bénéficiant d'un soutien si nécessaire. (A)</p> <p>Ils·elles peuvent proposer des tâches d'analyse et de production liées à la langue dans leur discipline, à réaliser de manière autonome, en classe ou en tant que devoirs. (B)</p>	<p><b>Enseignant-es de la langue de scolarisation :</b></p> <p>Ils·elles peuvent demander aux apprenant·es de rédiger de brèves notes de journal ou de s'exprimer à l'oral sur les usages la langue et les aspects langagiers liés (vocabulaire, prononciation, langage corporel, etc.) qu'ils·elles ont appris ou pratiqués au cours de la leçon. (A)</p> <p>Ils·elles peuvent inviter les apprenant·es à noter individuellement les difficultés langagières rencontrées dans leur apprentissage d'autres disciplines, puis organiser des rencontres individuelles avec les apprenant·es pour discuter de leurs difficultés et leur attribuer des tâches pertinentes à réaliser de manière autonome. (B)</p>	<p><b>Enseignant-es de langues étrangères :</b></p> <p>Ils·elles peuvent encourager les apprenant·es à regarder de courtes vidéos dans la langue cible en dehors des cours de langue étrangère, puis à rendre compte de ce qu'ils·elles ont appris ou des difficultés rencontrées. (B)</p> <p>Ils·elles peuvent encourager leurs apprenant·es à identifier leurs stratégies préférées pour apprendre la langue cible et leur rappeler de les mobiliser le cas échéant, à la fois à l'école et en dehors de la classe. (A)</p>	<p><b>Enseignant-es de langues d'origine :</b></p> <p>Ils·elles peuvent régulièrement consulter les apprenant·es sur l'organisation du cours, en sollicitant leurs retours sur leur apprentissage langagier, en particulier sur les activités d'apprentissage qu'ils·elles jugent les plus ou les moins utiles, ainsi que sur leurs méthodes privilégiées pour progresser dans leur langue d'origine. (A)</p> <p>Ils·elles peuvent encourager les apprenant·es à prendre l'initiative dans les interactions entre pairs et avec l'enseignant·e et à s'aider et se guider mutuellement. (B)</p>
<p><b>Exemple illustratif :</b></p> <p><i>Dans une école proposant des cours de sciences en apprentissage intégré de contenus et de langue (EMILE), les enseignant-es de sciences incluent, dans chaque leçon ou devoir, des questions portant sur la langue utilisée. Les apprenant-es y travaillent de manière autonome, et des corrigés sont fournis par la suite. (A, B)</i></p>	<p><b>Exemple illustratif :</b></p> <p><i>En première année de l'enseignement secondaire, un·e enseignant·e remet à chaque apprenant·e un journal de développement langagier à compléter chaque mois. Les sections incluent la compréhension de textes écrits, la production écrite, l'expression orale en classe, la compréhension auditive, etc. Les apprenant-es sont invité·es à noter les compétences qu'ils·elles maîtrisent, celles à améliorer et définissent des objectifs d'apprentissage réalisables. (A)</i></p>	<p><b>Exemple illustratif :</b></p> <p><i>Au cours de la quatrième année de l'enseignement secondaire, un·e enseignant·e collabore avec un·e collègue d'une école située dans un pays où la langue cible est parlée. Des tandems sont formés entre des apprenant-es des classes du même âge, et ces tandems travaillent en ligne dans les deux langues sur des projets comparant des coutumes, des préoccupations culturelles, etc., avant de présenter leurs résultats. (A, B)</i></p>	<p><b>Exemple illustratif :</b></p> <p><i>Un·e enseignant·e trouve un court-métrage intéressant dans la langue cible sur un service de streaming. Elle·il demande aux apprenant-es de le visionner à la maison, de réfléchir aux thèmes abordés et aux usages de la langue. Lors du cours suivant, elle·il leur propose de discuter entre eux·elles de leurs réactions et des éventuelles difficultés rencontrées. (A, B)</i></p>

### 5.5 Soutenir le développement langagier des apprenant-es

- 5 5 A Sélectionner des exemples de textes oraux et écrits avec un niveau de complexité approprié, afin de discuter de la manière dont la langue utilisée est liée au contenu étudié.
- 5 5 B Prendre conscience des différentes exigences langagières et des objectifs de développement aux divers niveaux de scolarité, et attirer l'attention des apprenant-es sur ces aspects
- 5 5 C Soutenir chaque apprenant-e dans l'utilisation appropriée du langage académique dans ses travaux écrits liés son apprentissage.

Enseignant-es des disciplines :	Enseignant-es de la langue de scolarisation :	Enseignant-es de langues étrangères :	Enseignant-es de langues d'origine :
<p>Ils·elles peuvent utiliser des exemples clairs des types de textes spécifiques à la discipline que les apprenant-es seront amené·es à lire et écrire, afin d'illustrer les différences principales entre la langue académique disciplinaire et la langue de tous les jours. (A)</p> <p>Ils·elles peuvent réfléchir aux moyens de soutenir les apprenant-es ayant des besoins spécifiques ou des désavantages liés à un manque d'exposition au langage académique, et demander des conseils ou du soutien à ce sujet. (C)</p>	<p>Ils·elles peuvent demander aux apprenant-es de relever les différences clés entre des clips vidéo ou audio présentant différentes formes de production et d'interaction orales (formelles, informelles, académiques, etc.), et de proposer des explications pour ces différences. (B)</p> <p>Ils·elles peuvent utiliser de courts exemples de textes écrits issus de différentes matières ou disciplines afin que chaque apprenant·e individuel·le se familiarise avec les différences et similitudes entre ces textes et le langage quotidien, ainsi qu'entre les textes de différentes disciplines. (C)</p>	<p>Ils·elles peuvent s'appuyer sur leur connaissance des caractéristiques spécifiques de la langue cible pour évaluer les activités menées par les apprenant-es sur plusieurs séances, et offrir un soutien adapté pendant les activités en fonction des progrès réalisés. (A)</p> <p>Ils·elles peuvent aider les apprenant-es à identifier comment la structure et l'usage de la langue orale ou écrite évoluent et deviennent plus complexes à mesure qu'ils·elles progressent dans les niveaux de compétence (par exemple, tels que décrits par les échelles du CECR). (B)</p>	<p>Ils·elles peuvent veiller à ce que les apprenant-es aient la possibilité d'écouter et de lire des textes variés et peu familiers dans leur langue d'origine, afin qu'ils·elles puissent s'engager avec des formes et usages de la langue différents des registres quotidiens. (B)</p> <p>Ils·elles peuvent relier de nouveaux aspects et usages de la langue d'origine à des apprentissages antérieurs, en amenant les apprenant-es à remarquer les liens et à mobiliser leurs connaissances et compétences existantes pour s'approprier ces nouveaux aspects et usages. (A)</p>

<p><b>Exemple illustratif :</b></p> <p><i>Après avoir mené une expérience avec ses apprenant·es, un·e enseignant·e de sciences leur demande de rédiger un court rapport écrit en binômes. Il·elle leur propose d'abord de formuler une description orale dans un registre informel, puis les guide pour identifier les différences attendues dans un rapport écrit formel, en mettant en lumière les variations de vocabulaire, de structure de phrases, etc.</i></p>	<p><b>Exemple illustratif :</b></p> <p><i>Une classe de deuxième cycle de l'enseignement secondaire vient de lire et analyser le récit d'un auteur renommé. L'enseignant·e demande aux apprenant·es, en binômes, de rédiger des textes adoptant différents points de vue : un billet de blog écrit par une personne ayant beaucoup apprécié le récit, un texte publicitaire rédigé par un éditeur, ou encore un message destiné à un ami pour recommander la lecture. Les apprenant·es comparent ensuite leurs textes, discutent des différences dans le langage utilisé et explorent les raisons possibles de ces variations. (A)</i></p>	<p><b>Exemple illustratif :</b></p> <p><i>Un enseignant a travaillé avec ses apprenant·es sur des excuses simples, comme justifier un retard ou s'excuser pour ne pas avoir répondu à un message. Avant d'introduire le concept de "style indirect" (reformuler ou rapporter ce qui a été dit), il demande aux apprenant·es de jouer de courts dialogues basés sur des excuses. Ensuite, il invite d'autres apprenant·es à décrire ce qui a été dit. Enfin, il propose un exemple précis au tableau, montrant comment le style indirect fonctionne en termes de pragmatique, de vocabulaire et de grammaire. (A)</i></p>	<p><b>Exemple illustratif :</b></p> <p><i>Un·e enseignant·e de langue d'origine utilise des supports écrits et vidéo montrant des interactions dans un contexte médical, comme un hôpital ou un cabinet médical. Les apprenant·es analysent comment la langue est utilisée dans ces contextes et comparent ces usages à ceux observés dans d'autres situations. (A)</i></p>
---	--	--	---

## 5.6 Évaluation des progrès et performances des apprenant·es

5.6.A. Évaluer de manière continue les progrès langagiers des apprenant·es, à la fois dans les disciplines enseignées et dans l'enseignement des langues, afin de soutenir leur futur apprentissage.

5.6.B. Suivre régulièrement les progrès langagiers des apprenant·es pendant les cours et identifier leurs points forts ainsi que les domaines nécessitant des améliorations.

5.6.C. Planifier et réaliser une évaluation sommative basée sur des critères linguistiques transparents et fournir des informations utiles sur les résultats aux apprenant·es et aux autres acteur·rices concerné·es.

5.6.D. Utiliser des outils d'évaluation et d'auto-évaluation qui prennent en compte l'ensemble du répertoire langagier des apprenant·es ainsi que leurs compétences plurilingues.

<p><b>Enseignant-es des disciplines :</b></p> <p>Ils-elles peuvent surveiller en continu la capacité des apprenant-es à faire face aux exigences langagières de la discipline et leur donner un retour constructif, par exemple en les félicitant pour leur usage approprié de la langue académique lors d'une présentation orale dans leur discipline. (B)</p> <p>Ils-elles peuvent préparer les apprenant-es aux tests et examens en leur expliquant clairement quels critères liés à la langue (en complément des critères disciplinaires) seront appliqués pour évaluer les tâches et les réponses. Si nécessaire, ils-elles peuvent aussi proposer des exercices ciblés sur les usages langagiers. (C)</p>	<p><b>Enseignant-es de la langue de scolarisation :</b></p> <p>Ils-elles peuvent s'assurer que les apprenant-es sont exposé-es à un large éventail de formes orales et écrites de la langue, ainsi qu'aux tâches associées, tout en prenant des notes sur la capacité de chaque apprenant-e à accomplir ces tâches avec succès. (A)</p> <p>Ils-elles peuvent présenter à leurs apprenant-es des outils comme les portfolios de langues, qui recensent leurs compétences dans toutes leurs langues, afin de documenter et de réfléchir à leur répertoire langagier ainsi qu'à leurs compétences en oralité et en littératie dans diverses langues. (D)</p>	<p><b>Enseignant-es de langues étrangères :</b></p> <p>Pour permettre aux apprenant-es de vérifier leurs points forts et leurs faiblesses dans l'apprentissage de la langue, ils-elles peuvent préparer des tests réguliers portant sur les contenus langagiers récents, avec une attention explicite à différents aspects de leur compétence, et discuter ensuite les résultats avec les apprenant-es. (A)</p> <p>Pour préparer les apprenant-es à des examens importants, ils-elles peuvent travailler sur des exemples de questions et de tâches semblables à celles qui seront incluses dans l'examen, en expliquant les critères d'évaluation qui seront utilisés par les examinateur-rices, et entraîner les apprenant-es à y répondre efficacement. (C)</p>	<p><b>Enseignant-es de langues d'origine:</b></p> <p>Ils-elles peuvent évaluer les compétences en littératie des apprenant-es avant de leur faire passer des tests d'écriture ou de compréhension de lecture et, si nécessaire, leur proposer des tâches adaptées à leur niveau individuel en littératie. (B)</p> <p>Pendant le travail en classe ou en petits groupes, ils-elles peuvent organiser et suivre des tâches ou des projets exigeant que les apprenant-es mobilisent un éventail de compétences langagières dans au moins deux des langues qu'ils-elles maîtrisent. (D)</p>
---	---	--	---

<p><b>Exemple illustratif :</b></p> <p><i>Une enseignante d'histoire en classe de 5e année de l'enseignement secondaire remarque que certain·es apprenant·es éprouvent des difficultés à lire et comprendre des textes complexes. Dans le cadre d'une leçon préparatoire à un examen écrit, elle demande aux apprenant·es de réaliser une tâche où ils·elles doivent identifier les thèmes de chaque paragraphe d'un texte d'histoire complexe et proposer des titres pour chacun, avant de se poser des questions factuelles sur le contenu du texte. (B, C)</i></p>	<p><b>Exemple illustratif :</b></p> <p><i>Après une activité d'écriture, un enseignant de 4ème année de l'école primaire demande aux apprenant·es, en binômes ou en petits groupes, de lire les récits des autres et de suggérer des améliorations concernant la langue (vocabulaire, orthographe, ponctuation, grammaire, ...) ainsi que le contenu des récits. Pendant la supervision, il invite chaque apprenant·e à commenter les retours qu'il·elle a reçus et, si nécessaire, propose des améliorations supplémentaires. Les apprenant·es rédigent ensuite des versions révisées de leurs récits, qu'ils·elles remettent à l'enseignant. (A, B)</i></p>	<p><b>Exemple illustratif :</b></p> <p><i>Une enseignante demande à ses apprenant·es de s'exercer à faire de courtes présentations dans la langue cible, une compétence évaluée lors de l'examen de fin d'année. Après une ou deux présentations modèles, elle demande aux apprenant·es de développer quatre ou cinq critères liés à l'organisation, à l'usage de la langue, au langage corporel, etc. L'enseignante et les apprenant·es examinent ensemble les critères proposés, et l'enseignante finalise une liste comparable à celle des examinateur·rices. (C)</i></p>	<p><b>Exemple illustratif :</b></p> <p><i>Un enseignant de langue d'origine organise un projet où les apprenant·es conçoivent des affiches avec de courts poèmes intégrant trois langues et incluant nécessairement leur langue d'origine et la langue de scolarisation. Pour le feedback sommatif, il sélectionne des critères variés, tels la créativité multilingue et l'intelligibilité. (D)</i></p>
---	---	--	--

## DIMENSION 6 : COMPÉTENCES POUR LA COLLABORATION

Cette dimension comprend des compétences liées à la collaboration avec différent·es acteur·rices dans le contexte de l'éducation et souligne l'importance de la collaboration pour un enseignement sensible aux langues.

### 6.1 Collaborer avec d'autres professionnel·les pour une éducation sensible aux langues

- 6 1 A Collaborer pour une éducation sensible aux langues avec des collègues de son établissement ou d'autres institutions, incluant des enseignant·es, des responsables des besoins spécifiques et des autorités éducatives.
- 6 1 B Travailler avec des collègues pour développer des approches d'enseignement sensibles aux langues dans toutes les disciplines.
- 6 1 C Participer à des projets intra et interdisciplinaires afin de contribuer à l'élaboration et à la mise en œuvre d'une politique linguistique à l'échelle de l'établissement.



<p><b>Enseignant-es des disciplines :</b></p> <p>Ils-elles peuvent se concerter avec des collègues et des expert-es pour planifier concrètement un enseignement sensible aux langues dans différentes disciplines. (B)</p> <p>Ils-elles peuvent demander aux enseignant-es de la langue de scolarisation de proposer des tâches permettant aux apprenant-es de relever progressivement des défis de lecture et d'écriture liés à leur discipline. (B, C)</p>	<p><b>Enseignant-es de la langue de scolarisation :</b></p> <p>Ils-elles peuvent collaborer avec les enseignant-es des disciplines pour se familiariser avec les exigences spécifiques en matière de littérature et d'oralité, notamment les usages spécialisés de la langue requis dans ces disciplines. (B, C)</p> <p>Ils-elles peuvent s'adresser à d'autres enseignant-es de langues pour coordonner les aspects transversaux de l'enseignement et de l'apprentissage, tels qu'une terminologie commune, les pratiques d'évaluation, ou la gestion des erreurs. (A, B)</p>	<p><b>Enseignant-es de langues étrangères :</b></p> <p>Ils-elles peuvent établir des contacts avec des collègues d'autres institutions afin d'organiser des expériences de mobilité pour leurs apprenant-es. (A)</p> <p>Ils-elles peuvent se mettre en rapport avec des collègues enseignant d'autres langues ou disciplines pour discuter des dimensions plurilingues et interculturelles pertinentes pour un enseignement et apprentissage sensibles aux langues. (A, B)</p>	<p><b>Enseignant-es de langues d'origine :</b></p> <p>Ils-elles peuvent collaborer avec d'autres acteur-rices concerné-es pour rechercher et exploiter des opportunités visant à valoriser et renforcer le statut de l'enseignement des langues d'origine dans leur contexte éducatif. (A)</p> <p>Ils-elles peuvent organiser des activités communes avec les enseignant-es habituel-les de leurs apprenant-es, comme une foire aux langues où les apprenant-es de langues d'origine présentent ou "enseignent" à leurs pairs leur langue et leur culture d'origine. (A, C)</p>
<p><b>Exemple illustratif :</b></p> <p><i>Un enseignant de la langue de scolarisation dans l'enseignement primaire initie un projet où des enseignant-es de différentes disciplines discutent de plusieurs thématiques liées à la langue, comme l'introduction d'une nouvelle terminologie ou les critères d'évaluation des travaux écrits. (B, C)</i></p>	<p><b>Exemple illustratif :</b></p> <p><i>Un enseignant de l'école primaire consulte un-e directeur-riche ou un-e inspecteur-riche pour discuter du financement nécessaire au soutien linguistique supplémentaire destiné aux apprenant-es récemment arrivé-es d'une région en conflit. (A)</i></p>	<p><b>Exemple illustratif :</b></p> <p><i>Une enseignante de langues étrangères dans l'enseignement secondaire contacte des collègues d'une école partenaire située dans un autre pays pour organiser un projet de jumelage électronique sur les annonces en ligne. Ce projet permet aux apprenant-es d'expérimenter un apprentissage sensible aux langues à travers la perspective de pairs scolarisé-es dans une autre langue et un autre contexte national. (A)</i></p>	<p><b>Exemple illustratif :</b></p> <p><i>Un-e enseignant-e de langue d'origine collabore avec les directions des écoles fréquentées par ses apprenant-es pour organiser des événements culturels ou informatifs sur les cours de langue d'origine, à destination des (futur-es) apprenant-es et de leurs parents. (B, C)</i></p>

## 6.2 Collaborer avec les parents (le cas échéant) pour une éducation sensible aux langues

- 6 2 A Collaborer avec les parents pour les informer des objectifs et des méthodes de l'éducation sensible aux langues proposée à leurs enfants, tout en recueillant leurs réactions .
- 6 2 B Encourager les parents, lorsque cela est possible et approprié, à participer activement au développement des compétences langagières de leurs enfants et à soutenir leurs apprentissages liés à la langue .

<p><b>Enseignant-es des disciplines :</b></p> <p>Ils·elles peuvent informer les parents des progrès de leurs enfants dans leur discipline et leur fournir des conseils, en attirant leur attention, si nécessaire, sur les difficultés rencontrées par leurs enfants dans les aspects langagiers propres à la discipline. (A)</p>	<p><b>Enseignant-es de la langue de scolarisation :</b></p> <p>Ils·elles peuvent conseiller les parents sur les moyens de soutenir leurs enfants dans l'apprentissage de la langue de scolarisation. (B)</p>	<p><b>Enseignant-es de langues étrangères :</b></p> <p>Ils·elles peuvent expliquer aux parents les objectifs et les méthodes pédagogiques employées en cours de langues étrangères, et répondre à leurs questions et commentaires. (A)</p>	<p><b>Enseignant-es de langues d'origine :</b></p> <p>Ils·elles peuvent associer les parents à des activités et événements portant sur la langue et la culture d'origine, et les encourager à soutenir le développement des compétences dans cette langue dans le cadre familial. (B)</p>
<p><b>Exemple illustratif :</b></p> <p><i>Une enseignante de l'école primaire informe les parents de sa recommandation de faire appel à un·e expert·e en besoins spécifiques pour soutenir leur enfant, qui rencontre des difficultés avec les aspects langagiers des cours de sciences. (A)</i></p>	<p><b>Exemple illustratif :</b></p> <p><i>Un·e enseignant·e de la langue de scolarisation dans l'enseignement secondaire conseille les parents sur des ressources adaptées (par exemple, littérature pour adolescent·es, sites web et applications pour apprendre les langues) que leurs enfants peuvent utiliser pour un apprentissage autonome de la langue de scolarisation, mais aussi pour d'autres langues, le cas échéant. (B)</i></p>	<p><b>Exemple illustratif :</b></p> <p><i>Une enseignante de langues étrangères dans une école primaire écoute les préoccupations des parents, qui s'inquiètent que les erreurs de leurs enfants en langue étrangère ne soient pas corrigées. Elle explique, avec des termes adaptés, quelles erreurs sont typiques et sans gravité à un niveau débutant (par exemple, A1 selon le CECR), et en quoi sa méthode de gestion des erreurs contribue à soutenir l'apprentissage des langues dans l'ensemble des disciplines. (A)</i></p>	<p><b>Exemple illustratif :</b></p> <p><i>Un enseignant de russe langue d'origine invite les parents à suggérer des chansons et comptines pour enfants qui seront intégrées au cours, répétées et présentées lors d'un événement de fin d'année réunissant les apprenant·es et leurs familles. (B)</i></p>

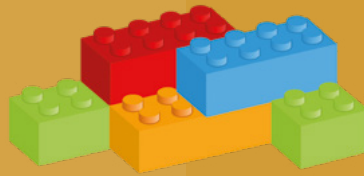
## DIMENSION 7 - COMPÉTENCES POUR LA FORMATION INITIALE ET LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANT·ES

Cette dimension regroupe des compétences professionnelles pour un enseignement sensible aux langues, couvrant toutes les étapes de la carrière d'un·e enseignant·e, de la formation initiale au développement professionnel continu. Elle s'articule également avec les six dimensions décrites précédemment. Par ailleurs, elle aborde la question du bien-être mental. Bien que ce dernier ne soit pas spécifiquement lié à l'éducation sensible aux langues, les dimensions langagières et communicatives jouent un rôle essentiel dans les stratégies que les enseignant·es peuvent adopter pour préserver leur bien-être et leur santé mentale.

- 7 A Poursuivre le développement des compétences professionnelles pour un enseignement sensible aux langues, décrites dans les dimensions précédentes, en participant activement à des opportunités d'apprentissage professionnel organisées, de la formation initiale au développement professionnel continu (DPC).
- 7 B Explorer et sélectionner parmi un éventail d'opportunités d'apprentissage professionnel informelles ou choisies librement, en lien avec une éducation sensible aux langues, notamment l'auto-évaluation, l'autoformation, l'enseignement à un autre niveau ou pour un groupe d'âge différent, ainsi que la conception ou le test de nouveaux supports pédagogiques.
- 7 C Prendre en compte le lien étroit entre l'éducation sensible aux langues et le bien-être mental, et mettre en œuvre des stratégies adaptées lorsque cela s'avère nécessaire.

<p><b>Enseignant·es des disciplines :</b></p> <p>Ils·elles peuvent se tenir informé·es des avancées récentes sur l'enseignement sensible aux langues dans leur discipline, notamment à travers des lectures et des échanges avec leurs collègues. (B)</p> <p>Ils·elles peuvent explorer les possibilités de développement professionnel en participant à des activités telles que le mentorat d'enseignant·es en formation, le partage d'expériences avec des collègues, l'organisation d'ateliers de formation ou encore la contribution à l'élaboration de</p>	<p><b>Enseignant·es de la langue de scolarisation :</b></p> <p>Ils·elles peuvent mener un projet de recherche-action sur un sujet lié à l'enseignement sensible aux langues dans le cadre de la langue de scolarisation. (A)</p> <p>Ils·elles peuvent échanger avec leurs supérieur·es et leurs collègues au sujet d'expériences pédagogiques difficiles, afin de demander ou partager des conseils sur des stratégies, qu'elles soient langagières ou non, pour gérer le stress de manière plus efficace. (C)</p>	<p><b>Enseignant·es de langues étrangères :</b></p> <p>Ils·elles peuvent comparer et choisir parmi diverses possibilités, formelles et informelles, afin de maintenir leurs compétences dans la langue cible. (A, B)</p> <p>Ils·elles peuvent tenir un journal pour consigner leurs connaissances théoriques et leurs expériences pratiques relatives à l'enseignement et à l'apprentissage sensibles aux langues des langues étrangères, et les analyser de manière réfléchie. (B)</p>	<p><b>Enseignant·es de langues d'origine :</b></p> <p>Ils·elles peuvent consulter des sites web spécialisés et écouter des podcasts pour se tenir informé·es des pratiques et approches liées à l'éducation sensible aux langues. (B)</p> <p>Ils·elles peuvent contribuer, par leur enseignement, à renforcer une image de soi plurilingue et pluriculturelle positive chez leurs apprenant·es, tout en atténuant les sentiments négatifs, comme l'aliénation, qui pourraient compromettre leur bien-être mental. (C)</p>
--	--	---	---

supports pédagogiques pour un enseignement sensible aux langues. (A)			
<p><b>Exemple illustratif :</b></p> <p><i>Une future enseignante de chimie dans l'enseignement secondaire reçoit, lors de son premier stage, des retours de son mentor indiquant que ses explications sont très complexes dans leur usage de la langue et difficiles à comprendre pour ses apprenant-es. Elle se documente sur l'enseignement sensible aux langues, transcrit et analyse certaines de ses propres instructions enregistrées, afin de suivre ses progrès vers un enseignement de la chimie plus sensible aux langues. (A, B)</i></p>	<p><b>Exemple illustratif :</b></p> <p><i>Une enseignante de langue de scolarisation dans l'enseignement primaire expérimente des outils d'intelligence artificielle (IA) utilisés par ses apprenant-es pour rédiger et réviser de courts textes. Elle identifie des opportunités intéressantes pour soutenir l'apprentissage des langues, mais aussi des problèmes qui pourraient survenir en cas d'utilisation non critique, et décide de partager ses observations lors d'une réunion avec des collègues enseignant-es. (A)</i></p>	<p><b>Exemple illustratif :</b></p> <p><i>Une enseignante de langues étrangères remarque qu'un collègue souffre des effets d'une réforme des programmes mal organisée et insuffisamment financée, rendant l'enseignement sensible aux langues presque impossible. Voyant que ce collègue risque de développer une dépression liée au travail, elle l'encourage à consulter un-e professionnel-le et décide de soulever la question auprès de l'équipe de direction pour revoir la mise en œuvre de la réforme. (C)</i></p>	<p><b>Exemple illustratif :</b></p> <p><i>Une enseignante de japonais langue d'origine, dont la formation initiale portait principalement sur le japonais standard et la littérature classique, approfondit sa connaissance d'aspects récents de la culture pop japonaise, comme les mangas (bandes dessinées) et les animes (séries ou films d'animation), qui se révèlent populaires et motivants pour les apprenant-es ayant le japonais comme langue familiale, ainsi que pour leurs camarades sans héritage japonais. (B)</i></p>



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

**[www.ecml.at](http://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](http://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.

