



# Des compétences linguistiques pour des apprentissages disciplinaires réussis

## Descripteurs liés au CECR pour les mathématiques et l'histoire/éducation civique

Eli Moe  
Marita Härmälä  
José Pascoal  
Paula Lee Kristmanson  
Meilutė Ramonienė

## PROMOUVOIR L'EXCELLENCE DANS L'ÉDUCATION AUX LANGUES

Le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) est une institution du Conseil de l'Europe à laquelle adhèrent à ce jour 33 pays membres.

Le CELV aide ses Etats membres à relever les défis de l'éducation au sein des systèmes nationaux :

- il promeut des approches novatrices dans l'enseignement des langues ;
- il fait progresser la qualité de l'apprentissage et de l'enseignement des langues ;
- il soutient la mise en œuvre des politiques linguistiques éducatives ;
- il favorise le dialogue entre praticiens et décideurs dans le domaine de l'éducation aux langues.

Ses programmes se déroulent sur des périodes de quatre ans. Dans ce cadre, le CELV travaille en collaboration avec des ministères, des spécialistes de langues, des institutions nationales et des organisations linguistiques internationales. Ces programmes lui permettent d'offrir une plateforme, d'une part, pour collecter et diffuser des informations et, d'autre part, pour stimuler la discussion et la formation de multiplicateurs autour de questions liées à l'éducation aux langues. A l'échelle européenne, le Centre maintient également des réseaux destinés aux formateurs d'enseignants, aux chercheurs et aux administrateurs de l'éducation.

Le travail du CELV se concentre essentiellement sur les domaines prioritaires dans les Etats membres comme la migration et l'éducation aux langues, l'éducation plurilingue, la mobilité et l'apprentissage interculturel, les nouveaux médias dans l'éducation aux langues, l'évaluation et l'appréciation, l'apprentissage précoce des langues, l'enseignement d'une matière

intégré à une langue étrangère, l'emploi et les langues. La formation des enseignants est au cœur même de son travail.

Au sein du Conseil de l'Europe, les activités du CELV sont complémentaires de celles de l'Unité des politiques linguistiques, chargée de l'élaboration de politiques et d'outils de planification dans le domaine de l'éducation aux langues, et du Secrétariat de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires.

\*\*\*

La présente série de publications résulte du programme 2012-2015 du CELV, intitulé « Apprendre à travers les langues – Promouvoir une éducation inclusive, plurilingue et interculturelle ». Dans le contexte international actuel caractérisé par de grandes tensions politiques et une migration de masse, ces ressources fournissent un appui immédiat et grandement nécessaire, des conseils ainsi que des exemples de bonnes pratiques d'approches inclusives, plurilingues et interculturelles en matière d'éducation. Fruit d'un effort collectif, le travail du CELV reflète la détermination de ses membres à améliorer la qualité de l'éducation aux langues dans une période difficile.

Les publications illustrent le dévouement et l'engagement actif de tous les professionnels qui ont participé à une série de 21 projets internationaux et des activités de formation et de conseil. La promotion des produits issus du programme et leur adaptation aux différents environnements d'apprentissage sont soutenues par les Points de contact nationaux du CELV dans les Etats membres ([www.ecml.at/contactpoints](http://www.ecml.at/contactpoints)).

L'ensemble des publications du CELV et le matériel d'accompagnement sont accessibles sur le site web [www.ecml.at](http://www.ecml.at).

# Des compétences linguistiques pour des apprentissages disciplinaires réussis

Descripteurs liés au CECR pour  
les mathématiques et l'histoire/éducation civique

Edition anglaise:

Language skills for successful subject learning

CEFR-linked descriptors for mathematics and history/civics

ISBN 978-92-871-8154-1

Une publication du Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe dans le cadre du programme 2012-2015 « Apprendre par les langues »

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

Editions du Conseil de l'Europe

FR-67075 Strasbourg Cedex

<http://book.coe.int>

Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe

Nikolaiplatz 4

AT-8020 Graz

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

ISBN: 978-92-871-8153-4

© Conseil de l'Europe, Mai 2016

Photo de la couverture: Shutterstock

# Sommaire

Avant-propos	7	
Résumé	9	
<b>1</b>	<b>Motivation et contexte</b>	<b>11</b>
1.1	Le Conseil de l'Europe et le Centre européen pour les langues vivantes	11
1.2	Niveaux de compétence langagière du CECR	13
1.3	Langue de scolarisation et études réalisées dans ce domaine	15
<b>2</b>	<b>Descripteurs linguistiques pour la réussite des apprenants migrants et issus de groupes minoritaires dans l'enseignement obligatoire</b>	<b>20</b>
2.1	Objectif du projet	20
2.2	Exemples de pratiques existantes : Norvège, Finlande, Lituanie, Portugal et Canada	21
2.3	Descripteurs linguistiques – Niveaux du CECR ciblés	27
2.4	Les participants et le processus d'élaboration des descripteurs	28
2.5	Résultats	37
<b>3</b>	<b>Comment les enseignants de mathématiques et d'histoire/éducation civique (et les parents) peuvent-ils utiliser ces descripteurs dans leurs classes ?</b>	<b>57</b>
3.1	La sensibilisation à la langue dans les matières scolaires enseignées en classe	58
3.2	Les descripteurs linguistiques, des lignes directrices pour le développement de la compétence langagière dans les matières enseignées en classe	59
3.3	Utilisation des descripteurs comme un outil pédagogique	59
3.4	Utilisation des descripteurs linguistiques comme outils d'évaluation dans les matières scolaires	61
<b>4</b>	<b>Conclusions</b>	<b>65</b>
4.1	Niveaux du CECR requis	65
4.2	Des fonctions langagières moins pertinentes selon les enseignants	65
4.3	Quelques réflexions finales	66
4.4	Petit guide pour élaborer des descripteurs linguistiques similaires liés au CECR pour des matières scolaires	67
	Références bibliographiques	68
	Annexe I : Niveaux communs de référence – Echelle globale	71
	Annexe II : Descripteurs linguistiques pour l'histoire/éducation civique et les mathématiques	73
	Annexe III : Lectures recommandées et quelques citations	86



# Avant-propos

Titre du projet : « *Descripteurs linguistiques pour favoriser la réussite des apprenants issus de l'immigration et des minorités dans l'enseignement obligatoire* »

Le projet a été conduit sous l'égide du Centre européen pour les langues vivantes (CELV). Il a été mis en œuvre sur deux ans dans le cadre de son programme 2012-2015 et a bénéficié du soutien du Centre en 2012 et 2013.

L'équipe d'experts, responsable des résultats du projet, était composée de cinq personnes :

- Eli Moe, Université de Bergen (Norvège), coordinatrice et chef du projet ;
- Marita Härmälä, Conseil national finlandais de l'éducation (Finlande), personne-relais pour la médiation ;
- José Pascoal, Université de Lisbonne (Portugal), responsable des documents dans la deuxième langue de travail ;
- Meilutė Ramonienė, Université de Vilnius (Lituanie), correspondant pour le site web ;
- Paula Kristmanson Lee, Université de New Brunswick (Canada), membre associé.

Nous espérons que les résultats du projet contribueront à une prise de conscience et une compréhension accrues du rôle que la langue joue dans l'apprentissage et l'enseignement des matières scolaires. Nous souhaitons que les enseignants puissent utiliser les descripteurs recueillis et développés au cours du projet comme un outil dans l'enseignement de la matière en classe.

Nous sommes conscients que les résultats de ce projet constituent un petit pas vers un support linguistique pour les enseignants et les apprenants de langues secondes dans les matières scolaires. Rien ne nous ferait plus plaisir que de voir d'autres enseignants et chercheurs s'appuyer sur ce qui a été développé pour faire avancer les connaissances dans le domaine et pour améliorer cet instrument.

Nous tenons à remercier tous ceux qui ont soutenu notre travail – les enseignants, les formateurs d'enseignants, les chercheurs, les participants aux ateliers, les experts du CECR, les responsables de l'éducation et les personnes qui nous ont aidés à lancer les questionnaires en ligne. Sans votre appui, le projet n'aurait pas été réalisable.

Enfin, nous tenons à exprimer notre chaleureuse gratitude au personnel du CELV pour son constant soutien. Sans vous, il n'y aurait pas eu de projet.





# Résumé

L'objectif du projet « *Descripteurs linguistiques pour favoriser la réussite des apprenants issus de l'immigration et des minorités dans l'enseignement obligatoire* » était d'indiquer un ou plusieurs niveaux de compétence langagière dont les jeunes apprenants issus de l'immigration ou de minorités doivent disposer dans la langue de scolarisation pour réussir en mathématiques et en histoire/éducation civique.

Partant du constat que l'origine migrante ou l'appartenance à une minorité peut affecter le rendement scolaire des jeunes apprenants, le projet visait les trois objectifs suivants : la sensibilisation aux exigences linguistiques que ce groupe d'apprenants rencontre dans un cadre éducatif, la sensibilisation au lien étroit entre une bonne maîtrise de la langue de scolarisation et la réussite dans le système éducatif, ainsi que le développement d'un outil pour déterminer les besoins linguistiques des groupes cibles qui pourrait être utilisé à la fois par les enseignants et les élèves.

L'étude a porté sur deux disciplines scolaires et deux groupes d'âge. Les matières scolaires examinées étaient l'histoire et/ou l'éducation civique et les mathématiques ; et les groupes d'âge comprenaient des élèves âgés de 12/13 ans et de 15/16 ans.

Les exigences linguistiques ont été concrétisées par le développement de descripteurs liés aux différents niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR). Du niveau A2 au niveau B2, les descripteurs les plus pertinents dans quatre sous-compétences ont été choisis et complétés par le contenu spécifique des matières scolaires.

Pendant la durée du projet (2012-2013), 166 descripteurs linguistiques ont d'abord été mis

au point pour l'histoire/éducation civique et les mathématiques. Ces descripteurs ont ensuite fait l'objet de commentaires recueillis auprès de spécialistes de langues et d'experts dans les matières scolaires concernées

Les résultats obtenus sont fondés sur :

1. les commentaires initiaux d'enseignants et de formateurs d'enseignants ;
2. les commentaires de 31 enseignants de mathématiques, d'histoire et de langue seconde (L2) de 21 pays, recueillis lors d'un atelier international au CELV (Graz, Autriche) ;
3. les données d'un questionnaire en ligne ; au cours de l'enquête, 79 experts du CECR ont validé les descripteurs en les affectant à des niveaux du Cadre ;
4. les données d'un second questionnaire recueillies auprès de 229 enseignants (issus pour la plupart de Finlande, de Lituanie, du Portugal, de Norvège et du Canada), qui ont évalué chaque descripteur en indiquant si les jeunes apprenants des deux groupes d'âge, dans les matières scolaires examinées, devaient avoir la compétence exprimée dans les descripteurs, afin de réussir dans ces matières scolaires.

Dans l'ensemble, les résultats montrent que les élèves âgés de 12/13 ans ont besoin d'un niveau de compétence langagière correspondant au moins au niveau B1 du CECR, tandis que les élèves âgés de 15/16 ans ont besoin au minimum du niveau B2.

Les résultats de ce projet sont destinés aux décideurs, personnels de l'administration scolaire, enseignants et parents.



# 1 Motivation et contexte

## CECR

Le projet s'appuie sur deux piliers principaux : le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) (Conseil de l'Europe 2001) et les travaux de recherche sur la langue de scolarisation (par exemple Beacco 2010, Linneweber-Lammerskitten 2012, Pieper 2011, Vollmer 2010).

Dans le CECR, il existe 56 échelles décrivant le développement des compétences linguistiques à travers six différents niveaux. Les niveaux les plus bas (A1/A2) correspondent à un utilisateur élémentaire, les niveaux intermédiaires (B1/B2) à un utilisateur indépendant et les niveaux les plus élevés (C1/C2) à un utilisateur expérimenté.

## Fonctions discursives

Vollmer, Beacco, Pieper et Linneweber-Lammerskitten tentent d'identifier, dans leurs œuvres, un certain nombre de fonctions discursives nécessaires pour l'apprentissage et l'enseignement de quatre matières scolaires – les sciences, l'histoire, la littérature et les mathématiques.

En utilisant un grand nombre de fonctions définies par ces chercheurs et en développant des descripteurs, adaptés du CECR, du niveau A2 au niveau B2/C1 pour les deux matières scolaires, nous avons essayé de lier ces deux piliers fondamentaux qui constituent le fondement du projet. Avant de décrire plus en détail le contenu et les résultats du projet, il est nécessaire de résumer brièvement son contexte. Nous présentons tout d'abord le CELV et la façon dont il encourage la recherche dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues, puis le CECR et la façon dont il a été utilisé dans le cadre de notre projet.

## 1.1 Le Conseil de l'Europe et le Centre européen pour les langues vivantes

### Unité des politiques linguistiques

L'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe encourage la transparence et la réflexion liées à l'élaboration de normes et à la prise de décision en matière d'éducation, à la fois en Europe et au niveau national dans différents pays. Elle aborde les objectifs, les résultats, les méthodes, les contenus et les approches qui sont liés à l'évaluation de la langue de scolarisation, en tenant compte des besoins de tous les élèves dans l'enseignement obligatoire, y compris des apprenants défavorisés et de ceux issus de l'immigration.

Afin de soutenir et d'aider les différentes parties prenantes, le Conseil de l'Europe a mis en place une plateforme numérique qui met l'accent sur la langue de scolarisation ([www.coe.int/t/dg4/linguistic/schoollang\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/schoollang_FR.asp)). Cette plateforme comprend différents types de ressources : par exemple, des points de repère et des exemples de bonnes pratiques « que les Etats membres sont invités à consulter et à utiliser comme éléments pouvant soutenir leur politique de promotion d'un accès équitable à l'éducation, chacun en fonction de ses besoins, de ses ressources et de ses cultures éducatives ». La plateforme est progressivement développée et des contenus y sont continuellement ajoutés.

### Le CELV

Le CELV est une institution du Conseil de l'Europe basée à Graz, en Autriche. Sa mission est d'encourager l'excellence et l'innovation dans l'enseignement des langues et d'aider les Européens à apprendre des langues de manière plus efficace. Le Centre conduit des programmes à moyen terme de quatre ans. Le programme 2012-2015 « *Apprendre par les langues – Promouvoir une éducation inclusive, plurilingue et interculturelle* » soutient des projets dans les domaines suivants :

- l'apprentissage formel : apprendre une/ des langue(s) dans les classes de langues

vivantes et apprendre des matières à travers la/les langues de scolarisation ;

- l'apprentissage non formel, l'apprentissage en dehors de l'école ;
- la médiation.

Sur les 15 projets que le CELV soutient, 7 sont liés à la langue/aux langues et l' à l'école, 3 à la langue/aux langues et à l'apprentissage dans d'autres contextes que l'école et 5 à la médiation. Le présent projet s'inscrit dans le programme 2012-2015 et couvre les domaines de l'apprentissage formel et de la langue de scolarisation.

**Tableau 1 : Aperçu des projets du programme 2012-2015 du CELV (CELV 2012)**

Curricula plurilingues à l'échelle de l'établissement scolaire	Descripteurs linguistiques pour favoriser la réussite des apprenants issus de l'immigration et des minorités dans l'enseignement obligatoire	Valoriser les réseaux des professionnels en langues
Portfolio européen pour les enseignants de préélémentaire en formation initiale	Améliorer les compétences langagières par l'apprentissage d'une matière en intégrant une langue étrangère : apprentissage interdisciplinaire et plurilingue efficace	Publications du CELV pour l'usage pratique dans l'éducation plurilingue et interculturelle
Programmes de mobilité pour un apprentissage plurilingue et interculturel durable	Les langues dans la qualité des entreprises	Compétences plurilingues et interculturelles : descripteurs et matériaux didactiques
Diversité dans l'apprentissage de la langue majoritaire – Soutien de la formation des enseignants	Développer les compétences langagières des migrants sur le lieu de et pour le travail	Implication des parents dans l'éducation plurilingue et interculturelle
Langues des signes à des fins professionnelles	Co-construire l'éducation des migrants	Utilisation des ressources ouvertes en ligne pour l'apprentissage des langues
Apprentissage formel	Apprentissage informel/non formel	Médiation

## 1.2 Niveaux de compétence langagière du CECR

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* a été publié en 2001, près de trente ans après le début de l'élaboration du Niveau Seuil (B1). Le document a été principalement conçu « pour que soient surmontées les difficultés de communication rencontrées par les professionnels des langues vivantes et qui proviennent de la différence entre les systèmes éducatifs. Le Cadre donne des outils aux administratifs, aux concepteurs de programmes, aux enseignants, à leurs formateurs, aux jurys d'examens, etc., pour réfléchir à leur pratique habituelle afin de situer et de coordonner leurs efforts et de garantir qu'ils répondent aux besoins réels des apprenants dont ils ont la charge » (CEFR 2001 : 9).

Un autre objectif clairement défini pour le CECR est de renforcer la coopération internationale (*ibid.* : 9).

**Echelles et niveaux du CECR** Le CECR contient 56 échelles de descripteurs linguistiques qui couvrent plusieurs fonctions langagières, 5 compétences langagières différentes (la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale, l'interaction orale, la production écrite) et 6 différents niveaux (A1 à C2). D'égale importance, le CECR aborde un certain nombre de questions relatives à la langue et à l'apprentissage des langues, par exemple, la compétence communicative/l'utilisation des langues, l'acquisition du langage, l'enseignement des langues, les programmes

de langues, l'évaluation de la langue à la fois en contextes formels et informels.

**Utilisateurs élémentaires** Comme mentionné précédemment, le CECR distingue trois groupes d'apprenants de langues selon leur compétence langagière. Les utilisateurs expérimentés élémentaires (A1 et A2) se concentrent sur l'apprentissage de l'essentiel, la langue de tous les jours pour survivre dans une nouvelle communauté de langue, tandis que les utilisateurs indépendants (B1 et B2) ont une maîtrise de la langue qui leur permet de réussir à s'adapter de façon indépendante aux contextes éducatifs et d'utiliser la langue qu'ils apprennent comme un moyen d'en savoir davantage. Les utilisateurs expérimentés (C1 et C2) sont capables d'utiliser la langue sans effort, de manière cohérente et efficace dans les milieux professionnels (voir *Niveaux communs de référence – Echelle globale, Annexe I*).

**La langue dans une optique communicative** Le CECR est fondé sur une vision communicative de la langue, comme le décrit Bachman (1990). En d'autres termes, la maîtrise de la langue comprend à la fois la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique. Le CECR propose des échelles pour chacune de ces compétences. Les échelles ne décrivent pas la connaissance de la langue, mais la capacité à l'utiliser dans différentes situations. Même si les dimensions cognitives de l'utilisation de la langue ne sont pas explicitement mentionnées dans le Cadre, de nombreux descripteurs dans les niveaux B2-C2 mentionnent des dimensions cognitives de manière intrinsèque. Cette perspective est soutenue par Little (2010) :

*Bien que le CECR ne traite pas explicitement le défi de la langue académique, les niveaux les plus avancés (B2-C2) sont définis dans des termes qui impliquent des résultats scolaires élevés et/ou un important investissement professionnel.* (Little 2010 : 26)

Alors que les niveaux A1 et A2, et dans une certaine mesure le niveau B1, se concentrent sur les compétences de base en communication interpersonnelle (BICS), les niveaux B2-C2 prennent également en compte une maîtrise de la langue cognitive-académique (CALP) (Cummins 1979).

Caractère flexible et descriptif

D'une part, les niveaux du CECR doivent être fermement fixés. Sinon ils perdraient leur fonction de points de référence communs. D'autre part, le CECR ne se veut pas dogmatique, normatif ou absolu. Le caractère flexible et descriptif du Cadre est souligné dans les premières pages du document :

*« Si vous voulez décrire un domaine spécialisé, il vous faudra pousser plus loin le détail de la présente classification et créer de nouvelles sous-catégories. Quant aux exemples, ils sont donnés à titre de suggestions. Vous en retiendrez certains, en écarterez d'autres et en ajouterez quelques-uns de votre cru. Vous devez vous sentir tout à fait libres sur ce point car c'est à vous qu'appartient le choix de vos objectifs et de votre démarche pratique. »* (CECR, 2001 : 5)

Le CECR dans d'autres contextes que les langues étrangères

A l'origine, les descripteurs présentés dans le CECR ont été développés pour des apprenants adultes de langues étrangères, comme les touristes et les élèves adolescents ou les étudiants adultes. Plus tard, les niveaux et les descripteurs ont été adaptés et utilisés dans des contextes de

langue seconde (L2) (Vox 2012), pour les enfants (Hasselgreen 2003, 2010) et d'autres groupes d'apprenants de langue étrangère et de langue seconde (L2) tels que :

- les personnes sourdes apprenant une langue des signes comme langue étrangère ou langue seconde [pour les apprenants de langue seconde, l'apprentissage d'une nouvelle langue se fait dans le même mode de communication que leur langue principale (L2, M1) : par exemple, à la fois leur première et leur nouvelle langues sont exprimées dans le mode de communication visuel et gestuel]
- les personnes entendant apprenant une langue des signes comme langue étrangère ou langue seconde [typiquement des personnes apprenant une langue seconde dans un nouveau mode de communication, à savoir le mode visuel et gestuel (L2, M2)].

L'adaptation des descripteurs du CECR pour les contextes L2 est également au cœur du présent projet. En développant des descripteurs linguistiques pour deux groupes d'âge de L2 étudiant l'histoire/éducation civique et les mathématiques, nous poussons la recherche plus loin en reliant le CECR et la langue de scolarisation. Simultanément, la flexibilité du CECR est explorée en utilisant le Cadre dans un nouveau domaine, à savoir des disciplines non linguistiques.

## 1.3 Langue de scolarisation et études réalisées dans ce domaine

Le principal objectif de l'éducation primaire et secondaire est de préparer les élèves à leurs vies futures, en les dotant de compétences et de connaissances pertinentes qui leur permettront de mener une vie indépendante sur le plan social et professionnel. Pour atteindre cet objectif, les élèves ont besoin de compétences langagières qui leur permettent d'acquérir le savoir et de répondre aux exigences de l'école et d'une variété de contextes différents en dehors de l'école.

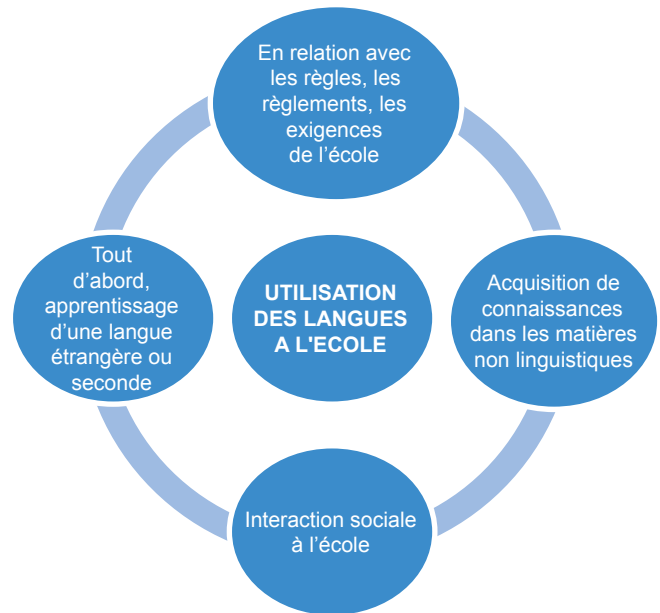
La langue dans les disciplines scolaires

Traditionnellement, les matières scolaires telles que l'histoire, la géographie, les sciences et les mathématiques sont considérées comme des « disciplines de la connaissance » ou des « disciplines non linguistiques », dans le cadre desquelles la langue n'est pas considérée comme partie intégrante de l'apprentissage, à l'exception de la terminologie propre à la matière à apprendre. Aujourd'hui, de nombreux intervenants en ont une perception différente. « Toute construction de connaissances en contexte scolaire, quelles que soient les disciplines considérées, passe par un travail langagier. » (Beacco, Coste, van der Ven et Vollmer 2010 : 5)

Dans un contexte éducatif, la langue est utilisée dans des situations variées et à des fins différentes. La Figure 1 donne un aperçu des différentes situations linguistiques auxquelles les élèves sont confrontés à l'école.

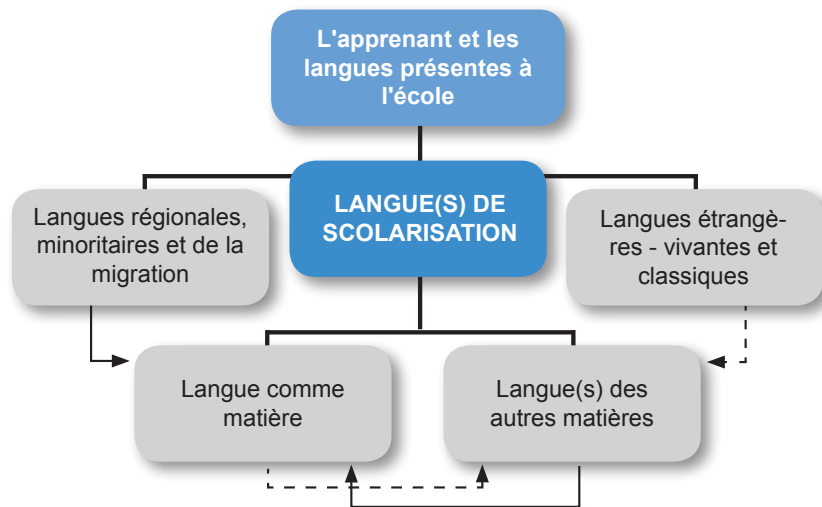
D'un point de vue traditionnel, la langue est importante dans les cours de langues.

Figure 1 : Situations linguistiques auxquelles les élèves sont confrontés à l'école



Les élèves apprennent à communiquer et acquièrent des connaissances sur les langues dans les cours de L1, de L2 ou de langue étrangère. Aujourd'hui, cependant, la langue n'est plus considérée comme un but en soi, mais aussi comme un outil par lequel les élèves interagissent avec leurs amis et leurs pairs à l'école, et par lequel ils apprennent des contenus dans des matières comme les sciences, la géographie, l'histoire et les mathématiques. En outre, les apprenants doivent être capables de comprendre une langue plus formelle lors de l'apprentissage et du recueil d'informations, par exemple sur des sujets administratifs et juridiques tels que les règles de l'école, les examens, l'assiduité ou les emplois du temps (Thürmann et al. 2010). Pour réussir, les élèves doivent progressivement apprendre à maîtriser tous ces répertoires linguistiques.

**Figure 2 : Langue de scolarisation – Aperçu (Conseil de l'Europe, Unité des politiques linguistiques, 2009)**



La Figure 2 montre ce que l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe entend par langue(s) de scolarisation.

La langue de scolarisation inclut aussi bien les langues enseignées en classes de langues que la langue utilisée lors de l'enseignement/l'étude d'autres matières non linguistiques. Tous les élèves doivent maîtriser les variétés de la langue académique utilisées dans différentes matières et être en mesure d'interagir aisément avec leurs pairs. Par conséquent, ils doivent développer une bonne maîtrise des différentes compétences langagières, afin d'apprendre et de réussir dans toutes les matières scolaires. Ce qui constitue souvent un véritable défi pour les élèves issus de milieux migrants ou de groupes minoritaires. Il importe donc de tenir compte des capacités de ces élèves pour assurer leur réussite scolaire.

Ainsi, la langue joue un rôle important dans les enseignements et apprentissages. Les élèves apprennent aussi bien des langues que des contenus scolaires à travers la/les langue(s) à l'école.

**Les besoins des immigrants** Dans de nombreux pays, les enseignants et les autorités scolaires élaborent des stratégies pour répondre aux besoins linguistiques des enfants et des adultes issus de l'immigration. Des efforts considérables sont déployés pour apporter un soutien à l'apprentissage de la/des langue(s) du pays d'accueil, en vue de faciliter l'accès à la vie sociale, éducative et professionnelle.

**Réussite scolaire** Pour réussir en contexte éducatif, les élèves doivent maîtriser un autre type de langue que celui employé dans des situations non scolaires de tous les jours. Par conséquent, les recherches récentes sur la langue de scolarisation ont, entre autres, une motivation pédagogique. Elles visent à accroître la prise de conscience des compétences langagières requises chez les élèves, afin d'assurer leur réussite scolaire.

**Théorie de Cummins** A la fin des années 1970, Cummins (1979) a développé une théorie qui a contribué à définir la notion de maîtrise de la langue. Née dans la lignée de l'hypothèse de



**Tableau 2 : Fonctions discursives pertinentes en histoire, en sciences, en littérature et en mathématiques**

Histoire	Sciences	Littérature	Mathématiques
Beacco (2010 : 19-20)	Vollmer (2010 : 23)	Pieper (2011 : 20-21)	Linneweber-Lammerskitten (2012 : 30)
Fonctions du discours/opérations cognitives et leurs performances verbales			
analyser argumenter illustrer/exemplifier inférer interpréter classifier comparer décrire/représenter déduire définir discriminer énumérer expliquer juger/évaluer/ apprécier mettre en relation/ confronter/recouper nommer préciser prouver raconter rapporter un discours résumer <i>calculer</i> <i>citer</i>	analyser argumenter classifier comparer décrire/représenter déduire définir distinguer énumérer expliquer illustrer/exemplifier inférer interpréter juger/évaluer/ apprécier mettre en relation/ confronter/recouper nommer prouver raconter rapporter un discours résumer préciser <i>évaluer (également mentionné ci-dessus)</i> <i>calculer</i> <i>esquisser</i>	analyser argumenter classifier comparer décrire/représenter déduire définir distinguer énumérer expliquer illustrer/exemplifier déduire interpréter juger/évaluer/ apprécier corréler/opposer/faire correspondre nommer prouver relater/narrer rendre compte d'un discours résumer spécifier <i>évaluer (également mentionné ci-dessus)</i> <i>ébaucher</i>	analyser argumenter classifier comparer décrire/représenter déduire définir distinguer énumérer expliquer illustrer/exemplifier induire/inférer interpréter juger/évaluer/ apprécier mettre en relation/ confronter/recoupe nommer prouver raconter rapporter un discours résumer préciser <i>évaluer (également mentionné ci-dessus)</i> <i>calculer</i> <i>esquisser</i>

facteur unitaire avancée par Oller (Oller 1976), la théorie consiste à voir la maîtrise de la langue comme un facteur unitaire et indivisible. Cette hypothèse a été contestée plus tard par d'autres chercheurs et rejetée par Oller lui-même (Oller 1984). Cummins a fait valoir que, même s'il existe des points de vue opposés sur la notion de maîtrise de la langue, « le principal problème n'est pas quelle conception de la maîtrise de la langue est correcte, mais quelle est la plus utile à des fins différentes » (Cummins 1980 : 176). Comme une grande partie des travaux de Cummins porte sur l'éducation bilingue et la garantie de l'égalité des chances pour tous, il a jugé utile de définir les deux principaux types de compétences langagières nécessaires dans le contexte scolaire : les compétences de base en communication interpersonnelle (BICS) et la maîtrise de la langue cognitive-académique (CALP). Cette dernière insiste sur la langue requise dans des contextes éducatifs académiques.

**BICS et CALP** Cummins complète sa notion de maîtrise de la langue cognitive-académique (CALP) avec ce qu'il caractérise comme langue sociale quotidienne, à savoir les compétences de base en communication interpersonnelle (BICS) qui sont nécessaires pour communiquer dans des situations sociales quotidiennes. De telles situations dépendent du contexte et ne sont que rarement très exigeantes sur le plan cognitif. Ce sont les compétences langagières que les élèves et les immigrants développent en premier lieu dans une nouvelle langue. Pour faire face à des situations interactives et sociales, aucune langue spécialisée n'est habituellement exigée.

Par ailleurs, CALP se réfère à la langue académique. Cummins et d'autres experts soulignent que ces compétences sont

cognitivement exigeantes. Il faut du temps pour développer ces compétences à la fois dans une L1 et surtout dans une L2. Dans un contexte scolaire, les élèves doivent être en mesure de se concentrer sur le contenu quand ils écoutent, lisent, parlent et écrivent. Les fonctions langagières liées à la maîtrise de la langue cognitive-académique incluent la capacité de décrire, d'interpréter et de comparer. Etant donné que ces situations ont, dans une large mesure, un contexte réduit, de nombreux élèves ont des difficultés. Et, bien sûr, les problèmes surgissent lorsque les enseignants et les éducateurs ne sont pas conscients du défi que pose la langue supplémentaire dans l'apprentissage des matières scolaires.

**Etudes complémentaires** Beacco (2010), Vollmer (2010), Pieper (2011) et L i n n e w e b e r - Lammerskitten (2012) ont étudié les besoins linguistiques des jeunes apprenants de 15/16 ans pour leur réussite, respectivement en histoire, en sciences, en littérature et en mathématiques. Ils ont présenté une procédure pour soutenir les concepteurs de programmes et les enseignants des matières en question, en attirant leur attention sur les dimensions discursives et linguistiques des disciplines scolaires. Fait intéressant, la conclusion de toutes ces études suggère que des fonctions discursives très similaires sont nécessaires pour réussir dans les matières étudiées, comme le montre le Tableau 2.

Au bas de chaque colonne, quelques fonctions discursives sont mentionnées en italiques. Ce sont des exemples de fonctions qui ne se chevauchent pas directement entre les quatre disciplines. Ces différences peuvent être aléatoires, puisqu'aucun des articles n'avance d'arguments ou ne propose d'explications de manière explicite.

Non-universalité  
des fonctions  
discursives

Beacco *et al.* (2010) ont également souligné que les fonctions discursives ne sont pas universelles. Elles prennent des formes variées dans différents pays ainsi que dans différentes salles de classe.

*Les classes sont elles aussi des communautés dans lesquelles s'actualisent des formes de communication qui peuvent être décrites en termes de textes et genre de discours, indépendamment des sujets qui y sont abordés. Il y a beaucoup de genres de discours différents dans la salle de classe : exposés d'enseignants et d'apprenants, discussions dirigées par l'enseignant ou par des apprenants et débats. Les discussions peuvent porter sur l'exploration ou la résolution de problèmes, les exposés peuvent être destinés à informer ou persuader la classe. (ibid. : 12)*

Approche du  
projet

Dans le cadre de ce projet, nous nous sommes efforcés d'établir un lien entre des fonctions de discours pertinentes, telles que celles mentionnées dans le tableau ci-dessus, et des niveaux du CECR. Par conséquent, nous avons essayé de décrire plus en détail ce que les élèves, en utilisant certaines de ces fonctions, devraient être capables de faire à différents niveaux de compétence langagière.

Les deux groupes d'âge (12/13 et 15/16 ans), qui font l'objet de ce travail, représentent la dernière phase de deux principaux cycles d'enseignement dans de nombreux pays européens : la fin de l'école primaire et la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire. Le choix de la tranche d'âge 15/16 ans a également été motivé par le fait que celle-ci a fait l'objet d'une quantité considérable de recherches antérieures sur la langue de scolarisation. Ainsi, les

résultats de ces études ont également pu être exploités dans notre projet.

Choix des  
matières

En ce qui concerne le choix des deux disciplines scolaires, l'histoire/éducation civique et les mathématiques sont enseignées, dans de nombreux pays européens, dans la plupart des niveaux (voire à tous les niveaux) de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire. L'histoire est aussi une discipline qui a été abordée dans plusieurs autres initiatives du Conseil de l'Europe. Une autre raison qui a motivé le choix de deux matières scolaires très différentes est de voir si les compétences langagières requises sont similaires ou s'il y a des différences majeures. D'une part, les mathématiques ont une « langue » qui leur sont propres (symboles, formules, statistiques, etc.), mais le langage verbal est toujours nécessaire pour les commentaires, la discussion et l'enseignement. L'histoire, d'autre part, utilise le langage verbal pour représenter, transmettre et créer des connaissances.

Dans le prochain chapitre, nous présentons en détail comment les descripteurs ont été développés, qui a participé à leur validation, et enfin quels types de résultats nous avons obtenus en essayant de définir les compétences langagières que les élèves migrants et issus de l'immigration doivent développer pour réussir dans les deux matières scolaires.

# 2 Descripteurs linguistiques pour la réussite des apprenants migrants et issus de groupes minoritaires dans l'enseignement obligatoire

## 2.1 Objectif du projet

Identifier des normes minimales

L'objectif global de ce projet est d'indiquer un ou plusieurs niveaux de compétence langagière dont les jeunes apprenants migrants ou issus de groupes minoritaires ont besoin dans la langue de scolarisation, afin de réussir en mathématiques et en histoire/éducation civique. Dans ce contexte, « réussir » fait référence à des normes minimales, c'est-à-dire au niveau minimum que l'élève doit atteindre pour être en mesure d'apprendre et de progresser dans la matière. Par là, nous voulons sensibiliser aux défis que les jeunes apprenants de langues rencontrent lorsqu'ils apprennent les contenus des matières scolaires au moyen d'une langue autre que leur langue première. Même si les élèves peuvent obtenir beaucoup de soutien des enseignants dans les cours de langues, les tâches à réaliser dans ces autres matières exigeront souvent une capacité à s'exprimer dans un langage plus précis et parfois plus académique que celui des cours de langues. Souvent, les élèves ne reçoivent aucun soutien linguistique supplémentaire dans les matières non linguistiques.

Liens entre des fonctions discursives et le CECR

Un objectif secondaire du projet est d'établir un lien entre certaines des fonctions discursives identifiées par Beacco (2010) pour l'histoire et par Linneweber-Lammerskitten (2012) pour les mathématiques, ainsi qu'entre les ensembles de descripteurs de langues recueillis/développés et les fonctions reflétant les niveaux du CECR. Dans ce contexte, nous utilisons les niveaux de compétence du CECR comme points de référence.

Par conséquent, l'étude vise à répondre aux questions suivantes :

- De quel(s) niveau(x) du CECR les élèves ont-ils besoin pour réussir en histoire/éducation civique et en mathématiques à l'âge de 12/13 et de 15/16 ans ?
- Les niveaux de langue requis sont-ils les mêmes pour l'histoire/éducation civique et les mathématiques ? Si non, quelles différences observe-t-on ?
- Les niveaux de langue requis sont-ils identiques pour toutes les compétences (écouter, lire, parler et écrire) ? Si non, quel genre de différences observe-t-on entre les compétences productives (expression orale et écrite) et réceptives (compréhension orale et écrite) ?

- Certaines fonctions langagières pourraient-elles être identifiées comme plus ou moins pertinentes que d'autres ?

La première question est descriptive. Les niveaux minimaux sont déterminés à l'aide des questionnaires auxquels les enseignants des matières ont répondu. Les deuxième et troisième questions sont comparatives puisqu'elles comparent les niveaux minimaux identifiés par les experts des deux matières à l'égard de différentes sous-compétences. La dernière question met l'accent sur la comparaison des fonctions langagières identifiées et leur pertinence selon les enseignants des matières.

Pour soutenir les élèves

Les enseignements tirés dans cette étude permettront de sensibiliser davantage les enseignants, les parents et les autorités scolaires aux difficultés rencontrées par les jeunes élèves migrants et ceux issus des minorités, et de réfléchir au soutien approprié.

## 2.2 Exemples de pratiques existantes : Norvège, Finlande, Lituanie, Portugal et Canada

Dans la présente étude, la réussite des élèves migrants et de ceux issus de minorités dans l'enseignement obligatoire a été abordée à travers les systèmes éducatifs du Canada, de la Finlande, de la Lituanie, de la Norvège et du Portugal.

Dans chacun de ces pays, les enfants fréquentent l'enseignement obligatoire dès l'âge de 6/7 jusqu'à l'âge de 15/17 ans et étudient les deux matières – les

mathématiques et l'histoire/éducation civique – à tous les niveaux de scolarité.

Contexte des pays impliqués

En Lituanie, il existe des écoles pour les minorités ethniques soutenues par l'Etat (écoles polonaises, russes et biélorusses). Au Canada, en Finlande, en Norvège et au Portugal, les élèves issus de l'immigration fréquentent les écoles ordinaires et reçoivent différents types de soutien linguistique.

La langue dans le programme d'études

En Lituanie et au Portugal, les objectifs du programme d'études sont exprimés en termes de connaissances/sujets que les élèves doivent avoir/apprendre. En Finlande, en Norvège et au Canada, la plupart des objectifs se réfèrent à la fois aux connaissances/sujets et aux exigences linguistiques, comme mentionnés dans les exemples ci-dessous.

Exemple 1 : « Savoir comment présenter les calculs par écrit et oralement » (mathématiques, 8e année, Finlande).

Exemple 2 : « Donner un aperçu de la façon dont les différents partis politiques se concentrent sur des valeurs et des intérêts différents au sein de la société, de la façon dont ces points de vue reflètent des questions et problèmes actuels, et discuter des propres points de vue » (éducation civique, 10e année, Norvège).

Le Tableau 3 récapitule pour les cinq pays les âges auxquels les enfants fréquentent l'enseignement obligatoire, les objectifs du programme d'études en mathématiques et en histoire, ainsi que le soutien obtenu par les élèves migrants dans la langue de scolarisation.

En Norvège, les objectifs des programmes d'études sont exprimés en termes de capacité

à atteindre par les élèves à la fin de trois étapes principales – à la fin de la 4e, de la 7e et de la 10e année. Quelques exemples d'objectifs de compétences avec des exigences linguistiques inhérentes pour la 7e année (élèves de 12/13 ans) et pour la 10e

année (élèves de 15/16 ans) sont présentés dans les Tableaux 4 et 5.

**Page suivante : Tableau 3. Scolarité obligatoire au Canada, en Finlande, en Lituanie, en Norvège et au Portugal – Mots-clés**

**Tableau 4 : Exemples d'objectifs de compétence pour l'histoire/éducation civique pour la 7e et la 10e année – Norvège**

<b>7e année : Quelques objectifs de compétence</b>
<p><b>Explorer</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Etre capable de discuter de sujets connexes pertinents liés à la matière en montrant du respect pour l'opinion d'autrui, d'utiliser des termes pertinents et de distinguer entre les opinions et les faits.</li> </ul>
<p><b>Histoire</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Etre capable de décrire des découvertes géographiques faites par des Européens, de les relier aux échanges culturels et de discuter de la façon dont elles ont pu se produire.</li> </ul>
<p><b>Education civique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Etre capable d'expliquer le sens d'une société et de réfléchir aux raisons pour lesquelles les êtres humains se sont rassemblés au sein de sociétés.</li> <li>• Etre capable de présenter un conflit actuel entre les sociétés et de discuter de solutions potentielles.</li> </ul>
<b>10e année : Quelques objectifs de compétence</b>
<p><b>Explorer</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Etre capable d'utiliser des sources statistiques pour calculer et décrire des tendances et des changements dans les sociétés, et d'évaluer la qualité et la fiabilité de l'information.</li> <li>• Etre capable de réfléchir sur des aspects pertinents de la société à partir de sources numériques et sur papier, en tenant compte de la finalité et de la pertinence de ces mêmes sources.</li> </ul>
<p><b>Histoire</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Etre capable de présenter des tendances importantes dans l'histoire norvégienne aux XIXe et Xe siècles et de discuter comment ces tendances ont influencé la société d'aujourd'hui.</li> <li>• Etre capable de donner un aperçu d'importantes tendances technologiques et sociales à partir de la révolution industrielle.</li> </ul>
<p><b>Education civique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Etre capable de donner un aperçu de la façon dont les divers partis politiques se concentrent sur des valeurs et des intérêts différents au sein de la société et de la façon dont ces points de vue se rapportent aux questions et problèmes actuels, et de faire valoir ses propres points de vue.</li> <li>• Etre capable de décrire les principales tendances de l'économie norvégienne et comment celles-ci sont reliées à l'économie mondiale.</li> </ul>

Pays	Canada	Finlande	Lituanie	Norvège	Portugal
Enseignement obligatoire	Tranche d'âge : 5-17 ans	Tranche d'âge : 7-15 ans	Tranche d'âge : 7-16 ans	Tranche d'âge : 6-16 ans	Tranche d'âge : 6-17 ans
Histoire/ Education civique lorsqu'elles sont enseignées et nombre de leçons/d'heures	Tous les niveaux : • de la maternelle à la 2e année : 30 minutes par semaine • 3e-5e années : 1 h 30 par semaine • 6e-10e années : une classe de 50 minutes quotidiennement • 11e-12e années : cours facultatif	Tous les niveaux : • 1e-5e année : 3 leçons hebdomadaires (près de 85 h 30) • 6e-9e année : 7 leçons hebdomadaires (près de 199 h 30)	• 1e-8e année : 484 heures • 9e-10e année : 350 heures	Tous les niveaux : • 1e-7e année : 385 heures • 8e-10e année : 257 heures	Tous les niveaux : • 1e-4e année : dans le cadre des études environnementales et régionales auxquelles sont allouées près de 430 heures • 5e-6e année : près de 160 heures • 7e-9e année : 195 heures (allouées au domaine des sciences sociales qui comprend la géographie) • 10e-12e année : 324 à 445 heures (en fonction du domaine d'études)
Mathématiques : années lorsqu'elles sont enseignées et nombre de leçons/d'heures	Tous les niveaux : • de la maternelle à la 8e année : au minimum 1 heure par jour • 9e-10e année : un cours par semestre • 11e-12e année : 1 cours par an (avec des cours facultatifs supplémentaires)	Tous les niveaux : • 1e-2e année : 6 leçons hebdomadaires (près de 171 heures) • 3e-6e année : 12 leçons hebdomadaires (près de 343 heures) • 7e-9e année : 14 leçons hebdomadaires (près de 399 heures)	• 1e-4e année : 576 heures • 5e-8e année : 548 heures • 9e-10e année : 245 heures	Tous les niveaux : • 1e-4e année : 560 heures • 5e-7e année : 328 heures • 8e-10e année : 313 heures	Tous les niveaux : • 1e-4e année : près de 1 000 heures (au minimum 7 heures hebdomadaires) • 5e-6e années : 324 heures • 7e-9e année : 360 heures • 10e-12e année : 324 à 445 heures (en fonction du domaine d'études)
Thèmes et objectifs du programme d'études	Sujets d'histoire/éducation civique et de mathématiques (exigences linguistiques implicites dans les résultats)	Sujets d'histoire/éducation civique et de mathématiques incluant des exigences linguistiques explicites	Sujets d'histoire/éducation civique et de mathématiques (pas d'exigences linguistiques explicites)	Sujets d'histoire/éducation civique et de mathématiques incluant des exigences linguistiques explicites	Sujets d'histoire/éducation civique et de mathématiques (pas d'exigences linguistiques explicites)
Soutien aux migrants	Soutien pour le programme ordinaire et soutien linguistique pour les apprenants de langue anglaise dans les classes renforcées d'anglais	Soutien pour le programme ordinaire et soutien linguistique pour les apprenants de langue seconde (finnois/suédois)	Soutien pour le programme ordinaire et soutien linguistique	Soutien pour le programme ordinaire et soutien linguistique pour les apprenants de langue seconde (norvégien et langue maternelle)	Soutien pour le programme ordinaire et soutien linguistique jusqu'au niveau B1

**Tableau 5 : Exemples d'objectifs de compétence en mathématiques pour la 7e et la 10e année – Norvège**

<b>7e année : Quelques objectifs de compétence</b>
<p><b>Nombre et algèbre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Etre capable de développer, d'utiliser et de décrire des méthodes de calcul mental, des résultats approximatifs et des calculs écrits, et d'utiliser des outils de calcul numérique.</li> <li>• Etre capable de trouver des informations dans des textes ou des contextes pratiques, de mettre en place et d'expliquer les calculs et les procédures, et d'évaluer, de présenter et de discuter les résultats.</li> </ul>
<p><b>Géométrie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Etre capable d'analyser les propriétés des figures bi- et tridimensionnelles, et de décrire des objets physiques de la vie quotidienne et dans le domaine technologique en utilisant la terminologie géométrique.</li> </ul>
<p><b>Mesures</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Etre capable d'expliquer la construction des mesures de longueur, de surface et de volume et de calculer la circonférence, la superficie et le volume des objets bi- et tridimensionnels.</li> </ul>
<p><b>Statistiques and probabilité</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Etre capable de représenter des données dans des tableaux et des diagrammes à partir de sources numériques et non numériques, de lire et d'interpréter les représentations et d'expliquer leur utilisation.</li> <li>• Etre capable d'évaluer et de parler de la chance dans la vie quotidienne, des jeux et des expériences, et de calculer des probabilités simples.</li> </ul>
<b>10e année : Quelques objectifs de compétence (être capable de)</b>
<p><b>Nombres et algèbre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Etre capable d'analyser des problèmes complexes, d'identifier des valeurs fixes et variables, d'associer des problèmes à des solutions connues, d'effectuer des calculs et de présenter les résultats d'une manière appropriée.</li> </ul>
<p><b>Géométrie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Etre capable d'effectuer, d'expliquer et de prouver des constructions géométriques avec une règle, un compas et un programme dynamique pour la géométrie.</li> </ul>
<p><b>Mesures</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Etre capable d'expliquer la constante <math>\pi</math> et comment elle est utilisée pour calculer la circonférence, la surface et le volume.</li> </ul>
<p><b>Statistiques et probabilités</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Etre capable de mener des enquêtes et d'utiliser des bases de données pour rechercher et analyser des données statistiques.</li> <li>• Etre capable de montrer une attitude critique à l'égard des sources.</li> </ul>



### **Fonctions**

- Etre capable de générer des fonctions décrivant des relations pratiques et numériques, avec et sans outils numériques, de décrire et d'interpréter les fonctions et de les traduire en différentes représentations telles que des graphiques, des tableaux et sous forme de texte.

En Finlande, les objectifs pour l'histoire/éducation civique et les mathématiques sont exprimés au moyen d'une bonne performance (correspondant à 8 sur une échelle de 4-10) à la fin de la 5e et de la 6e année et comme critères d'évaluation finale pour la 8e année. Des exemples des critères utilisés sont fournis dans les Tableaux 6 et 7.

**Tableau 6 : Exemples de bonnes performances et de critères d'évaluation en histoire à la fin de la 6e et de la 8e année – Finlande**

<b>HISTOIRE</b>
<b>Bonne performance à la fin de la 6e année</b>
<b>Recueillir de l'information</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Savoir distinguer les faits des opinions.</li><li>• Savoir comment distinguer une source d'une interprétation de cette source</li></ul>
<b>Comprendre des phénomènes historiques</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Etre capable de nommer des caractéristiques de sociétés et d'époques.</li><li>• Savoir expliquer pourquoi les gens agissent de différentes façons.</li></ul>
<b>Appliquer des connaissances historiques</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Savoir comment faire des comptes rendus sur des sujets donnés.</li><li>• Etre capable d'expliquer un événement du point de vue de certaines parties impliquées.</li><li>• Etre capable de constater que les choses peuvent être interprétées de différentes façons et d'expliquer pourquoi il en est ainsi.</li></ul>
<b>Critères d'évaluation finale pour la 8e année</b>
<b>Obtenir des informations sur le passé</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Savoir distinguer entre les facteurs qui expliquent une question et les facteurs secondaires.</li><li>• Etre capable de lire et d'interpréter diverses sources.</li></ul>
<b>Comprendre des phénomènes historiques</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Etre capable de placer les événements étudiés dans leurs contextes temporels et donc dans un ordre chronologique.</li><li>• Savoir et être capable d'expliquer pourquoi les gens agissaient autrefois différemment de la façon dont ils agissent aujourd'hui.</li><li>• Etre capable de présenter les raisons et les conséquences d'événements historiques.</li></ul>

### **Appliquer des connaissances historiques**

- Etre capable de répondre à des questions sur le passé en utilisant les informations obtenues à partir de différentes sources, y compris des informations recueillies à l'aide des technologies modernes.
- Etre capable de formuler ses propres opinions, qui sont justifiées, sur des événements et d'évaluer des événements et des phénomènes.

**Tableau 7 : Exemples de bonnes performances et de critères d'évaluation finale en mathématiques à la fin de la 5e et de la 8e année – Finlande**

<b>MATHEMATIQUES</b>
<b>Bonne performance à la fin de la 5e année</b>
<b>Capacités de réflexion et de travail</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Etre capable d'utiliser des concepts mathématiques en les présentant à l'aide d'instruments, d'images, de symboles, de mots, de chiffres, de diagrammes.</li><li>• Etre capable de communiquer des observations et des réflexions par l'action, la parole, l'écrit et l'utilisation de symboles.</li><li>• Savoir comment décrire des groupes de choses et d'objets et avancer des propositions vraies et fausses à leur sujet.</li><li>• Savoir comment présenter des problèmes mathématiques dans une nouvelle forme.</li><li>• Etre capable d'interpréter un texte simple, une illustration ou un événement et de faire un plan pour résoudre le problème.</li></ul>
<b>Chiffres, calculs et algèbre</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Etre capable de comprendre le concept d'un nombre négatif et de la fraction et de les présenter en utilisant différentes méthodes.</li><li>• Savoir comment présenter des calculs par écrit et oralement.</li></ul>
<b>Géométrie</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Savoir comment former des figures, en suivant les instructions données.</li></ul>
<b>Traitement de données, statistiques et probabilité</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Savoir comment recueillir des données, les organiser, les classer et les présenter sous forme de statistiques.</li><li>• Savoir comment lire des tableaux et des diagrammes simples.</li><li>• Savoir comment préciser le nombre de différents événements et d'alternatives, et déterminer quel événement est impossible ou certain.</li></ul>

<b>Critères d'évaluation finale en 8e année</b>
<p><b>Capacités de réflexion et de travail</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Savoir comment utiliser des éléments logiques tels que « et », « ou », « si c'est le cas », « non », « existe » et « n'existe pas » dans le discours.</li> <li>• Savoir comment juger de la vérité de propositions simples.</li> <li>• Savoir comment transformer un problème simple sous forme textuelle dans une forme de présentation mathématique, faire un plan pour résoudre le problème, le résoudre et vérifier l'exactitude du résultat.</li> <li>• Savoir comment présenter, de manière systématique, des solutions alternatives envisageables, à l'aide d'un tableau, d'un diagramme arborescent, d'un diagramme de corrélation ou d'un autre type de diagramme</li> </ul>
<p><b>Fonctions</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Savoir comment établir un tableau de paires de nombres selon une règle donnée.</li> <li>• Etre capable de décrire verbalement la règle générale pour une séquence de nombres donnée.</li> </ul>
<p><b>Probabilité et statistiques</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Etre capable de lire divers tableaux et diagrammes et de déterminer les fréquences, la moyenne, la médiane et le mode à partir du matériel fourni.</li> </ul>

En Finlande, en Norvège et au Canada (ainsi que dans d'autres pays européens), les compétences langagières sont intégrées dans les objectifs des programmes de toutes les matières scolaires. Ce qui n'est pas le cas dans d'autres pays comme la Lituanie et le Portugal.

## 2.3 Descripteurs linguistiques – Niveaux du CECR ciblés

Etant donné que les descripteurs ont été développés pour les jeunes élèves apprenant des langues et d'autres matières scolaires à l'âge de 12/13 et 15/16 ans, les niveaux ciblés du CECR pour les compétences productives étaient les niveaux A2 à B2 et, pour les compétences réceptives, les niveaux A2 à C1. Alors que l'équipe avait convenu de descripteurs correspondant aux niveaux A2 à B2 pour les compétences productives,

l'inclusion de descripteurs C1 pour les compétences réceptives n'a toutefois pas fait l'unanimité parmi les membres.

### Rôle des descripteurs C1

L'affirmation de certains experts selon laquelle une partie des élèves âgés de 15/16 ans ont une compétence d'écoute et de lecture correspondant à C1 a constitué l'argument majeur avancé pour inclure des descripteurs de ce niveau. Par conséquent, il semblait utile d'inclure des descripteurs du niveau C1 pour l'écoute et la lecture. Le contre-argument était le suivant : comme ce projet met l'accent sur des normes minimales, plusieurs membres de l'équipe doutaient que la compétence C1 puisse constituer une exigence minimale pour l'écoute et la lecture pour les élèves âgés de 15/16 ans.

Néanmoins, l'équipe a convenu d'inclure des descripteurs du niveau C1 pour l'écoute et la lecture dans les deux questionnaires et de prendre une décision finale après avoir obtenu les réactions des répondants.

## 2.4 Les participants et le processus d'élaboration des descripteurs

De nombreux intervenants ont contribué aux résultats du projet, dont la mise en place, le développement et la réalisation ont nécessité un certain nombre d'activités.

### 2.4.1 Les participants

Près de 350 personnes ont contribué au processus de collecte des données. Dans la première phase du projet, les chercheurs, les formateurs d'enseignants, les enseignants d'histoire, de mathématiques et de langues secondes, qui ont participé à un atelier du CELV à Graz, ont aidé l'équipe de projet à développer les descripteurs en commentant leur première version.

Six experts dans les matières concernées et fins connaisseurs du CECR, issus de la Finlande et de la Norvège, ont donné leur avis sur les premières séries de descripteurs. Ces personnes ont été contactées à titre individuel par les membres de l'équipe de ces deux pays.

Après avoir déposé leur candidature, 31 participants ont été nommés par leurs représentants nationaux respectifs auprès du CELV pour participer à l'atelier.

#### Questionnaires en ligne

Les membres du personnel du CELV (Graz) ont élaboré deux versions en ligne du premier questionnaire. Celui-ci visait à valider l'affectation des descripteurs au CECR.

Soixante-dix-huit experts du CECR ont contribué à valider les descripteurs en les affectant à des niveaux du CECR. Ces spécialistes ont été contactés par des

membres de l'équipe par l'intermédiaire de réseaux nationaux et internationaux.

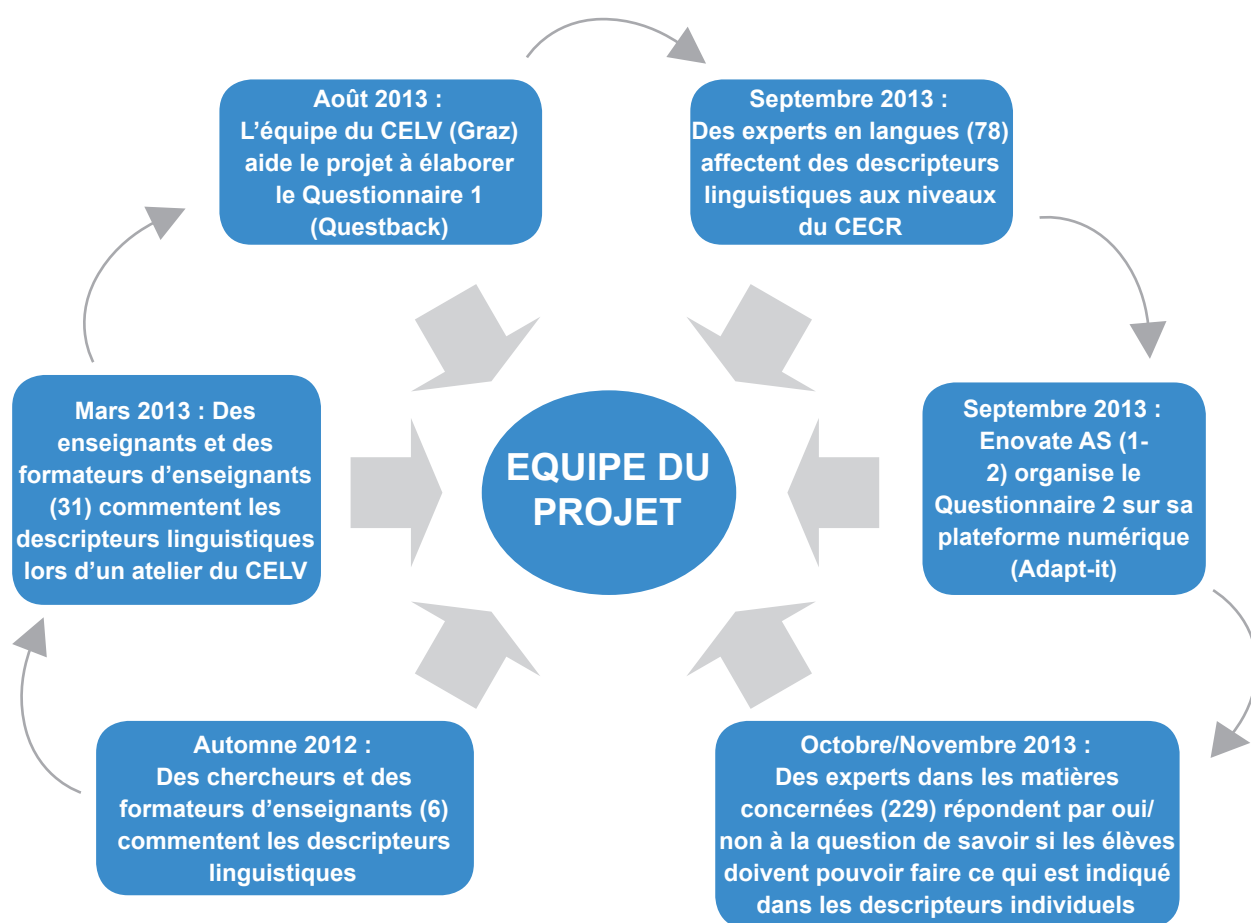
La société norvégienne Enovate AS a apporté son appui pour le second questionnaire en ligne. Cette entreprise a participé à de nombreux projets de recherche axés sur les technologies de l'information et l'apprentissage. Elle fournit la plateforme numérique pour plusieurs tests officiels en Norvège. Ce questionnaire, destiné aux enseignants d'histoire et de mathématiques, a été lancé en six langues (anglais, finnois, français, lituanien, norvégien et portugais).

#### Réponse des enseignants

Au cours de la dernière phase, 229 enseignants d'histoire/éducation civique et de mathématiques ont fourni leurs réponses sur les niveaux du CECR dont les élèves des deux groupes d'âge devraient disposer, afin de réussir en histoire/éducation civique et en mathématiques. Les enseignants ont été contactés par l'intermédiaire de réseaux éducatifs nationaux et de contacts internationaux.

Il est impossible de savoir combien d'enseignants ont été invités, en fin de compte, à répondre au questionnaire. Des liens vers le questionnaire ont été affichés sur les sites web de différentes associations d'enseignants en Finlande et en Norvège. De plus, des formateurs d'enseignants d'histoire et de mathématiques ont transmis des informations sur le projet et le questionnaire à des enseignants et des écoles. Certains enseignants ont été contactés à titre individuel par courrier électronique et invités à répondre au questionnaire. Au total, 229 enseignants d'histoire/éducation civique et de mathématiques ont retourné le document. La plupart d'entre eux étaient issus de la Finlande, de la Lituanie, de la Norvège et du Portugal. La Figure 3 donne un aperçu des différents participants et de leur rôle.

Figure 3 : Participants et calendrier du projet



### Réactions des chercheurs et des formateurs d'enseignants

Après avoir convenu d'une première version de descripteurs linguistiques, ceux-ci ont été soumis à quelques chercheurs et formateurs d'enseignants en Finlande et en Norvège, afin de recueillir leurs commentaires et observations. Ceux d'entre eux qui sont experts linguistiques ont fourni des commentaires sur le libellé et l'affectation initiale des descripteurs aux niveaux. D'autres chercheurs et formateurs d'enseignants, consultés en qualité d'experts dans les matières scolaires concernées, ont formulé des observations sur les fonctions

lingagères initiales et ont précisé quels types de compétences langagières sont importants pour l'histoire/éducation civique et les mathématiques. Les descripteurs ont été révisés suite aux réactions obtenues.

La version des descripteurs présentée aux participants à l'atelier deux mois plus tard était différente de la première. Sur la base des commentaires recueillis auprès des chercheurs et des formateurs d'enseignants, quelques ajouts ont été insérés dans les fonctions langagières, les niveaux affectés initialement à certains descripteurs ont été modifiés et certains descripteurs ont été reformulés.

## Réactions des participants à l'atelier

En mars 2013, un atelier organisé par le CELV a eu lieu à Graz (Autriche). Au total, 31 enseignants issus de 21 pays y ont participé.

L'objectif principal de l'atelier était d'obtenir davantage de commentaires sur la première version des descripteurs développés par les membres de l'équipe. Pendant l'événement, les participants ont travaillé en groupes restreints sur les descripteurs linguistiques pour l'écoute et l'expression orale, la lecture et l'expression écrite. Ils ont donné leur avis à la fois oralement et par écrit. En outre, ils ont été invités à formuler des observations sur des questions préliminaires pour un questionnaire conçu pour les enseignants ; celles-ci ont été incluses dans le Questionnaire 2 distribué environ six mois plus tard.

Tous les participants étaient enseignants ou formateurs d'enseignants dans les matières suivantes : histoire/éducation civique (10), mathématiques (9) et langues (12). Ils sont venus d'Autriche, d'Albanie, d'Arménie, de Chypre, de République tchèque, de Finlande, de Lettonie, de France, d'Islande, d'Irlande, du Luxembourg, de Malte, du Monténégro, des Pays-Bas, de Norvège, de Pologne, de Roumanie, de République slovaque, de Slovénie et de Suède. Ils ont été nommés par les autorités nationales de nomination du CELV.

### Elaboration du Questionnaire 1

Les descripteurs linguistiques ont été révisés sur la base des suggestions et des commentaires obtenus au cours de l'atelier. Ensuite, le Questionnaire 1 a été élaboré avec l'appui du personnel du CELV à Graz. L'équipe du CELV s'est servie de Questback pour mettre en place deux versions numériques du questionnaire. De plus amples informations

sur ces questionnaires sont disponibles dans la section 2.4.2 « Le processus d'élaboration des descripteurs linguistiques ».

### Validation des descripteurs de langues

Après l'atelier, la collecte des commentaires des participants et la deuxième révision majeure des descripteurs, des experts de langues ont été contactés dans différents pays, en vue d'attribuer des niveaux du CECR aux descripteurs. Nombre d'entre eux représentaient les pays des membres de l'équipe. Par ailleurs, des contacts ont été établis dans d'autres pays européens. Cette démarche était nécessaire pour valider les descripteurs pour l'histoire/éducation civique et les mathématiques et les relier au CECR de façon fiable.

#### Experts en langues

Les spécialistes de langues ont été choisis en fonction des réseaux de contacts des membres de l'équipe. Parmi eux figuraient des enseignants de langues, des formateurs d'enseignants, des examinateurs de langues, des chercheurs et des membres de jurys d'examen ou de ministères, qui ont tous une excellente connaissance des niveaux du CECR.

### Préparation du Questionnaire 2

La société norvégienne Enovate AS a contribué à la réalisation du Questionnaire 2. Etant donné que ce questionnaire s'adressait principalement à des experts dans les matières scolaires concernées au Canada, en Finlande, en Lituanie, en Norvège et au Portugal, il était important de traduire les descripteurs en français, finnois, lituanien, norvégien et portugais. La traduction des descripteurs a été assurée par les membres de l'équipe vers leurs propres langues. Enovate a permis de lancer le Questionnaire

2 parallèlement en six langues et de collecter l'ensemble des données dans un seul fichier. De plus amples informations sur le Questionnaire 2 sont disponibles dans la section 2.4.2 « Le processus d'élaboration des descripteurs linguistiques ».

### Les experts dans les matières scolaires concernées

Le Questionnaire 2 a été envoyé à des spécialistes dans les matières scolaires concernées (enseignants, formateurs d'enseignants et autres professionnels), qui ont une expérience personnelle dans l'enseignement des mathématiques et de l'histoire/éducation civique aux élèves issus de milieux migrants ou minoritaires. Concrètement, des formateurs d'enseignants dans les pays des membres de l'équipe de projet ont adressé des courriers électroniques (avec des informations sur le projet et le lien vers le questionnaire en ligne) à des enseignants avec lesquels ils ont collaboré. Par ailleurs, les autorités scolaires locales ont demandé à des enseignants de répondre au questionnaire. Une association norvégienne d'enseignants de mathématiques a publié l'information sur le projet et le Questionnaire 2 sur son site web.

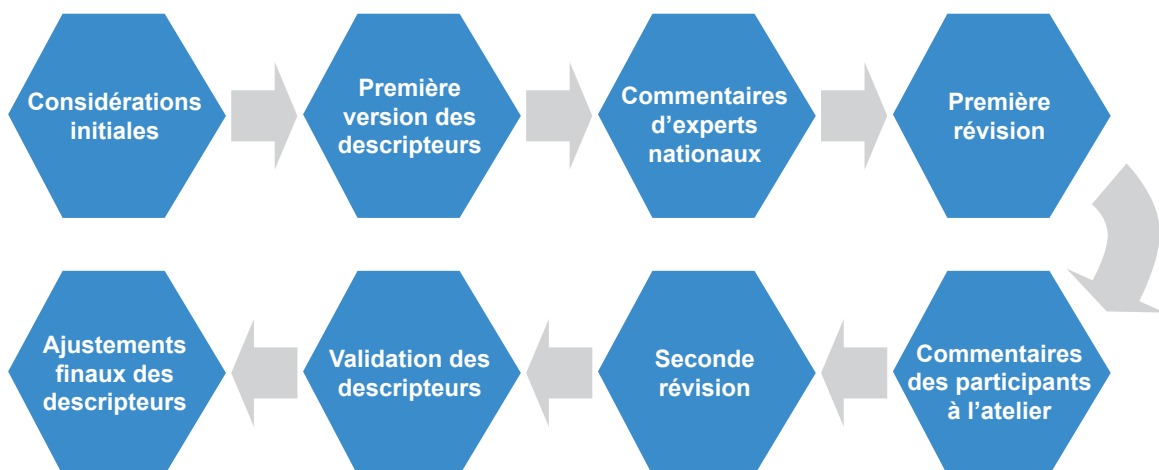
En outre, les enseignants d'histoire/éducation civique et de mathématiques ayant participé à l'atelier du CELV en mars 2013 ainsi que d'autres enseignants de ces disciplines ont été contactés et invités à répondre à ce second questionnaire.

### 2.4.2 Le processus d'élaboration des descripteurs linguistiques

Tel qu'énoncé dans la première partie de la publication, le CECR, des portfolios européens des langues pour les jeunes apprenants et les recherches dans le domaine des langues dans les matières scolaires ont constitué le point de départ pour élaborer les descripteurs. La finalisation des descripteurs a toutefois exigé un effort considérable et beaucoup de temps. La Figure 4 illustre le processus dans lequel l'équipe s'est engagée pour élaborer les descripteurs linguistiques.

**Réactions initiales** La première version des descripteurs linguistiques incluait des descripteurs pour écouter, lire, parler, écrire et pour le vocabulaire. Elle a été envoyée à des experts de langues et dans les matières concernées

**Figure 4 : Le processus d'élaboration des descripteurs linguistiques**



en Finlande, en Lituanie, en Norvège et au Portugal, en vue d'obtenir des réactions initiales sur ces descripteurs. En s'appuyant sur le retour d'informations, certains descripteurs ont été considérés comme étant plus liés à la vie personnelle et sociale qu'aux contextes éducatifs. Il a également été recommandé à l'équipe de projet d'examiner attentivement les objectifs de compétence en finnois et en norvégien pour l'histoire/éducation civique et les mathématiques en Finlande et en Norvège, en vue de trouver des idées relatives à des fonctions langagières qui pourraient être centrales dans ces matières.

Réactions des participants à l'atelier du CELV

Après une révision majeure des descripteurs, ceux-ci ont été soumis aux enseignants et formateurs d'enseignants qui ont participé à l'atelier du CELV à Graz, en mars 2013. Cette version comprenait 129 descripteurs – 22 pour l'écoute, 24 pour la lecture, 46 pour l'expression orale, 26 pour l'expression écrite et 11 pour les mots et les phrases. Lors des travaux de groupe et des séances plénières, les participants ont fourni des commentaires sur tous les descripteurs.

Les réactions concernaient essentiellement les aspects suivants :

- vérifier si le niveau C1 devrait être ignoré pour la lecture et l'écoute ;
- vérifier si le niveau C1 devrait être ajouté pour l'expression orale et écrite ;
- diviser l'une des fonctions proposées (*Comprendre des opinions et des arguments*) en deux : 1. *Comprendre des opinions* ; 2. *Comprendre des arguments et raisonnements* ;
- ajuster les fonctions d'écoute et de lecture l'une à l'autre quand cela semble logique,

étant donné que certaines fonctions langagières similaires sont pertinentes pour les deux compétences ;

- ajuster les fonctions de production orale et écrite ;
- de nouvelles fonctions langagières ont été proposées, telles que : *écouter des enregistrements audio* (écouter), *exposer des faits, esquisser* (parler et écrire), *évaluer, interpréter* (parler et écrire), et *exprimer des arguments, prouver* (parler et écrire).

Révision des descripteurs

D'autres discussions et révisions ont eu lieu après l'atelier. Et pendant l'été 2013, un ensemble de 166 descripteurs linguistiques ont été finalisés sur la base des réactions de l'atelier (voir l'aperçu des descripteurs et des fonctions langagières dans les Tableaux 8 et 9). En ce qui concerne les commentaires sur l'inclusion ou l'exclusion du niveau C1, nous avons décidé d'inclure C1 pour les compétences réceptives (écoute et lecture) dans les deux questionnaires et de reporter la prise de décision finale en nous appuyant sur les contributions recueillies auprès des enseignants d'histoire/éducation civique et de mathématiques.

En août 2013, les membres de l'équipe ont commencé à traduire les descripteurs vers le français, le finnois, le lituanien, le norvégien et le portugais ; et le CELV a amorcé la préparation de la version numérique du Questionnaire 1 en utilisant Questback.

Les Tableaux 8 et 9 donnent un aperçu des descripteurs de compétences réceptives et productives, ainsi que des fonctions langagières qu'ils couvrent. Le nombre de descripteurs dans les questionnaires est indiqué entre parenthèses. Les descripteurs finaux sont disponibles en français dans



l'Annexe II à la fin de la publication et en six versions linguistiques en ligne.

Au total, 25 descripteurs pour l'écoute et 26 pour la lecture ont été recueillis et développés. Certains descripteurs étaient similaires pour les deux compétences. Le Tableau 9 résume les fonctions langagières pour les compétences productives.

Au total, 66 descripteurs d'expression orale et 49 descripteurs de production écrite ont été élaborés. Comme mentionné ci-dessus, certains d'entre eux se chevauchent.

**Tableau 8 : Nombre de fonctions langagières et de descripteurs – compétences réceptives**

<b>Ecouter</b>	<b>Lire</b>
Comprendre des informations et des explications factuelles (4)	Comprendre des informations et des explications factuelles (6)
Comprendre des instructions et des directives (4)	Comprendre des instructions et des directives (4)
Comprendre des opinions (4)	Comprendre des opinions (4)
Comprendre des arguments et raisonnements (5)	Comprendre des arguments et raisonnements (5)
Suivre des conversations sur des sujets liés à la matière (4)	Trouver une information (3)
Comprendre des enregistrements audio (vidéos incluses) (4)	Lire et analyser des informations représentées dans des tableaux, des graphiques, des cartes, des diagrammes et des symboles, ainsi que dans des photos, des peintures et des dessins (4)

**Tableau 9 : Nombre de fonctions langagières et de descripteurs – compétences productives**

<b>Parler (fonctions langagières)</b>	<b>Ecrire (fonctions langagières)</b>
Décrire (8)	Décrire (8)
Expliquer (4)	Expliquer (4)
Exposer des faits, esquisser, raconter quelque chose (4)	Exposer des faits, esquisser, raconter quelque chose (4)
Exprimer des opinions, discuter (5)	Exprimer des opinions, discuter (3)
Exprimer des arguments, prouver (5)	Exprimer des arguments, prouver (4)
Résumer (4)	Résumer (4)
Définir (4)	Définir (4)
Evaluer, interpréter (4)	Evaluer, interpréter (4)
Comparer et confronter (3)	Comparer et confronter (3)
Se faire comprendre et dissiper des malentendus/idées fausses(5)	Prendre des notes (4)
Parler avec les enseignants et les camarades de classe (5)	Travailler avec des formes, des tableaux, des diagrammes, des graphiques, etc. (4)
Demander des précisions (4)	Organiser (3)
Répondre à ce que les gens disent (3)	
Interagir en travail d'équipe (4)	
Faire une présentation ou parler sur des questions liées à la matière étudiée en classe (4)	

### 2.4.3 Questionnaire 1 : quoi et pourquoi

#### Questionnaire 1 pour les experts de langues

En vue de valider les affectations initiales aux niveaux du CECR effectuées par les membres de l'équipe, deux versions du Questionnaire 1 ont été conçues en ligne. Ces deux versions comportaient tous les descripteurs linguistiques, en les disposant différemment. Le Tableau 10 résume la séquence des compétences dans les questionnaires.

Etant donné que le remplissage de ce questionnaire (portant sur 166 descripteurs linguistiques) a nécessité un certain temps, le risque d'abandon lors de l'exercice – avant même d'avoir attribué un niveau du CECR à l'ensemble des descripteurs – était grand. Le fait de proposer deux questionnaires présentant les descripteurs dans un ordre différent a réduit le risque d'avoir un taux de réponses trop élevé ou trop bas pour certains d'entre eux.

Pour chaque compétence, la séquence des descripteurs a été déterminée de façon aléatoire. En d'autres termes, les descripteurs n'ont pas suivi un ordre logique. Différentes fonctions langagières et des niveaux préliminaires du CECR ont été présentés, dans un ordre aléatoire, aux personnes interrogées.

Les deux versions du Questionnaire 1 ont été adressées à près de 400 spécialistes de langues.

### 2.4.4 Questionnaire 2 : quoi et pourquoi

#### Questionnaire 2 pour les enseignants d'histoire et de mathématiques

Dans le second questionnaire, les descripteurs linguistiques ont été soumis à des enseignants d'histoire/éducation civique et de mathématiques. Ce questionnaire, distribué en six langues (en anglais, finnois, français, lituanien, norvégien et portugais), portait sur les mêmes 166 descripteurs.

Les enseignants n'ont pas dû réfléchir en termes de niveaux du CECR ; ils ont été interrogés sur ce que les élèves d'une matière et d'un groupe d'âge donnés (soit 12/13 ans pour les mathématiques, 12/13 ans pour l'histoire/éducation civique, 15/16 ans pour les mathématiques et 15/16 ans pour l'histoire/éducation civique) devaient être en mesure de faire, en vue d'atteindre ce qui était indiqué par un descripteur, et ont dû répondre par « oui » ou « non ». Cette démarche a été jugée plus facile pour aborder les fonctions du point de vue d'un expert d'une matière non linguistique.

*Exemple* : Afin de réussir dans la matière, l'élève devrait-il être en mesure de comprendre des instructions/tâches simples et directes, clairement écrites, dans les matériaux d'enseignement ?

Dans le questionnaire en ligne adressé aux spécialistes, les descripteurs ont été présentés compétence par compétence, et chaque fonction langagière individuellement pour chacune de ces compétences. Pour chaque fonction langagière, les descripteurs reflétant les niveaux du CECR ont été exposés dans un ordre aléatoire, tels que le montrent les Tableaux 11 et 12.

**Tableau 10 : Séquençage des descripteurs dans les questionnaires d'experts A et B**

Séquence	Questionnaire d'experts A	Questionnaire d'experts B
1	Ecouter – 25 descripteurs	Lire – 26 descripteurs
2	Parler – 64 descripteurs	Ecrire – 48 descripteurs
3	Lire – 26 descripteurs	Ecouter – 25 descripteurs
4	Ecrire – 48 descripteurs	Parler – 64 descripteurs

**Tableau 11 : Affectation initiale des niveaux pour comprendre des instructions et des tâches dans les matériaux d'enseignement (Lire)**

C1	Peut comprendre dans le détail des instructions longues et complexes dans un domaine de spécialité.
B2	Peut comprendre des instructions/tâches longues et complexes dans des matériaux d'enseignement, même quand cela implique plusieurs étapes.
B1	Peut comprendre des instructions/tâches simples et directes, clairement écrites, dans les matériaux d'enseignement.
A2	Peut comprendre des instructions simples/tâches de routine dans les matériaux d'enseignement.

**Tableau 12 : Mode de présentation de la fonction langagière comprendre des instructions et des tâches dans les matériaux d'enseignement (lire) aux enseignants d'histoire/éducation civique et de mathématiques.**

Afin de réussir dans la matière, l'étudiant devrait être en mesure de :

1	comprendre dans le détail des instructions longues et complexes dans un domaine de spécialité ?
2	comprendre des instructions/tâches simples de routine dans les matériaux d'enseignement ?
3	comprendre des instructions/tâches longues et complexes dans les matériaux d'enseignement, même quand cela implique plusieurs étapes ?
4	bien comprendre des instructions/tâches simples et directes, clairement écrites, dans des matériaux d'enseignement ?

L'ordre arbitraire de difficulté dans lequel les descripteurs ont été présentés devait encourager les experts à examiner soigneusement si la compétence énoncée pour chaque descripteur est vraiment nécessaire dans la matière et pour le groupe d'âge en question. Les réponses auraient pu être influencées si les répondants avaient su, au préalable, lesquels des descripteurs étaient considérés comme les plus faciles/difficiles.

Le questionnaire destiné aux enseignants a été envoyé à des enseignants d'histoire/éducation civique et de mathématiques, des formateurs d'enseignants, des concepteurs de tests de langues et des chercheurs. Les personnes interrogées ont eu la possibilité de répondre au questionnaire dans l'une des six langues : anglais, finnois, français, lituanien, norvégien ou portugais. L'Annexe II contient la version française du questionnaire.

## 2.5 Résultats

### 2.5.1 Questionnaire 1

Validation des descripteurs du CECR

Réponses de  
78 experts au  
Questionnaire 1

Le questionnaire en ligne destiné aux experts de langues a été envoyé à près de 400 personnes. Au total, 300 d'entre elles ont ouvert le lien et visualisé le questionnaire. Parmi ces 300 personnes, 77 ont rempli le questionnaire et attribué des niveaux du CECR à l'ensemble des descripteurs.

Un expert a seulement affecté les descripteurs de lecture aux niveaux du CECR. La plupart des spécialistes étaient issus de la Finlande, de la Norvège et du Portugal. Dans l'ensemble, des experts de 16 pays ont participé à l'enquête (voir Tableau 13).

Commentaires  
des experts en  
langues

Le Questionnaire 1 a permis aux experts de langues de formuler des commentaires sur les descripteurs et les affectations de niveaux – sans restriction quant au contenu ou à la manière de le faire. Seules quelques personnes ont utilisé cette possibilité. Trois préoccupations pertinentes ont été soulevées :

- il est difficile d'isoler la langue de la cognition/maturité dans les descripteurs ;
- il est difficile d'isoler la langue du contenu dans les descripteurs ;
- certains descripteurs indiquent plus d'une compétence langagière.

De tels propos ne sont guère nouveaux et résument des aspects que chercheurs et experts linguistiques évoquent dans les débats en cours. Le CECR véhicule une approche communicative et orientée vers l'action pour l'apprentissage des langues : on apprend une langue en vue de communiquer. Nous n'allons pas discuter ici s'il est possible ou non d'imaginer que l'apprentissage des langues et la communication soient isolés de la cognition et du contenu. Plus l'apprenant développe un niveau de langue avancé, plus il sera difficile d'isoler la langue de la cognition et du contenu. Le CECR comporte des descripteurs ayant des aspects cognitifs inhérents. Beaucoup de descripteurs à partir du niveau B2, pour ne pas dire tous, incluent des éléments cognitifs sous une forme ou une autre.

**Tableau 13 : Vue d'ensemble des réponses des experts du CECR au Questionnaire 1**

Pays	Nombre de réponses	Pays	Nombre de réponses
Canada	3	Pays-Bas	3
République tchèque	2	Norvège	28
Danemark	2	Portugal	7
Finlande	23	Roumanie	1
Allemagne	1	Espagne	2
Lituanie	1	Suède	1
Macao	1	Turquie	1
Malte	1	Royaume-Uni	1
<b>Nombre total de répondants</b>			<b>78</b>

Exemples de descripteurs B2

Par exemple :

- *Peut écrire des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses.* (Production écrite générale, B2, CECR : 51)
- *Peut participer activement à une discussion informelle dans un contexte familial, en faisant des commentaires, en exposant un point de vue clairement, en évaluant d'autres propositions, ainsi qu'en émettant et en réagissant à des hypothèses.* [Discussion informelle (entre amis) –, B2, CECR : 63]
- *Peut comprendre des articles spécialisés hors de son domaine à condition de se référer à un dictionnaire de temps en temps pour vérifier la compréhension.* (Lire pour s'informer et discuter, B2, CECR : 58)

Le verbe « comprendre » est fréquemment utilisé dans les descripteurs du CECR pour les aptitudes réceptives. Il semble difficile de séparer la langue de la cognition par rapport à la compréhension.

Questions soulevées

Dans le cadre des fonctions *résumer* et *prendre des notes*, un spécialiste de langues a souligné le fait que certains des descripteurs semblaient pointer vers plus d'une compétence langagière. Ceci est vrai bien entendu, car l'apprenant devra écouter ou lire quelque chose pour pouvoir le résumer (ou prendre des notes). Le CECR a également une fonction langagière appelée *prendre des notes (conférences, séminaires, etc.)*, où le descripteur de B2 est formulé de cette manière :

- *Peut comprendre un exposé bien structuré sur un sujet familier et peut prendre en note les points qui lui paraissent importants même s'il (ou elle) s'attache aux mots eux-mêmes au risque de perdre de l'information.*

Nous terminons donc cette section en soulignant les préoccupations des spécialistes de langues sur ces points. Ce qu'ils ont considéré comme inhérent dans certains descripteurs est probablement une observation à la fois correcte et pertinente, et concerne les descripteurs recueillis et développés dans ce projet ainsi que de nombreux descripteurs figurant dans le CECR.

Affectation des descripteurs aux niveaux du CECR	Les résultats du Questionnaire 1 ont montré un accord surprenant entre les descripteurs affectés initialement aux niveaux du CECR par l'équipe de projet et le choix effectué par les spécialistes de langues. Seulement six des 166 descripteurs ont été affectés à un autre niveau par les experts (voir Tableau 14).
--	---

Un descripteur de compréhension orale, quatre descripteurs de production orale et un descripteur de production écrite ont été affectés à un autre niveau par les spécialistes de langues (voir l'Annexe II pour les descripteurs et niveaux linguistiques finaux).

**Tableau 14 : Descripteurs sur lesquels l'équipe de projet et les experts en langues sont en désaccord concernant leur affectation au niveau du CECR**

Code du descripteur	Fonction langagière	Descripteur	Niveau du CECR – Equipe de projet	Niveau du CECR – Experts en langues
L224	Comprendre les arguments et raisonnements	Peut suivre des instructions et directives complexes.	C1	B2
S074	Définir	Peut soutenir une définition avec des exemples.	B2	B1
S134	Se faire comprendre et dissiper des malentendus	Peut se faire comprendre par l'enseignant et ses camarades de classe dans la plupart des situations.	B2	B1
S143	Parler avec les enseignants et les pairs	Peut prendre part, sans préparation, à une conversation sur des sujets liés à la matière.	B1	B2
S172	Participer à un travail d'équipe	Peut aider à résoudre des problèmes pratiques qui se posent, par exemple, en travaillant sur un projet, expliquer son opinion et demander les points de vue de ses camarades de classe. Peut suggérer d'autres façons de procéder au travail.	B1	B2
W111	Prendre des notes	Peut copier du tableau ou d'autres matériaux d'enseignement.	A2	A1

Nous voyons que S172 comprend deux descripteurs. Dans le Questionnaire 1, ils ont été présentés aux experts de langues comme un seul descripteur. La deuxième partie du descripteur : « Peut suggérer d'autres façons de procéder au travail » apparaît deux fois dans le Questionnaire 1. Il est également inclus dans S174 « peut aider à organiser le travail, donner un retour d'information aux membres de l'équipe et suggérer comment procéder au travail » qui a été affecté au niveau B2 à la fois par l'équipe de projet et par les experts du CECR.

Pour décider des niveaux du CECR pour les spécialistes de langues, nous avons appliqué le mode d'affectation des experts de langues pour chaque descripteur aux niveaux du Cadre. Le mode correspond au niveau affecté aux descripteurs individuels par la majorité des experts en langues. Le Tableau 15 montre comment les niveaux du CECR ont été codifiés sous forme de chiffres dans les données.



**Tableau 15 : Codage des niveaux du CECR  
dans les fichiers de données**

Niveau du CECR	Code
C2	6
C1	5
B2	4
B1	3
A2	2
A1	1

**Tableau 16 : Affectation des niveaux du CECR aux six descripteurs « problématiques »**

Nombre d'affectations d'experts aux différents niveaux du CECR							Affectations manquantes d'experts	Equipe	Mode	Moyenne
Code du descripteur	A1/1	A2/2	B1/3	B2/4	C1/5	C2/6				
L224	-	-	3	43	31	-	1	5	4	4.36
S074	1	3	38	34	1		1	4	3	3.40
S134	-	6	35	31	4		2	4	3	3.43
S143	-	-	32	34	7	3	2	3	4	3.75
S172	-	-	31	37	8	1	1	3	4	3.73
W111	52	22	2	1	-	-	1	2	1	1.38

**Tableau 17 : Affectation finale des niveaux du CECR aux descripteurs « problématiques »**

Code du descripteur	Niveau du CECR – Equipe	Niveau du CECR – Experts de langues	Affectation finale au CECR
L224	C1	B2	B2
S074	B2	B1	B2
S134	B2	B1	B1
S143	B1	B2	B2
S172	B1	B2	B1
W111	A2	A1	A1

Le mode représente l'affectation choisie par la majorité des experts. Le Tableau 16 montre que le niveau affecté à chacun de ces descripteurs « problématiques » tend à osciller entre deux paliers – celui retenu par la majorité des experts et celui choisi par l'équipe.

Le niveau d'affectation moyen pour chacun des six descripteurs résulte de la moyenne du mode estimé et de l'affectation de niveaux par l'équipe de projet.

**Tableau 18 : Enseignants et formateurs d'enseignants ayant répondu au Questionnaire 2**

Nombre d'enseignants et de formateurs d'enseignants	Pays
2	Arménie
15	Canada
2	République tchèque
32	Finlande
1	France
1	Islande
1	Irlande
1	Lettonie
30	Lituanie
2	Monténégro
75	Norvège
4	Pologne
39	Portugal
2	Roumanie
3	République slovaque
4	Slovénie
15	Autres

Conjointement avec le consultant travaillant avec l'équipe, les membres ont examiné les six descripteurs indiqués dans le Tableau 13 et décidé de leur niveau final (voir Tableau 17).

Pour quatre des descripteurs (L224, S134, S143 et W111), il a été décidé d'opter pour les niveaux attribués par les experts linguistiques. Pour les deux derniers descripteurs « problématiques », S074 et S172, il a été décidé de maintenir les niveaux affectés initialement par l'équipe de projet.

En ce qui concerne le descripteur S172, il était logique d'attribuer le niveau B1, puisqu'il avait été décidé de ne garder que la première partie du descripteur « *peut aider à résoudre des problèmes pratiques qui se posent, par exemple, en travaillant sur un projet, expliquer son opinion et demander les points de vue de ses camarades de classe* ». Le descripteur W111 « *peut copier du tableau ou d'autres matériaux d'enseignement* » a été attribué au niveau A1. Comme les descripteurs d'écriture couvrent les niveaux A2 à B2, W111 sera ignoré dans les descripteurs finaux.

## 2.5.2 Questionnaire 2

Les résultats du Questionnaire 2 se sont concentrés sur les niveaux du CECR qui, selon les enseignants, sont nécessaires chez les élèves des deux groupes d'âge pour réussir en l'histoire/éducation civique et en mathématiques. Ils sont résumés dans les Tableaux 21, 22, 24 et 28.

Réponses de 229 enseignants au Questionnaire 2

Le lien web vers le Questionnaire 2 a été envoyé à des enseignants et formateurs d'enseignants au Canada, en Finlande, en Lituanie, en Norvège et au Portugal. Il a également été adressé aux enseignants et formateurs d'enseignants d'histoire/éducation

civique et de mathématiques qui ont participé à l'atelier du CELV en mars 2013. Au total, 229 enseignants et formateurs d'enseignants l'ont rempli. Le Tableau 18 donne un aperçu des pays d'où proviennent les répondants.

La plupart des enseignants et des formateurs d'enseignants venaient du Canada, de la Finlande, de la Lituanie, de la Norvège et du Portugal. Quinze personnes ont également indiqué un autre pays.

Les répondants au Questionnaire 2 devaient préciser s'ils enseignaient l'histoire/éducation civique ou les mathématiques. Ils devaient aussi cocher l'un des groupes d'âge (12/13 ans ou 15/16 ans) pour contextualiser leurs réponses. Le Tableau 19 montre les matières et les groupes d'âge représentés par les enseignants et les formateurs d'enseignants.

Au total, 127 enseignants d'histoire/éducation civique et 102 enseignants de mathématiques ont rempli le Questionnaire 2. Lors de la configuration d'un niveau du CECR pour une fonction langagière par matière et par groupe d'âge, nous avons décidé qu'au moins deux tiers des enseignants devraient être d'accord. Le Tableau 20 montre le nombre d'experts devant s'entendre sur le même niveau au sein de chaque groupe d'enseignants, afin de décider d'un niveau donné.

Comme le montrent les Tableaux 21, 22, 24 et 28, les enseignants de mathématiques et d'histoire ont convenu qu'en général les élèves âgés de 12/13 ans devraient, pour réussir, avoir une connaissance de la langue correspondant au niveau B1 en compréhension et en expression orales et écrites, tandis que les élèves âgés de 15/16 ans devraient avoir un niveau B2 dans ces mêmes compétences.

En récapitulant les réponses des enseignants relatives aux descripteurs linguistiques, nous avons déterminé un niveau du CECR unique pour la plupart des fonctions. Dans un nombre limité de cas, cependant, nous avons marqué le niveau exigé comme phase transitoire d'un niveau à un autre, par exemple B1-B2. C'est le cas lorsque :

- plus de deux tiers des enseignants conviennent d'un niveau donné, et plus de 60 % sont d'accord sur le prochain niveau ;
- deux ou plus de deux descripteurs décrivent une fonction et un niveau, et au moins deux tiers des enseignants affirment que les élèves ont besoin de la compétence exprimée par certains de ces descripteurs, et non par tous.

**Tableau 19 : Nombre d'enseignants et de formateurs d'enseignants par matière et par groupe d'âge**

<b>Matières</b>	<b>12/13 ans</b>	<b>15/16 ans</b>	<b>Total</b>
Histoire/Education civique	53	74	127
Mathématiques	46	56	102
<b>Total</b>	<b>99</b>	<b>130</b>	<b>229</b>

**Tableau 20 : Nombre d'enseignants devant être en accord pour pouvoir statuer sur un niveau du CECR**

Matières	Groupes d'âge	Nombre total d'enseignants	Nombre d'enseignants en accord sur le niveau CECR
Histoire/ Education civique	12/13	53	35
	15/16	74	49
Mathématiques	12/13	46	31
	15/16	56	37

**Tableau 21 : Niveaux du CECR requis pour la compréhension orale en histoire/éducation civique et en mathématiques (pour les deux groupes d'âge)**

Groupes d'âge	Histoire/Education civique		Mathématiques	
	12/13 ans	15/16 ans	12/13 ans	15/16 ans
Comprend des informations et des explications factuelles (4)	B1	B2	B1	B2
Comprend des instructions et des directives (4)	B1	B2	B1	B2
Comprend des opinions (4)	B1	B2	A2 - B1	B1 - B2
Comprend des arguments et raisonnements (5)	B1	B1 - B2	B1	B2
Suit des conversations sur des sujets liés à la matière (4)	B1	B2	B1	B2
Comprend des enregistrements audio (vidéos incluses) (4)	B1	B2	B1	B2

### Compétence d'écoute

Le résultat global, obtenu par les réponses à la fois des enseignants d'histoire/éducation civique et des enseignants de mathématiques, met en évidence que les élèves âgés de 12/13 ans ont besoin d'une compétence d'écoute de niveau B1, afin de réussir dans les deux matières, tandis que les élèves âgés de 15/16 ans doivent posséder une compétence B2.

**Histoire/Education civique** : les enseignants d'histoire et d'éducation civique pensent que les élèves à l'âge de 12/13 ans nécessitent une compétence B1 pour réussir dans la matière. En ce qui concerne les élèves âgés de 15/16 ans, ils conviennent que B2 est un niveau approprié pour cinq des six fonctions. Pour la fonction « *comprendre des arguments et raisonnements* », 46 enseignants (62 %) ont précisé le niveau B2.

**Mathématiques** : pour toutes les fonctions à l'exception d'une seule, les enseignants s'accordent à dire que, pour la compréhension orale, les élèves âgés de 12/13 ans ont besoin du niveau B1 et ceux âgés de 15/16 ans du niveau B2. En ce qui concerne la fonction « *comprendre des opinions* », près de la moitié des enseignants préconisent le niveau B1 pour les plus jeunes et le niveau B2 pour les plus âgés. Cette situation peut refléter le mythe qu'« il n'y a pas d'opinions en mathématiques ». Même si peu d'opinions peuvent être exprimées dans les manuels scolaires des élèves, ces derniers devront néanmoins toujours écouter et comprendre les opinions exprimées par les enseignants et les camarades en classe de mathématiques.

## Compétence de lecture

Les enseignants d'histoire/éducation civique et de mathématiques indiquent que, pour la compétence de lecture, les élèves âgés de 12/13 ans ont besoin du niveau B1, afin de réussir dans ces deux matières. En général, ils estiment qu'ici les élèves âgés de 15/16 ans devraient avoir une compétence de lecture de niveau B2.

**Histoire/Education civique** : les enseignants d'histoire et d'éducation civique ont évalué de manière cohérente le niveau de compétence requis pour permettre aux deux groupes d'élèves d'être performants en lecture dans ces matières. Ils indiquent que le niveau B1 est nécessaire chez les élèves plus jeunes

Niveaux du  
CECR requis  
pour la lecture

**Tableau 22 : Niveaux du CECR requis pour la compréhension écrite en histoire/éducation civique et en mathématiques (pour les deux groupes d'âge)**

Groupes d'âge	Histoire/Education civique		Mathématiques	
	12/13 ans	15/16 ans	12/13 ans	15/16 ans
Comprend des informations et des explications factuelles (6)	B1	B1	B1	B1
Comprend des instructions et des directives (4)	B1	B2	B1	B2
Comprend des opinions (4)	B1	B2	-	-
Comprend des arguments et raisonnements (5)	B1	B2	B1	B2
Trouve et localise une information (3)	B1	B2	A2 - B1	B2
Lit et analyse des informations représentées graphiquement dans des tableaux, graphiques, cartes, diagrammes, symboles, ainsi que dans des photographies, des peintures et des dessins (4)	B1	B2	B1	C1

**Tableau 23 : Réponses des enseignants relatives aux fonctions de lecture « comprendre des opinions »**

Niveaux du CECR	Descripteurs	12/13 ans	15/16 ans
C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et complexes, transporter et inférer des positions et des points de vue particuliers	Oui : 7 Non : 38 Réponse manquante : 1	Oui : 25 Non : 30 Réponse manquante : 1
B2	Peut comprendre des articles et des rapports sur des sujets liés aux cours dans lesquels les auteurs adoptent des positions spécifiques ou des points de vue approfondis	Oui : 9 Non : 36 Réponse manquante : 1	Oui : 18 Non : 37 Réponse manquante : 1
B1	Peut identifier différents points de vue sur des questions historiques et sociales dans des matériaux pédagogiques simples	Oui : 7 Non : 38 Réponse manquante : 1	Oui : 22 Non : 32 Réponse manquante : 2
A2	Peut comprendre si un auteur est pour ou contre quelque chose lors de la lecture de paragraphes courts et simples	Oui : 5 Non : 40 Réponse manquante : 1	Oui : 13 Non : 41 Réponse manquante : 2

et conviennent que le niveau B2 est requis pour le groupe d'âge plus élevé pour toutes les fonctions, avec une seule exception : la fonction « comprendre des informations et des explications factuelles » provoque des réponses plus variées parmi les enseignants.

La procédure appliquée pour attribuer un niveau spécifique du CECR comme standard minimum ou pour marquer une phase transitoire d'un niveau à l'autre comme le niveau de compétence requis (par exemple B1-B2), est expliquée à la page 43. Selon 50 à 60 % des enseignants, les élèves devraient disposer d'un niveau supérieur à B1. Conformément à la procédure appliquée, nous avons décidé, dès le départ, que cela ne suffit pas pour affecter le niveau B1-B2 ou B2 comme niveau requis. Toutefois, les réponses

fournies par les enseignants indiquent qu'il peut être nécessaire d'avoir un niveau de lecture supérieur à B1 pour cette fonction particulière.

**Mathématiques** : la fonction de lecture « *comprendre des opinions* » a montré le résultat le plus intéressant. Selon les enseignants qui ont répondu au Questionnaire 2, les élèves doivent être capables de lire et comprendre les opinions dans la classe de mathématiques. Le Tableau 23 montre la façon dont les répondants ont évalué cette fonction de lecture en particulier. En répondant « oui », ils pensent que les élèves doivent être en mesure de comprendre/faire ce qui est exprimé dans le descripteur ; en répondant « non », ils ne pensent pas que cela est important dans la classe de mathématiques.

Par ailleurs, les enseignants estiment que les élèves âgés de 12/13 ans doivent avoir une compétence de niveau B1 en lecture pour réussir en mathématiques pour toutes les fonctions de lecture, avec une seule exception. Les enseignants conviennent que le niveau A2 est approprié pour « *trouver et repérer l'information* ». Près de 54 % d'entre eux mentionnent qu'à leur avis les élèves de cet âge devraient détenir une compétence de niveau B1.

En ce qui concerne la compétence de lecture requise chez les élèves de 15/16 ans, les enseignants donnent des informations plus variées, allant de B1 à C1 (voir Tableau 22). Il semble quelque peu étrange qu'ils s'entendent sur le niveau B1 pour « *comprendre des informations et des explications factuelles* », alors qu'ils conviennent du niveau B2 ou C1 pour les autres fonctions. Près de 87,5 % des enseignants conviennent que les élèves doivent avoir une compétence

Niveaux  
du CECR  
requis pour la  
production orale

**Tableau 24 : Niveaux du CECR requis pour l'expression orale en histoire/éducation civique et en mathématiques (pour les deux groupes d'âge)**

Groupes d'âge	Histoire/Education civique		Mathématiques	
	12/13 ans	15/16 ans	12/13 ans	15/16 ans
Décrire (8)	B1	B2	B1	B2
Expliquer (4)	B1	B2	B1	B2
Présenter des faits, esquisser, rendre compte de quelque chose (4)	B1	B2	B1	B2
Exprimer des opinions, discuter (5)	B1	B2	B1	B2
Exprimer des arguments, prouver (5)	B1 Pertinent ?	B1 - B2 Pertinent ?	B1	B2
Résumer (4)	B1	B2	B1	B2
Définir (4)	B1	B2	B1	B2
Evaluer, interpréter (4)	B1	B2	B1	B1 - B2
Comparer et confronter (3)	B1	B1	B1	B1
Se faire comprendre et dissiper des malentendus/idées fausses (4)	A2 - B1	B2	A2 - B1	B2
Parler avec les enseignants et les camarades de classe (5)	B1	B1 - B2	B1	B1 - B2
Demander des précisions (4)	A2 - B1	B2	A2 - B1	B2
Répondre à ce que les gens disent (3)	B1	B2	B1	B2
Interagir en travail d'équipe (3)	B1	B2	B1	B1 - B2
Faire une présentation ou parler sur des questions liées à la matière étudiée en classe (4)	B1	B1 - B2	B1	B1 - B2

C1 pour « lire et analyser les informations représentées graphiquement dans des tableaux, graphiques, cartes, diagrammes, symboles, ainsi que dans des photographies, des peintures et des dessins ». C'est

probablement une fonction qui semble intuitivement plus proche des mathématiques que les autres fonctions, ce qui explique leurs réponses aux descripteurs à l'égard de cette fonction de lecture particulière.

**Tableau 25 : Réponses des enseignants d'histoire à certains descripteurs de production orale de niveau B1 pour les élèves âgés de 12/13 ans**

Fonction de production orale	Descripteurs de production orale	L'élève doit-il être capable de réaliser ces fonctions ?
<i>Se faire comprendre et dissiper des malentendus/idées fausses</i>	Peut se faire comprendre par l'enseignant et ses camarades de classe dans la plupart des situations	Oui
	Peut vérifier si l'enseignant et ses camarades de classe ont compris ce qu'il/elle a dit ou s'il/si elle a compris quelqu'un correctement et expliquer pourquoi il/elle ne comprend pas	Non

**Tableau 26 : Réponses des enseignants d'histoire à certains descripteurs de niveau B2 pour les élèves âgés de 15/16 ans**

Fonction de production orale	Descripteurs de production orale	L'élève doit-il être capable de réaliser ces fonctions ?
<i>Parler avec les camarades de classe</i>	Peut participer spontanément dans de longues discussions sur des sujets liés à la matière, par exemple, avec un enseignant	Non
	Peut échanger des informations détaillées sur des sujets abordés en classe	Oui
	Peut prendre part, sans préparation, à une conversation sur des sujets liés à la matière	Oui
<i>Faire une présentation ou parler sur des sujets liés à la matière étudiée en classe</i>	Peut s'écarter spontanément d'un plan préparé dans une présentation et suivre des points soulevés par les camarades de classe ou l'enseignant	Non
	Peut développer un exposé de manière claire et méthodique sur un sujet lié à la matière (par exemple, présenter différentes méthodes de calculs ou des conflits historiques/actuels de différents points de vue), mettre en évidence et souligner les points importants.	Oui



## Compétence en production orale (parler)

Selon l'idée générale, les enseignants des deux matières disent que B1 est le niveau de compétence requis pour la compétence de production orale chez les élèves âgés de 12/13 ans. Même s'ils soulignent que le niveau B2 est requis pour la plupart des fonctions de production orale pour les élèves âgés de 15/16 ans, le nombre de fonctions requérant ce niveau est plus faible que dans le cas des compétences de compréhension orale et écrite pour ce groupe d'âge.

Descripteurs de production orale pour l'histoire/éducation civique	Les enseignants d'histoire signalent que les élèves âgés de 12/13 ans doivent avoir une compétence de niveau B1 pour 13 des 15 fonctions d'expression orale qui étaient incluses dans le Questionnaire 2. Par ailleurs, ils pensent que les élèves âgés de 15/16 ans ont besoin d'une compétence de niveau B2 dans 11 des 15 fonctions langagières.
--	---

Pour la fonction d'expression orale « *se faire comprendre et dissiper des malentendus/ idées fausses* », deux descripteurs correspondent à la compétence de niveau B1. Selon les enseignants d'histoire, les élèves de 12/13 ans ont seulement besoin de faire ce qui est indiqué dans l'un de ces descripteurs, afin de réussir en histoire/éducation civique (voir Tableau 25).

Pour la grande majorité des enseignants (94 %), les élèves de 12/13 ans doivent être en mesure de faire ce qui est décrit dans le premier descripteur, tandis que pour moins des deux tiers des répondants (60,5 %), ce groupe d'âge doit être capable de faire ce qu'indique le second descripteur.

Concernant la fonction « *demander des précisions* », 61 % des enseignants de

mathématiques (soit moins de deux tiers) estiment que les élèves âgés de 12/13 ans doivent disposer d'une compétence de niveau B1.

Pour 59,5 % des enseignants, il faut une compétence B2 pour la fonction « *comparer et confronter* ». Etant donné que moins de deux tiers des répondants partagent cet avis, le niveau requis pour cette fonction est fixé à B1 dans le Tableau 24.

« *Exprimer des arguments, prouver* » est une fonction que les enseignants et les formateurs d'enseignants de mathématiques, qui ont participé à l'atelier, ont suggéré d'inclure. Selon certains commentaires d'enseignants d'histoire, il s'agit d'une fonction que ces derniers considèrent comme tout à fait « mathématique » ; ils observent également que la fonction « *exprimer des opinions, discuter* » couvre ce que leurs élèves doivent être en mesure de faire. Cette fonction est donc peut-être moins pertinente pour l'histoire/éducation civique que pour les mathématiques.

Deux fonctions de production orale, en l'occurrence « *parler avec les camarades de classe* » et « *faire une présentation* », comprennent deux descripteurs pour le niveau B2. Le Tableau 26 montre que, selon les enseignants de mathématiques, les élèves doivent être en mesure de faire ce qui est indiqué dans l'un des deux.

Etant donné que moins de deux tiers des enseignants d'histoire ont répondu par « oui » à tous les descripteurs B2 d'une fonction, le niveau du CECR requis est fixé à B1-B2 pour les élèves âgés de 15/16 ans en ce qui concerne ces trois fonctions. Les enseignants d'histoire prédisent toutefois que, pour des aspects particuliers de ces fonctions langagières, la compétence B2 sera nécessaire pour certains élèves, alors que la compétence B1 suffira pour d'autres.

**Tableau 27 : Réponses des enseignants de mathématiques à certains descripteurs B2 (pour les élèves âgés de 15/16 ans)**

Fonction de production orale	Descripteurs de production orale	L'élève doit-il être capable de réaliser ces fonctions ?
<i>Evaluer, interpréter</i>	Peut émettre des hypothèses sur des causes, des conséquences et des situations hypothétiques	Non
	Peut évaluer différentes sources ou des idées et des solutions à un problème	Oui
<i>Interagir en travail d'équipe</i>	Peut aider à organiser le travail, donner son avis aux membres de l'équipe et suggérer comment procéder au travail	Oui
	Peut contribuer à un travail de projet en donnant et en expliquant des informations détaillées sur des sujets qu'il/elle trouve intéressants	Non

Descripteurs de production orale en mathématiques

Selon les enseignants de mathématiques, les élèves âgés de 12/13 ans doivent avoir une compétence de niveau B1 pour 13 des 15 fonctions d'expression orale incluses dans le Questionnaire 2. Les deux fonctions, qui n'ont pas clairement fait l'unanimité concernant l'attribution du niveau B1, se recoupent avec celles sur lesquelles les enseignants d'histoire n'ont pas pu s'entendre pour la même tranche d'âge : « *se faire comprendre et dissiper des malentendus/idées fausses* » et « *demander des précisions* ». Selon les enseignants de mathématiques, les élèves âgés de 15/16 ans ont besoin d'une compétence B2 dans 10 des 15 fonctions d'expression orale.

La fonction de production orale « *demander des précisions* » montre une tendance similaire à la fois pour les mathématiques et l'histoire. Moins de deux tiers des enseignants (61 %) disent « oui » au descripteur B1. Par conséquent, le niveau requis est fixé à A2-B1.

Les fonctions d'expression orale « *se faire*

*comprendre et dissiper des malentendus/ idées fausses* » comprennent deux descripteurs de niveau B1 de ce que les élèves âgés de 12/13 ans doivent être en mesure de réaliser selon les enseignants. Les enseignants de mathématiques et ceux d'histoire répondent de la même manière concernant ces descripteurs (voir Tableau 25).

Dans leurs réponses au Questionnaire 2, les enseignants de mathématiques indiquent que les élèves de 15/16 ans ont besoin d'une compétence B2 dans la plupart (10 sur 15) des fonctions de production orale. Pour la fonction « *comparer et confronter* », 60,7 % d'entre eux pensent que les élèves ont besoin d'une compétence B2. Par conséquent, cette fonction est signalée comme B1-B2 dans le Tableau 24.

Les enseignants de mathématiques et d'histoire répondent de la même manière en ce qui concerne la fonction d'expression orale « *parler avec les enseignants et camarades de classe* ». Ils disent « oui » à l'un des

Niveaux du CECR  
requis pour la  
production écrite

**Tableau 28 : Niveaux du CECR requis pour la production écrite en histoire/éducation civique et en mathématiques (pour les deux groupes d'âge)**

Groupes d'âge	Histoire/Education civique		Mathématiques	
	12/13 ans	15/16 ans	12/13 ans	15/16 ans
Décrire (8)	B1	B2	B1	B2
Expliquer (4)	B1	B2	B1	B2
Présenter des faits, esquisser, rendre compte de quelque chose (4)	B1	B2	B1	B2
Exprimer des opinions, discuter (5)	B1	B2	Pertinent ?	Pertinent ?
Exprimer des arguments, prouver (5)	B1 Pertinent ?	B1 Pertinent ?	B1	B2
Résumer (4)	B1	B1	Pertinent ?	Pertinent ?
Définir (4)	B1	B2	B1	B2
Organiser (3)	B1	B1	A2	A2
Evaluer, interpréter (4)	A2 Pertinent ?	B1 - B2 Pertinent ?	A2	A2 – B1
Comparer et confronter (3)	B1	B2	B1	B2
Prendre des notes (4)	A2 - B1 Pertinent ?	B1 Pertinent ?	Pertinent ?	Pertinent ?
Travailler avec des formes, tableaux, diagrammes, graphiques, etc. (4)	B1	B2	B1 – B2	B2

deux descripteurs B2 (voir Tableau 26). Il en va de même pour les fonctions « *évaluer et interpréter* » et « *interagir en travail d'équipe* ». Les répondants s'accordent sur l'un des deux descripteurs B2 (voir Tableau 27). Dans le Tableau 21, le niveau requis pour les élèves âgés de 15/16 ans est fixé à B1-B2 pour ces fonctions.

### Compétence de production écrite (écrire)

Quant à la plupart des fonctions de production écrite, les enseignants indiquent que le niveau B1 est requis pour les élèves âgés de 12/13 ans et B2 pour les élèves âgés de 15/16 ans. Nous observons les mêmes tendances pour la production écrite et pour la production orale : le nombre de fonctions requérant le niveau B2 est plus faible pour la production écrite que pour la compréhension orale et écrite.

**Descripteurs de production écrite pour l'histoire/éducation civique** Selon les enseignants d'histoire, les élèves âgés de 12/13 ans ont besoin d'une compétence B1 pour 10 des 12 fonctions de production écrite qui ont été incluses dans le Questionnaire 2.

Lorsqu'ils évaluent le niveau de compétence en production écrite qui est nécessaire chez les élèves de 15/16 ans, ils préconisent le niveau B2 pour 7 des fonctions liées à l'écriture, les niveaux B1-B2 pour 1 fonction et le niveau B1 pour 4 autres fonctions. Dans l'ensemble, les enseignants répondent que les élèves de 15/16 ans peuvent réussir en histoire avec une maîtrise de la production écrite située dans la zone oscillant entre les niveaux B1 et B2. Cela signifie que, pour eux, les exigences de niveau en production écrite sont un peu plus faibles que pour les autres compétences. Pour les élèves plus jeunes, le niveau du CECR requis pour la production écrite est le même que pour les autres compétences.

Selon les enseignants, les élèves âgés de 12/13 ans n'ont pas besoin d'une compétence

de production écrite B1 pour les fonctions « *évaluer, interpréter* » et « *prendre des notes* ». Nous verrons plus loin qu'il en est de même lorsque les enseignants de mathématiques évaluent ces fonctions pour le même groupe d'âge. Il se peut que, du point de vue des enseignants, la fonction « *évaluer, interpréter* » semble trop académique pour des élèves de 12/13 ans et que celle-ci ne soit donc pas si pertinente. Les données recueillies pour « *prendre des notes* » semblent indiquer que les élèves peuvent réussir en histoire sans démontrer qu'ils sont très bons à la prise de notes. Nous pouvons donc peut-être nous demander si ces deux fonctions sont pertinentes pour ce groupe d'âge. La question de savoir si « *prendre des notes* » est une fonction de production écrite moins pertinente s'applique également aux élèves âgés de 15/16 ans.

Comme évoqué à propos de la fonction de production orale « *exprimer des arguments, prouver* », nous pouvons présumer que cette fonction est moins pertinente pour l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire

**Tableau 29 : Evaluation des descripteurs inclus dans la fonction d'écriture « organiser » par les enseignants de mathématiques**

	Descripteurs	Les élèves de 12/13 ans doivent-ils être capables de réaliser ces fonctions ?	Les élèves de 15/16 ans doivent-ils être capables de réaliser ces fonctions ?
B2	Peut produire des écrits suivis dans l'ensemble compréhensibles du début à la fin et organiser le texte d'une manière structurée et logique.	Non	Non
B1	Peut organiser un texte avec une introduction, un développement et une conclusion.	Non	Non
A2	Peut écrire un texte bref en suivant un modèle de rédaction élémentaire.	Oui	Oui

que pour les mathématiques. Les réponses liées aux descripteurs pour la fonction de production écrite « *exprimer des arguments, prouver* » sont relativement mitigées, en particulier pour les élèves âgés de 15/16 ans.

Pour cette tranche d'âge, les enseignants d'histoire affirment que la compétence de production écrite B1 est nécessaire pour les fonctions « *résumer* » et « *organiser* ».

Selon les répondants, ces élèves âgés de 15/16 ans ont besoin d'un niveau de compétence proche de B2 pour la fonction « *évaluer, interpréter* ». Dans le Questionnaire 2, cette fonction a deux descripteurs B2. Considérant que pour moins de deux tiers des enseignants les deux descripteurs B2 sont nécessaires, les niveaux du CECR exigés sont fixés à B1-B2 dans le Tableau 24.

- « *Peut émettre des hypothèses sur des causes, des conséquences et des situations hypothétiques.* »
- « *Peut évaluer différentes sources ou des idées et des solutions à un problème.* »

En ce qui concerne le premier descripteur, les élèves sont tenus d'assurer cette fonction en histoire, selon 62 % des enseignants dans cette discipline. Plus de deux tiers des enseignants conviennent que le deuxième descripteur est nécessaire pour ce groupe d'âge.

Descripteurs de production écrite pour les mathématiques	Dans le Questionnaire 2, il existe une forte corrélation entre la façon dont les enseignants d'histoire/éducation civique et les enseignants de mathématiques répondent à un grand nombre de fonctions de production écrite. Toutefois, le résultat le plus frappant est que certaines fonctions d'écriture semblent être moins pertinentes en mathématiques qu'en histoire
--	---

(voir Tableau 28). Peu d'enseignants estiment que les élèves sont tenus de faire (par écrit) ce qui est indiqué dans les fonctions « *exprimer des opinions, discuter* », « *résumer* », « *organiser* », « *évaluer, interpréter* » et « *prendre des notes* ». Pour moins de deux tiers des enseignants, aucun des descripteurs inclus dans « *exprimer des opinions, discuter* », « *résumer* » et « *prendre des notes* » n'est nécessaire pour les groupes d'âge en question. Il semble donc opportun de se demander si ces fonctions sont pertinentes pour la production écrite en mathématiques.

La fonction « *organiser* » comprend les descripteurs suivants :

Pour les deux groupes d'âge, les enseignants de mathématiques conviennent que l'énoncé du descripteur correspondant au niveau A2 est nécessaire pour réussir dans la matière. Alors que les élèves doivent rédiger des textes cohérents dans de nombreuses autres matières, cette condition n'a pas été considérée comme étant aussi pertinente dans les mathématiques. En fait, selon ces données, il faut plutôt que les élèves apprennent un modèle selon lequel ils proposeront des réponses à des tâches spécifiques, ce qui correspond exactement au contenu du descripteur A2.

Selon les données fournies, les enseignants de mathématiques pensent que pour la fonction de production écrite « *évaluer, interpréter* », les élèves âgés de 12/13 ans doivent avoir une compétence A2, alors qu'ils déterminent le niveau A2-B1 pour les élèves âgés de 15/16 ans. Cela semble indiquer que cette fonction n'est pas très pertinente pour la production écrite en mathématiques. Comme nous l'avons évoqué à propos de la production orale correspondante, cette fonction de production écrite peut être perçue comme trop académique pour les élèves âgés de 12/13 ans. En outre, il s'agit peut-

être d'une compétence qu'aucun des groupes d'âge n'est censé démontrer par écrit dans les contextes des mathématiques.

Outre ces cinq fonctions d'écriture, les enseignants de mathématiques s'accordent à dire que les élèves âgés de 12/13 ans ont besoin d'une compétence d'écriture de niveau B1, alors que les élèves de 15/16 ans requièrent un niveau B2.

### 2.5.3 Les réponses aux questions de recherche

*De quel(s) niveau(x) du CECR les élèves ont-ils besoin pour réussir en histoire/éducation civique et en mathématiques à l'âge de 12/13 ans et 15/16 ans ?*

**Résultat 1 :**

Les élèves âgés de 12/13 ans ont besoin d'une compétence de niveau B1.

Les élèves âgés de 15/16 ans ont besoin d'une compétence de niveau B2.

Selon les enseignants d'histoire/éducation civique et de mathématiques, les élèves âgés de 12/13 ans ont besoin d'une compétence langagière globale de niveau B1, tandis qu'une compétence de niveau B2 est requise chez les élèves âgés de 15/16 ans, afin de réussir dans ces matières. Tel est le résultat global dégagé des données qui ont été recueillies pour les deux disciplines. Cependant, les données soulignent également que pour certaines fonctions langagières, les élèves ne doivent pas maîtriser parfaitement tous les aspects d'une compétence. Dans de tels cas, le niveau d'exigence pour la fonction est spécifié comme une transition d'un niveau à un autre, par exemple B1-B2. Bien que les exigences de niveau, à de rares exceptions près, soient fixées à B1 pour le plus jeune groupe d'élèves, les exigences pour le groupe d'élèves âgés de 15/16 ans se situent plutôt à

des niveaux transitoires (B1-B2), en particulier pour certaines des fonctions de production écrite (voir Tableaux 21, 22, 24 et 28).

Les élèves doivent être en mesure de lire des manuels et des matériaux d'enseignement, d'écouter et d'interagir avec les enseignants, les camarades de classe et d'autres personnes dans un contexte éducatif. Ils doivent également faire leurs devoirs et rendre des travaux. Pour accomplir ces tâches et apprendre dans des matières différentes, ils doivent être des utilisateurs de langue indépendants, tel que décrits dans le CECR ; et ils doivent disposer d'un niveau de langue leur permettant de faire face à la multitude de situations qu'ils rencontrent à l'école.

Les résultats confirment les prédictions du CECR et les conclusions de Vollmer (2010), Beacco (2010), Pieper (2011) et Linneweber-Lammerskitten (2012). Le CECR souligne que B1 est le niveau seuil pour une utilisation indépendante de la langue (à titre d'exemple, les élèves disposant d'une compétence langagière B1 sont capables d'utiliser la langue pour apprendre davantage) et que les apprenants à ce niveau ne devraient pas dépendre du soutien d'autrui (comme ce serait le cas chez les utilisateurs débutants). Vollmer, Beacco, Pieper et Linneweber-Lammerskitten ont examiné la langue dont les élèves âgés de 15/16 ans ont besoin respectivement en sciences, en histoire, en littérature et en mathématiques. Tous ont abouti à la conclusion qu'à cet âge les élèves ont besoin d'une compétence langagière correspondant au niveau B2.

*Les niveaux de langue requis sont-ils les mêmes pour l'histoire/éducation civique et les mathématiques ? Si non, quels types de différences existe-t-il ?*

**Tableau 30 : Pourcentage de fonctions appropriées attribuées aux « principaux » niveaux**

Compétences	Fonctions langagières pertinentes	Elèves de 12/13 ans : niveau principal B1		Elèves de 15/16 ans : niveau principal B2	
		Histoire	Mathématiques	Histoire	Mathématiques
Ecouter	6	100	83.3	83.3	83.3
Lire	6	100	80	83.3	80
Parler	14/15	85.7	86.7	78.6	66.7
Ecrire	9	100	66.7	77.8	77.8

**Résultat 2 :**

Les exigences de langue sont les mêmes en histoire et en mathématiques.

Les principaux résultats de cette étude sont les mêmes pour l'histoire/éducation civique et les mathématiques. Les élèves à l'âge de 12/13 ans ont besoin d'une compétence B1 pour réussir en histoire et en mathématiques, tandis que les élèves de 15/16 ans doivent disposer d'une compétence B2 pour les deux matières. Toutefois, il est important de mentionner que les données révèlent quatre différences entre les exigences de niveau du CECR pour l'histoire/éducation civique et les mathématiques :

- trois des fonctions de production écrite figurant dans le questionnaire semblent moins pertinentes pour les mathématiques que pour l'histoire/éducation civique. Il s'agit des fonctions « *exprimer des opinions, discuter* », « *résumer* » et « *prendre des notes* » ;
- la fonction de production orale et écrite « *exprimer des arguments, prouver* » peut avoir un rôle plus pertinent pour les mathématiques que pour l'histoire et l'éducation civique ;
- la fonction de production écrite « *exprimer des opinions, discuter* » peut être plus

pertinente pour l'histoire et l'éducation civique que pour les mathématiques ;

- dans leurs réponses, les enseignants indiquent également que le le nombre de fonctions de production orale exigeant une compétence B2 est inférieur en mathématiques (pour les élèves âgés de 15/16 ans) comparé à celui en histoire/éducation civique (voir Tableau 30).

*Les niveaux de langue requis sont-ils les mêmes pour toutes les compétences ?*

La maîtrise globale de la langue requise par les élèves pour participer en classe d'histoire/éducation civique et de mathématiques est plus ou moins la même pour toutes les compétences. Comme indiqué précédemment, B1 semble être le niveau requis pour les élèves âgés de 12/13 ans, et B2 pour les élèves de 15/16 ans. Le Tableau 30 offre plus de détails sur la vue générale.

**Résultat 3 :**

Les élèves âgés de 12/13 ans doivent disposer d'une compétence d'écoute, de lecture, et de production orale et écrite de niveau B1.

Les élèves âgés de 15/16 ans doivent disposer d'une compétence d'écoute, de lecture, et de production orale et écrite de niveau B2.

Le tableau montre le pourcentage de fonctions, au sein de chaque compétence, pour lesquelles les enseignants préconisent soit la compétence B1 (chez les élèves de 12/13 ans), soit la compétence B2 (chez les élèves de 15/16 ans). Les chiffres indiqués dans le Tableau 31 s'appuient sur les données des Tableaux 21, 22, 24 et 28, desquels les fonctions langagières moins pertinentes ont été retirées. L'idée générale est que ces « niveaux principaux » sont nécessaires pour 80 à 100 % des fonctions langagières au sein des différentes compétences. Toutefois, le niveau requis pour la production écrite diffère légèrement de cette règle générale. A l'exception de la production écrite en histoire/éducation civique pour les élèves âgés de 12/13 ans, il semble y avoir moins de fonctions d'écriture pour lesquelles les enseignants indiquent que les niveaux principaux (B1 ou B2) sont obligatoires. En outre, pour les élèves âgés 15/16 ans, il y a aussi moins de fonctions de production orale en mathématiques nécessitant le niveau B2 (voir Tableaux 21, 22, 24 et 28).

*Certaines fonctions langagières pourraient-elles être identifiées comme plus ou moins pertinentes que d'autres ?*

Comme indiqué précédemment, la fonction de production écrite « *prendre des notes* » semble moins pertinente que d'autres fonctions figurant dans le questionnaire. Les avis mitigés dans les données recueillies et les commentaires des enseignants soutiennent cette hypothèse.

**Résultat 4 :**

Quelques fonctions langagières semblent être moins pertinentes.

Deux autres fonctions de production écrite semblent être moins pertinentes pour les mathématiques : « *exprimer des opinions, discuter* » et « *résumer* ».

Un troisième point mérite d'être mentionné : selon les commentaires des enseignants, la fonction « *exprimer des arguments, prouver* » (à la fois pour la production orale et écrite) semble être moins pertinente pour l'histoire/éducation civique que pour les mathématiques.



# 3 Comment les enseignants de mathématiques et d'histoire/éducation civique (et les parents) peuvent-ils utiliser ces descripteurs dans leurs classes ?

Comme c'est le cas avec les descripteurs généraux du CECR, les descripteurs liés à des contenus plus spécifiques, tels que ceux développés dans le présent document, peuvent servir aux enseignants à des fins diverses :

- sensibiliser aux aspects linguistiques de diverses matières scolaires ;
- déterminer des objectifs linguistiques pour les cours ;
- les utiliser comme critères d'évaluation formative ;
- les utiliser comme critères d'auto-évaluation pour les élèves ;
- contribuer à planifier et à évaluer le niveau de langue dans lequel l'enseignant véhicule des contenus en salle de classe dans ces matières.

Tout d'abord, ces descripteurs rappellent aux enseignants de matières scolaires que tous sont effectivement des professeurs de langue. Sans la langue, nous ne pouvons pas accéder à un sujet particulier ou au contenu d'une discipline. Il est important que les enseignants de matières comprennent qu'être capable de lire, d'écrire, d'écouter et de parler dans la langue d'instruction est essentiel pour l'engagement dans l'apprentissage des contenus d'une matière donnée.

Pour les enseignants de mathématiques, il ne suffit pas d'être simplement en mesure d'utiliser les compétences de calcul qui mettent l'accent sur les chiffres et les opérations. Il faut également que les élèves comprennent des instructions orales et écrites, soient capables de lire des graphiques et des tableaux, de communiquer leur raisonnement pour résoudre des problèmes, et ainsi de suite.

Dans les classes d'histoire/éducation civique, les enseignants demandent non seulement aux élèves d'écouter des cours magistraux et de lire des articles et des livres, mais aussi de s'engager dans des discussions et des débats sur des sujets liés à la pensée historique, l'engagement civique et la sensibilisation culturelle.

En outre, les élèves sont invités à composer différents genres de textes écrits : des textes informatifs, des textes persuasifs, des textes biographiques et des textes narratifs. Toutes ces tâches prennent en considération des descripteurs liés aux cinq aptitudes langagières (interaction orale, production orale, production écrite, compréhension écrite et compréhension orale) telles que décrites par le CECR et spécifiées dans ce document pour des matières scolaires.

### 3.1 La sensibilisation à la langue dans les matières scolaires enseignées en classe

Sensibilisation des enseignants de matières à la langue

Les descripteurs linguistiques pour des disciplines visent à concentrer l'attention de l'enseignant sur les aspects

linguistiques dans l'apprentissage des matières scolaires. En mettant l'accent sur le langage requis pour participer à des matières scolaires en classe, les enseignants sont en mesure de fixer des objectifs qui se rapportent non seulement à l'acquisition de l'information relative à la discipline, mais aussi aux fonctions langagières nécessaires pour négocier le sens dans ce domaine. Selon Sherris (2008) du Centre de linguistique appliquée, établir un contenu spécifique et des objectifs linguistiques est une condition préalable pour planifier des leçons dans les classes de soutien dans une discipline scolaire.

Langue et mathématiques

Pour illustrer le rôle potentiel de la langue en mathématiques, considérons

un exemple de la classe de mathématiques. Si les élèves sont tenus de lire un graphique et de communiquer l'information-clé incluse dans ce graphique, les enseignants doivent doter leurs apprenants des outils linguistiques nécessaires pour exercer cette fonction (par exemple, « Ce graphique me dit que 60 % des filles préfèrent le basket-ball » ; « Dans ce graphique, je peux voir que 10 % des garçons préfèrent le hockey »).

Le fait de reconnaître que la langue est nécessaire pour exprimer certaines idées rappelle aux enseignants de matières scolaires qu'il faut fournir aux apprenants des modèles linguistiques à suivre. Que l'apprenant ait ou non besoin de s'appuyer sur ces modèles dépend de son degré de maîtrise de la langue, mais proposer des modèles peut être bénéfique d'un point de vue à la fois mathématique et linguistique. En outre, la mise à disposition d'un échafaudage linguistique par le biais de la modélisation n'est pas seulement utile pour les locuteurs d'autres langues, mais aussi pour les apprenants parlant la langue d'enseignement, qui peuvent également avoir besoin d'un soutien pédagogique. Il est important de garder à l'esprit que les modèles linguistiques prévus en mathématiques seront influencés par les styles et les priorités de l'enseignement, ainsi que par les curriculums du pays qui reflètent à la fois des aspects culturels et des priorités des disciplines scolaires (Beacco *et al.*, 2010).

Langue et histoire/éducation civique

Prenons un exemple dans le domaine de l'éducation civique : les enseignants peuvent demander aux

élèves de lire des documents de sources primaires, afin d'en extraire différents points de vue concernant un même événement historique. Si l'enseignant garde à l'esprit qu'il ne s'agit pas simplement d'une tâche liée à l'histoire/éducation civique, mais aussi d'une tâche d'ordre linguistique, il s'attachera à présenter des exemples illustrant différentes façons d'exprimer des points de vue. En outre, il devrait également fournir aux élèves des stratégies de lecture pour faciliter l'extraction des idées principales d'un texte.

De plus, savoir à l'avance que les fonctions langagières pour comparer et confronter faciliteront la réalisation de cette tâche rappellera aux enseignants qu'ils

pourront fournir des exemples de façons de communiquer des comparaisons. Par exemple : « Du point de vue des femmes qui travaillaient dans les usines de munitions, la guerre avait un but significatif. Cependant, du point de vue des hommes dans les tranchées, les raisons de la guerre étaient moins évidentes. »). Cet exemple montre que certains mots de vocabulaire et de transition seraient utiles aux apprenants, afin de pouvoir atteindre les résultats d'apprentissage. Lorsque le professeur est conscient de ces échafaudages linguistiques, il se percevra non seulement comme enseignant d'une matière donnée, mais également comme contributeur au développement linguistique de ses apprenants.

## 3.2 Les descripteurs linguistiques, des lignes directrices pour le développement de la compétence langagière dans les matières enseignées en classe

En utilisant les descripteurs linguistiques fournis dans la présente publication, les enseignants pourraient commencer à percevoir la langue comme étant nécessaire pour réussir dans la matière étudiée en classe.

Encourager le développement de l'apprentissage et des matières

Ces descripteurs peuvent être utilisés non seulement pour élaborer des objectifs linguistiques pour les classes, mais aussi pour suivre le développement linguistique de chaque élève. Les enseignants peuvent choisir de développer des listes de vérification générales pour tous les élèves ou des listes plus spécifiques pour un élève en particulier qui ne serait pas un utilisateur expérimenté de la langue d'enseignement. Ces descripteurs peuvent également encourager les enseignants à différencier leur enseignement et à fournir un soutien sous forme de petits groupes, s'il ressort que certains apprenants ont besoin d'un appui spécifique, en vue d'atteindre un objectif linguistique qui leur facilitera l'accès aux connaissances véhiculées dans la matière.

## 3.3 Utilisation des descripteurs comme un outil pédagogique

Pour élaborer les descripteurs décrits dans cette publication, des enseignants de mathématiques et d'histoire/éducation civique ont été invités à identifier les fonctions langagières considérées comme essentielles pour une bonne performance dans leurs disciplines scolaires. Ce processus de développement a mis en évidence que la langue est bien une composante dans l'enseignement des matières scolaires. Afin d'illustrer comment ces descripteurs peuvent être utilisés comme un outil pédagogique pour les enseignants, nous examinerons l'enseignement en classe de deux matières, à savoir les mathématiques et l'histoire/éducation civique.

La classe de mathématiques

Les descripteurs pour la compréhension orale, présentés ci-après, ont été jugés importants pour les enseignants de mathématiques.

Fonction langagière : *comprendre des informations et des explications factuelles.*

Descripteurs :

1. *Peut saisir le point essentiel de présentations ou d'explications brèves, simples et claires fournies par les enseignants et les pairs, si la diction est claire, le débit est lent et à condition de pouvoir faire répéter.* (A2)
2. *Peut suivre des présentations et des explications simples et directes fournies par les enseignants et les pairs sur des sujets liés à la matière.* (B1)
3. *Peut suivre des présentations et des explications élaborées fournies par les enseignants et les pairs sur des sujets liés à la matière.* (B2)

Lorsqu'un enseignant de mathématiques ayant des élèves âgés de 12/13 ans examine cette fonction de compréhension orale et ces descripteurs, il pourrait décider quelles présentations et explications simples et directes, fournies à la fois par l'enseignant et les pairs, les élèves doivent être capables de suivre pour atteindre une bonne performance dans cette matière. De cette façon, l'enseignant pourra se rappeler qu'il faut rester clair et concis dans les présentations et les explications. En outre, si la plupart des élèves de la classe ne sont pas encore en mesure de fonctionner à ce niveau et ont peut-être encore besoin d'explications très lentement articulées et répétitives, l'enseignant devra modifier et échafauder les instructions, en les donnant à la fois par écrit et oralement, et en fournissant la possibilité d'un soutien dans le cadre de

petits groupes et à titre individuel. Aussi, en gardant la maîtrise de la langue à l'esprit, l'enseignant pourrait mettre en évidence des mots-clés dans les instructions et préparer des définitions visuelles et à base de texte pour soutenir la fonction de compréhension orale (« *comprendre des informations et des explications factuelles* »).

La classe d'histoire/éducation civique

Examinons un autre exemple, cette fois dans une perspective d'histoire/éducation civique pour des élèves âgés de 15/16 ans. Un enseignant pourrait considérer la langue comme nécessaire pour mener à bien une tâche de production écrite en particulier (par exemple, un résumé).

Fonction langagière : *résumer*

Descripteurs :

1. *Peut prélever et reproduire des mots-clés et des expressions ou des phrases courtes à partir d'un texte court* (A2)
2. *Peut assembler de petits morceaux d'information de plusieurs sources et les résumer par écrit* (B1)
3. *Peut paraphraser, de manière simple, de courts passages d'un texte écrit, en utilisant la formulation et la structure du texte initial* (B1)
4. *Peut résumer un large éventail d'informations et d'arguments empruntés d'un certain nombre de sources.* (B2)

Dans ce cas, l'enseignant peut décider que les élèves devraient être en mesure de résumer un large éventail d'informations et d'arguments à partir d'un certain nombre de sources pour qu'ils réussissent dans leurs classes d'histoire/éducation civique. Cependant, s'il y a des élèves en classe qui sont seulement en mesure de « paraphraser,

de manière simple, des passages courts d'un texte écrit », l'enseignant devra faciliter cette tâche beaucoup plus difficile en fournissant des exemples et des modèles que les élèves pourront utiliser comme un guide.

En outre, il pourra s'avérer nécessaire pour les enseignants de différencier la tâche en fournissant des textes à niveaux de difficulté gradués tenant compte des besoins liés à la compréhension écrite des différents apprenants. Même s'ils auront peut-être fixé un objectif de niveau linguistique supérieur, les enseignants devront se rappeler, le cas échéant, qu'il est toujours possible de réaliser une fonction langagière (par exemple, résumer) à un niveau plus élémentaire. De cette façon, les élèves seront en mesure de participer à la classe d'histoire/éducation civique au mieux de leur capacité linguistique sans avoir le sentiment de ne pas être en mesure du tout de participer. En étant conscients des différents niveaux possibles pour une fonction donnée, les enseignants pourront planifier des leçons qui répondent aux divers besoins des apprenants.

### 3.4 Utilisation des descripteurs linguistiques comme outils d'évaluation dans les matières scolaires

Bien que les enseignants perçoivent souvent comme priorité la réalisation d'objectifs dans leurs matières, il est évident que des objectifs linguistiques jouent également un rôle dans leurs classes. La réussite dans les champs disciplinaires implique un certain degré de

maîtrise de la langue. Nous avons brièvement discuté de l'usage potentiel des descripteurs linguistiques comme un outil pédagogique. Par ailleurs, il est important d'examiner comment ces descripteurs pourraient compléter les résultats obtenus dans les matières étudiées, afin de créer des critères d'évaluation détaillés.

Les enseignants de matières, dont les classes comptent des apprenants de langue, peuvent vouloir créer des outils d'évaluation formative et sommative prenant en compte des objectifs linguistiques. Par exemple, dans une classe de mathématiques, un concept tel que la probabilité n'est pas simplement un concept de calcul ; il comporte également des dimensions linguistiques. C'est la raison pour laquelle un enseignant de mathématiques pourrait vouloir élaborer des critères d'évaluation tenant compte d'aspects mathématiques et linguistiques.

Auto-évaluation des apprenants

En plus des évaluations dirigées par les enseignants de matières, l'auto-évaluation des apprenants pourrait être un outil susceptible d'intéresser les professeurs qui travaillent avec des apprenants de langue. Comme en témoigne en grande partie la documentation relative au CECR et au portfolio des langues, le développement de l'auto-évaluation et l'établissement d'objectifs pour les apprenants devraient constituer une priorité pour les enseignants de langues (par exemple, Conseil de l'Europe 2004).

L'auto-évaluation aide les apprenants à s'approprier leur apprentissage et exige, de la part des enseignants, d'énoncer soigneusement et clairement les objectifs d'une unité d'étude. Lorsque dans une classe les objectifs liés à la matière et les objectifs linguistiques sont rendus accessibles aux apprenants de différents niveaux de compétence, cela peut contribuer chez eux

à une meilleure compréhension des attentes dans cette matière. Afin de concevoir une auto-évaluation de qualité, les enseignants sont tenus d'établir soigneusement une ventilation des composantes des tâches liées à la matière. Ce faisant, les enseignants de matières découvriront probablement que certains de ces éléments sont de nature linguistique. En combinaison avec les résultats du programme d'études dans les disciplines telles que les mathématiques et l'histoire/éducation civique, les descripteurs linguistiques présentés ici peuvent constituer un point de départ pour élaborer des critères d'évaluation susceptibles de former la base de deux outils d'évaluation : l'évaluation dirigée par l'enseignant et l'auto-évaluation.

## Deux exemples de formulaires d'auto-évaluation

L'usage des descripteurs linguistiques peut servir à encourager les élèves à se fixer des objectifs et à les rendre conscients de ce qu'ils doivent être en mesure de faire et d'exprimer en classe d'histoire/éducation civique ou de mathématiques. L'enseignant peut discuter avec ses élèves des compétences sur lesquelles il faut se concentrer, et leur fournir les descripteurs linguistiques et les niveaux du CECR pertinents. Il est probablement judicieux de ne pas se concentrer sur un trop grand nombre de descripteurs à la fois.

Les élèves doivent savoir quels sont les objectifs à atteindre ; par conséquent, l'enseignant doit leur « montrer » ce que les descripteurs pertinents signifient, en leur donnant des exemples concrets. Si l'enseignant demande aux élèves de décrire quelque chose, que doivent-ils faire exactement ? A quoi peut ressembler une explication en termes de contenu ou de forme ? Qu'est-ce qui caractérise une discussion et

qu'est-ce que les élèves sont supposés savoir faire ?

Si les descripteurs linguistiques doivent être utilisés avec de jeunes élèves, il serait conseillé d'en reformuler certains, en les adaptant pour les rendre plus accessibles au groupe d'âge et aux niveaux linguistiques de ces apprenants.

**Mes objectifs pour la production orale (parler)**

		Je peux le faire			
<b>Mes objectifs :</b>					
Ce que je peux faire	Je n'y arrive pas encore	avec l'aide de mes camarades ou de l'enseignant	bien	très bien	Je peux le montrer
Ce sur quoi je vais travailler					
	Date	Date	Date	Date	Date
<b>Exprimer des opinions, discuter</b>					
<b>B2</b> : Je peux parler de sujets historiques et partager des informations, des idées et mes attitudes à cet égard					
<b>B2</b> : Je peux donner mon avis et l'expliquer					
<b>B1</b> : Je peux expliquer pourquoi je suis pour ou contre quelque chose					
<b>Faire un exposé ou parler en classe</b>					
<b>B2</b> : Je peux faire une présentation détaillée qui comprend différents points de vue et qui souligne les informations les plus importantes liés au sujet					
<b>B1</b> : Je peux faire un exposé préparé sur un sujet et répondre à des questions claires de l'enseignant et de mes camarades de classe					

**Mes objectifs pour la production écrite (écrire)**

		Je peux le faire			
<b>Mes objectifs :</b>					
Ce que je peux faire	Je n'y arrive pas encore	avec l'aide de mes camarades ou de l'enseignant	bien	très bien	Je peux le montrer
Ce sur quoi je vais travailler					
	Date	Date	Date	Date	Date
<b>Décrire</b>					
<b>B1:</b> Je peux décrire, de façon simple et directe, ce que je pense pour résoudre une tâche					
<b>B1:</b> Je peux décrire brièvement un graphique, une figure ou un tableau et souligner des choses importantes					
<b>A2:</b> Je peux écrire des descriptions très brèves et élémentaires liées au travail effectué en classe					
<b>Expliquer</b>					
<b>B1:</b> Je peux expliquer pourquoi un aspect lié aux mathématiques est comme il est et pourquoi il constitue un problème, et en fournir les raisons, d'une manière simple					
<b>A2:</b> Je peux expliquer, par des phrases simples, comment faire quelque chose ou ce que j'ai fait					



# 4 Conclusions

## 4.1 Niveaux du CECR requis

Les données recueillies indiquent, d'une part, qu'à l'âge de 12/13 ans les élèves sont tenus d'avoir un niveau minimum de compétence langagière correspondant au niveau B1 dans toutes les compétences, en vue de réussir en histoire/éducation civique et en mathématiques. D'autre part, à l'âge de 15/16 ans, les élèves ont besoin d'un niveau B2 pour les mêmes compétences dans ces matières scolaires. Sur la base des réponses des enseignants au Questionnaire 2, les exigences fixées pour le groupe d'élèves plus âgé pourraient être légèrement réduites pour certaines des fonctions de production orale et écrite ; dans la plupart des cas, elles correspondraient à une forte compétence B1 ou une compétence proche de B2 pour certaines des fonctions (fixées à B1-B2 dans les Tableaux 21, 22, 24 et 28).

L'objectif principal de ce projet était d'indiquer le(s) niveau(x) minimal(-aux) de compétence langagière dont des jeunes élèves migrants et issus des minorités, âgés de 12/13 ans et de 15/16 ans, ont besoin pour réussir en histoire/éducation civique et en mathématiques dans l'enseignement obligatoire. Même si les enquêtes menées comprenaient des descripteurs de compréhension orale et écrite C1, l'équipe du projet a finalement décidé de ne pas les inclure dans le rapport final. Cette décision a été principalement motivée par deux raisons :

- les enseignants indiquent que le niveau B1 (pour les élèves âgés de 12/13 ans) et le niveau B2 (pour les élèves âgés de

15/16 ans) sont les niveaux de langue minimaux ;

- dans de nombreux pays en Europe (et ailleurs), les étudiants étrangers candidats à l'entrée à l'université doivent démontrer une compétence langagière de niveau B2. Par conséquent, l'équipe a jugé que l'inclusion de descripteurs C1 enverrait un signal erroné, puisqu'il s'agit de mettre au point les normes linguistiques minimales nécessaires pour la réussite.

## 4.2 Des fonctions langagières moins pertinentes selon les enseignants

Les données et les réponses recueillies auprès des enseignants ont fait ressortir des fonctions langagières considérées comme moins pertinentes ; celles-ci sont résumées dans le Tableau 31.

À l'Annexe II, « *Prendre des notes* » n'apparaît pas dans la vue d'ensemble des descripteurs linguistiques. Les fonctions qui ne sont pertinentes que pour l'une des matières sont indiquées sur fond coloré.

**Tableau 31 : Fonctions langagières moins pertinentes**

Matières	Fonctions
<b>Histoire/Education civique et mathématiques</b>	<i>Prendre des notes (écrire)</i>
<b>Histoire/Education civique</b>	<i>Exprimer des arguments, prouver (parler et écrire)</i>
<b>Mathématiques</b>	<i>Exprimer des opinions (écrire), résumer (écrire)</i>

## 4.3 Quelques réflexions finales

Le caractère générique des énoncés *can-do* (« être capable de faire ») du CECR se retrouve également dans les descripteurs recueillis et développés dans ce projet. D'une part, cela rend les descripteurs plus adaptables à différents pays et matières. Ainsi, les descripteurs peuvent être utilisés comme point de départ pour les enseignants travaillant dans une discipline dans des contextes différents. D'autre part, il reste encore beaucoup de travail à faire par les enseignants, car ce projet ne couvre pas des questions linguistiques plus spécifiques. A titre d'exemple, les questions suivantes n'ont pas été posées : comment comparer ou évaluer en anglais, français, finnois, lituanien, norvégien et portugais ? Quelles sont les structures que les élèves doivent être capables d'exprimer pour réussir ? Quel est le vocabulaire nécessaire à la réussite ? Ces aspects sont étroitement liés aux langues spécifiques et aux attentes quant aux genres spécifiques au sein de différentes matières. Les attentes quant aux genres peuvent même

différer d'une classe à l'autre dans le même pays.

En d'autres termes, il reste encore beaucoup à explorer dans le champ de la langue de scolarisation. L'objectif du projet est situé dans une petite zone d'un vaste domaine.

Ce projet a été mené par des experts de langues soutenus par d'autres spécialistes de langues, ainsi que par des enseignants et par des formateurs d'enseignants d'histoire/éducation civique et de mathématiques. D'autres équipes pourraient, bien sûr, appliquer la même méthode lors de l'élaboration de descripteurs linguistiques pour d'autres matières scolaires et groupes d'âge. Ils pourraient, par exemple, choisir :

- de coopérer avec des experts de matières dès le début, afin de s'assurer que les descripteurs représentent les fonctions langagières les plus pertinentes dans le cadre de sujets spécifiques ;
- d'observer comment les élèves et les enseignants utilisent la langue de scolarisation dans les matières scolaires en classe ;
- d'examiner comment les fonctions discursives prennent différentes formes dans différents contextes et dans différentes classes.

## 4.4 Petit guide pour élaborer des descripteurs linguistiques similaires liés au CECR pour des matières scolaires

1. Sélectionner une matière et un groupe d'âge approprié.
2. Sélectionner deux niveaux du CECR (ou plus) qui pourraient être pertinents pour le groupe d'âge.
3. Elaborer des descripteurs linguistiques préliminaires pour la matière. Essayer de
  - a) garder à l'esprit les niveaux originaux du CECR et
  - b) mettre l'accent sur les fonctions langagières et les compétences qui sont pertinentes pour l'apprentissage de la matière.
4. Recueillir des commentaires sur les descripteurs préliminaires de quelques (4 à 6) experts de langue et dans la discipline scolaire.
5. Réviser les descripteurs en tenant compte des commentaires initiaux.
6. Recueillir davantage de commentaires d'un groupe plus grand sur les descripteurs révisés.
7. Réviser les descripteurs en tenant compte des évaluations recueillies.
8. Valider les affectations préliminaires de niveaux aux descripteurs, en laissant aux experts ayant une solide connaissance du CECR le soin de les affecter aux niveaux du Cadre.
9. Recueillir des informations auprès d'enseignants et d'autres experts de la matière précisant si les élèves doivent savoir ou être capables de faire ce qui est indiqué dans les descripteurs individuels.
10. Résumer les résultats de l'étude.

# Références bibliographiques

Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford : Oxford University Press.

Beacco, J.-C. (2010). *Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/apprentissage de l'histoire (fin de la scolarité obligatoire) – Une démarche et des points de référence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Disponible en ligne : [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/1\\_LIS-History2010\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/1_LIS-History2010_fr.pdf).

Beacco, J.-C., Coste, D., van de Hen, P.-H., Vollmer, H. (2010). *Langues et matières scolaires – Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Disponible en ligne : [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/KnowledgeBuilding2010\\_fr.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/KnowledgeBuilding2010_fr.doc).

Commission européenne (2008). *Education and migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies*. Bruxelles : Commission européenne. Disponible en ligne : [www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/education-and-migration-pdf](http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/education-and-migration-pdf).

Conseil de l'Europe (2009). Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle. Strasbourg : Unité des politiques linguistiques. Disponible en ligne : [www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le\\_platformintro\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_FR.asp).

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Editions Didier. Disponible en ligne : [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf).

Conseil de l'Europe/Centre européen pour les langues vivantes (2012a). Dépliant du programme d'activités à moyen terme 2012-2015. Graz : Centre européen pour les langues vivantes (CELV). Disponible en ligne : [www.ecml.at/Portals/1/mtp4/flyer-mtp4-FR.pdf](http://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/flyer-mtp4-FR.pdf).

Conseil de l'Europe/Centre européen pour les langues vivantes (2012b). Programme d'activités à moyen terme 2012-2015. Graz : Centre européen pour les langues vivantes (CELV). Disponible en ligne : [www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/tabid/685/language/fr-FR/Default.aspx](http://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/tabid/685/language/fr-FR/Default.aspx).

Cummins, J. (1981). « Age on arrival and immigrant second language learning in Canada. A reassessment ». *Applied Linguistics*, 2, 132-149.

Cummins, J. (1980). « The cross-lingual dimensions of language proficiency: implications for bilingual education and the optimal age issue ». *TESOL Quarterly*, 14/2, 175-187.

Cummins, J. (1979). « Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters ». *Working Papers on Bilingualism*, no. 19, 121-129.

Hasselgreen, A. (2010). The AYLLIT Project « Assessment of young learner literacy, linked to the CEFR »/Le projet AYLLIT « Evaluation des compétences d'écriture et de lecture en relation avec le CECR » (2008-2011). Graz : Conseil de l'Europe, Centre européen pour les langues vivantes. Site web : <http://ayllit.ecml.at/>.

Hasselgreen, A. (2003). *The Bergen can-do project*. Graz : Conseil de l'Europe, Centre européen pour les langues vivantes (CELV). Site web : <http://archive.ecml.at/cando>.

Linneweber-Lammerskitten, H. (2012). *Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/apprentissage des mathématiques (fin de la scolarité obligatoire) – Une démarche et des points de référence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Unité des politiques linguistiques. Disponible en ligne : [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/4\\_LIS\\_Mathematics2012\\_FR.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/4_LIS_Mathematics2012_FR.pdf).

Little, D. (2010). *Intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration – Document d'orientation*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Disponible en ligne : [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/MigrantChildrenConceptPaper\\_FR.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/MigrantChildrenConceptPaper_FR.pdf).

Luciak, M. (2008). *The educational situation of migrants and ethnic minorities in 15 EU member states in comparative perspective*. Disponible en ligne : [www.ied.edu.hk/fpece\\_project/EM/The%20Educational%20Situation%20of%20Migrants%20and%20Ethnic%20Minorities%20in%2015%20EU%20Member%20States%20in%20Comparative%20Perspective.htm](http://www.ied.edu.hk/fpece_project/EM/The%20Educational%20Situation%20of%20Migrants%20and%20Ethnic%20Minorities%20in%2015%20EU%20Member%20States%20in%20Comparative%20Perspective.htm).

OECD (2010). *OECD Reviews of migrant education – Closing the gap for immigrant students: policies, practice and performance*. Disponible en ligne : [www.oecd.org/fr/edu/scolaire/oecdreviewsformigranteducation-closingthegapforimmigrantstudentspoliciespracticeandperformance.htm](http://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/oecdreviewsformigranteducation-closingthegapforimmigrantstudentspoliciespracticeandperformance.htm).

Oller, J. (1984). « Communication theory and testing: what and how ». Paper presented at the 2nd TOEFL International Conference, 19-20 octobre 1984.

Oller, J. (1976). « Evidence for a general language proficiency factor: an expectancy grammar ». In *Die Neueren Sprachen*, 2, 165-171.

Pieper, I. (2011). *Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement de la littérature (fin de la scolarité obligatoire) – Une démarche et des points de référence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Disponible en ligne : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/1\\_LIS-Literature2011\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/1_LIS-Literature2011_fr.pdf).

Thürmann, E., Vollmer, H., Pieper, I. (2010). *Langue(s) de scolarisation et apprenants vulnérables*. Document préparé pour le Forum politique « Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles », Genève, Suisse, 2-4 novembre 2010. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Disponible en ligne : [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/2-VulnerLLearnersThurm\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/2-VulnerLLearnersThurm_FR.pdf).

Vollmer, H. J. (2010). *Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à*

*l'apprentissage/enseignement des sciences (fin de la scolarité obligatoire) – Démarche et points de référence.* Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Disponible en ligne : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/1-LIS-sciences2010\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/1-LIS-sciences2010_fr.pdf).

Vox – Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk (2012). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere* (Vox – Agence nationale du programme d'éducation et de formation tout au long de la vie en Norvège. Curriculum in Norwegian and civics for adult immigrants.) Oslo : Vox. Disponible en ligne : [www.vox.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/Lareplan](http://www.vox.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/Lareplan).

# Annexe I : Niveaux communs de référence – Echelle globale

<b>Utilisateur expérimenté</b>	<b>C2</b>	<p>Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.</p>
	<b>C1</b>	<p>Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.</p>
<b>Utilisateur indépendant</b>	<b>B2</b>	<p>Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.</p>
	<b>B1</b>	<p>Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.</p>

<b>Utilisateur élémentaire</b>	<b>A2</b>	<p>Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail).</p> <p>Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiaux et habituels.</p> <p>Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.</p>
	<b>A1</b>	<p>Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets.</p> <p>Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions.</p> <p>Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.</p>



# Annexe II : Descripteurs linguistiques pour l'histoire/éducation civique et les mathématiques

Les pages suivantes présentent les descripteurs linguistiques finaux pour l'histoire/éducation civique et les mathématiques. Ce sont les mêmes descripteurs et formulations que ceux utilisés dans les deux questionnaires. Comme mentionné précédemment, la fonction « *prendre des notes* » (écriture) ne fait pas partie des descripteurs finaux, suite aux avis partagés sur la pertinence de cette fonction qui ont été recueillis dans les données et les commentaires des enseignants.

Les tableaux de descripteurs linguistiques sont présentés dans l'ordre suivant : écouter, lire, parler, et écrire.

Les descripteurs linguistiques sont disponibles en six langues sur le site web [www.ecml.at/language-descriptors](http://www.ecml.at/language-descriptors) :

- A. Descripteurs linguistiques en anglais,
- B. Descripteurs linguistiques en français,
- C. Descripteurs linguistiques en finnois,
- D. Descripteurs linguistiques en lituanien,
- E. Descripteurs linguistiques en norvégien,
- F. Descripteurs linguistiques en portugais.

Certaines fonctions linguistiques apparaissent sur fond coloré pour souligner qu'elles sont plus pertinentes soit pour l'histoire/éducation civique, soit pour les mathématiques. Présentées sur fond bleu, les fonctions sont plus pertinentes pour l'histoire/éducation civique. Celles apparaissant sur fond jaune le sont davantage pour les mathématiques.

# Descripteurs linguistiques en français

## Ecouter : descripteurs pour la compréhension orale en histoire/éducation civique et en mathématiques

	A2	B1	B2
<b>Comprendre des informations et des explications factuelles</b>	Peut saisir le point essentiel de présentations ou d'explications brèves, simples et claires fournies par les enseignants et les pairs, si la diction est claire, le débit est lent et à condition de pouvoir faire répéter.	Peut suivre des présentations et des explications simples et directes fournies par les enseignants et les pairs sur des sujets liés à la matière.	Peut suivre des présentations élaborées et des explications détaillées fournies par les enseignants et les pairs sur des sujets liés à la matière.
<b>Comprendre des instructions et des directives</b>	Peut suivre des instructions simples et précises que lui donnent les enseignants et les pairs sur ce qu'il faut faire, lorsqu'ils parlent lentement et qu'ils articulent bien.	Peut suivre des instructions et des directives, formulées simplement et directement par les enseignants et les pairs, sur la manière de résoudre une tâche.	Peut suivre des instructions et des directives détaillées, formulées par les enseignants ou par les pairs, sur la manière de résoudre une tâche. Peut suivre des instructions et des directives complexes (et longues).
<b>Comprendre des opinions</b>	Peut comprendre si une personne est pour ou contre quelque chose, si elle s'exprime lentement et clairement.	Peut comprendre les principaux points de vue exprimés dans les conversations en classe et dans des discussions claires portant sur des questions historiques et sociales.	Peut comprendre des points de vue détaillés exprimés dans les conversations et discussions en classe sur des questions historiques et sociales.
<b>Comprendre des arguments et raisonnements</b>	Peut comprendre les points essentiels dans des explications simples si le discours est lent et clairement articulé.	Peut comprendre des arguments et raisonnements simples et directs (par exemple sur des questions historiques et sociales ou sur la façon de prouver quelque chose en mathématiques).	Peut comprendre les lignes détaillées de l'argumentation et du raisonnement, même si elles comportent plusieurs étapes, différentes perspectives et des thèmes à la fois concrets ou abstraits (par exemple sur des questions historiques et sociales ou sur la façon de prouver quelque chose en mathématiques).

	<b>A2</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>
<b>Suivre des conversations et des discussions sur des sujets liés à la matière</b>	Peut suivre des conversations courantes simples liées à la matière, si les interlocuteurs parlent lentement, articulent bien et prennent le temps de répéter.	Peut suivre des conversations simples et directes sur des sujets liés à la matière.	Peut suivre des conversations élaborées sur des sujets liés à la matière.
<b>Comprendre des documents enregistrés audio et vidéo</b>	Peut comprendre et isoler l'information essentielle de courts passages enregistrés, délivrée de manière lente et distincte, traitant de sujets bien connus liés à la matière.	Peut comprendre l'information essentielle d'enregistrements, en discours standard, clair et lent, sur des sujets liés à la matière.	Peut comprendre la plupart des enregistrements audio et vidéo, en langue standard, sur des sujets liés à la matière, et identifier les points de vue et les attitudes de l'interlocuteur.

## Lire : Descripteurs pour la compréhension écrite en histoire/éducation civique et en mathématiques

	A2	B1	B2
<b>Comprendre des informations et des explications factuelles (21)</b>	Peut comprendre les informations les plus importantes dans des textes scolaires factuels, simples et courts sur des sujets familiers.	Peut identifier les principales conclusions d'un texte argumentatif clairement articulé dans des matériaux d'enseignement. Peut déduire le sens des mots et des phrases d'un contexte où le sujet est familier. Peut comprendre les points essentiels de textes factuels simples, s'ils suivent une structure claire et si le sujet est familier (par exemple l'Age de pierre, la Révolution française, les textes mathématiques).	Peut comprendre en détail des textes factuels sur un large éventail de sujets à la fois abstraits et concrets dans les matériaux d'enseignement.
<b>Comprendre des instructions et des tâches écrites dans les matériels pour l'enseignement (22)</b>	Peut comprendre des instructions/tâches simples de routine dans les matériaux d'enseignement.	Peut comprendre des instructions/tâches simples et directes, écrites clairement, dans les matériaux d'enseignement.	Peut comprendre des instructions/tâches longues et complexes dans les matériaux d'enseignement, même quand plusieurs étapes sont impliquées.
<b>Comprendre des opinions (23)</b>	Peut comprendre si l'auteur est pour ou contre quelque chose lors de la lecture de paragraphes courts et simples.	Peut identifier des points de vue différents sur des questions historiques et sociales dans des matériaux pédagogiques rédigés dans une langue simple et directe.	Peut comprendre des articles et des rapports sur des sujets liés au cours dans lesquels les auteurs adoptent des positions spécifiques ou des points de vue détaillés.

	A2	B1	B2
<b>Comprendre des arguments et raisonnements (24)</b>	Peut comprendre l'essentiel d'explications simples.	Peut comprendre le raisonnement général dans des matériaux pédagogiques rédigés dans une langue simple et directe (par exemple, dans une démonstration).	Peut suivre une argumentation et un raisonnement étoffés sur des sujets abstraits et concrets présentés dans des matériaux d'enseignement, même s'ils comportent plusieurs étapes ou différentes perspectives (par exemple des questions historiques et sociales ou la façon de démontrer quelque chose en mathématiques).
<b>Trouver et repérer l'information (27)</b>	Peut trouver et repérer une information particulière et prévisible dans des matériaux d'enseignement simples et sur Internet.	Peut parcourir des textes plus longs et clairement structurés, afin de repérer des informations précises et pertinentes.	Peut parcourir rapidement des textes relativement longs et complexes et décider si une étude plus approfondie vaut la peine.
<b>Lire et analyser des informations représentées dans des tableaux, graphiques, cartes, figures, symboles, ainsi que dans des photographies, peintures et dessins</b>	Peut identifier des informations de base communiquées dans des tableaux, graphiques, cartes et diagrammes simples.	Peut comprendre des informations spécifiques et identifier des faits à partir de tableaux, de graphiques, de cartes et de diagrammes.	Peut analyser des tableaux, des graphiques, des cartes et des diagrammes et faire des déductions à partir des données.

## Parler : Descripteurs pour la production orale en histoire/éducation civique et en mathématiques

	Particulièrement pertinent pour l'histoire/éducation civique	Particulièrement pertinent pour les mathématiques
	<b>A2</b>	<b>B1</b>
<b>Décrire</b>	Peut décrire des événements et des activités par une simple liste de points.	Peut transmettre des informations et décrire brièvement des événements, des observations et des processus. Peut décrire, de manière simple et directe, comment il/elle pense procéder pour accomplir une tâche. Peut brièvement décrire une représentation visuelle (un graphique, une figure, un tableau, un dessin, etc.), en soulignant des caractéristiques importantes.
	<b>A2</b>	<b>B2</b>
<b>Expliquer</b>	Peut expliquer comment faire quelque chose ou ce qui a été fait par de simples phrases.	Peut transmettre des informations et décrire des événements, des observations et des processus. Peut décrire en détail comment il/elle pense procéder pour accomplir une tâche. Peut faire des descriptions claires et détaillées d'événements, d'observations et de processus. Peut décrire une représentation visuelle (un graphique, une figure, un tableau, un dessin, etc.), en soulignant à la fois des caractéristiques importantes et des détails significatifs.
<b>Présenter des faits, esquisser, rendre compte de quelque chose</b>	Peut faire de brèves déclarations sur des sujets liés à la matière.	Peut expliquer les avantages et les inconvénients de différentes solutions et possibilités. Peut expliquer clairement différents phénomènes (des processus historiques ou mathématiques par exemple), résultats ou points de vue sur des sujets d'actualité. Peut clairement exposer ou esquisser à grands traits une question ou un problème.

	A2	B1	B2
<b>Exprimer des opinions, discuter</b>	Peut dire, de façon simple, ce qu'il/elle pense de quelque chose, ou s'il/si elle est pour ou contre quelque chose.	Peut expliquer, de manière simple et directe, pourquoi il/elle est pour ou contre quelque chose.	Peut faire valoir, de manière détaillée, son/ses point(s) de vue et discuter des avantages et inconvénients, des positions adverses ou des façons de résoudre une tâche. Peut discuter et expliquer son attitude à l'égard d'une question d'actualité et émettre des hypothèses. Peut développer une argumentation claire et cohérente, en reliant des idées de façon logique et en détaillant et en confirmant ses points de vue par des exemples pertinents.
<b>Présenter des arguments, prouver</b>	Peut donner, brièvement et de manière simple et élémentaire, des raisons justifiant ce qu'il/elle a fait ou fera dans un contexte lié à la matière.	Peut brièvement parler de la façon de prouver quelque chose. Peut avancer des arguments simples et directs en faveur de quelque chose (par exemple des solutions à un problème mathématique ou des raisons justifiant différentes attitudes face à des questions d'actualité).	Peut expliquer étape par étape comment prouver quelque chose, d'une façon logique et structurée qui étaye la conclusion finale. Peut fournir des preuves pour les conclusions tirées.
<b>Résumer</b>	Peut prélever et reproduire des mots-clés, des expressions ou des phrases courtes à partir de ce que les enseignants ou les pairs ont dit.	Peut fournir une brève explication d'une conclusion tirée. Peut brièvement résumer un travail de groupe.	Peut très exactement résumer ce qui a été dit ou écrit.

	A2	B1	B2
<b>Définir</b>	Peut reproduire, de façon brève et simple, une définition pour un concept mathématique ou historique.	Peut définir, de manière simple et directe, un concept mathématique ou historique.	Peut définir des concepts mathématiques ou historiques de façon détaillée. Peut appuyer une définition avec des exemples.
<b>Evaluer, interpréter</b>	Peut indiquer si une chose est bonne ou mauvaise, positive ou négative, en utilisant des phrases simples.	Peut donner quelques raisons expliquant pourquoi une source est fiable ou pourquoi une chose est un avantage ou un problème.	Peut évaluer différentes sources ou idées et des solutions à un problème. Peut émettre des hypothèses sur les causes, les conséquences et les situations hypothétiques.
<b>Comparer et confronter</b>	Peut décrire et comparer brièvement, dans une langue simple, des objets et des alternatives.	Peut, de manière simple et directe, comparer et opposer différentes alternatives et solutions.	Peut, de manière approfondie, comparer et opposer des alternatives, des solutions, des points de vue, des sources, etc.
<b>Se faire comprendre et dissiper des malentendus/Idées fausses</b>	Peut se faire comprendre en utilisant un langage simple, s'il/elle reçoit de l'aide. Peut dire qu'il/elle ne comprend pas ou que quelque chose ne va pas.	Peut vérifier si l'enseignant et les camarades de classe comprennent ce qu'il/elle dit ou s'il/elle a compris quelque chose. Peut expliquer pourquoi il/elle ne comprend pas. Peut se faire comprendre par l'enseignant et les camarades de classe la plupart du temps.	Peut vérifier qu'il/elle comprend, répète et reformule.



	A2	B1	B2
<b>Parler aux enseignants et aux camarades de classe</b>	Peut avoir des conversations courantes, courtes et simples avec ses camarades de classe, si les interlocuteurs parlent lentement et distinctement et s'ils ont suffisamment de temps pour répéter.	Peut participer à la plupart des conversations sur des sujets abordés en classe, si les autres parlent clairement en langue(s) standard(s).	Peut prendre part, sans préparation, à une conversation sur des sujets liés à la matière. Peut échanger des informations détaillées sur des sujets abordés en classe. Peut participer spontanément à de longues discussions sur des sujets liés à la matière, par exemple, avec un enseignant.
<b>Demander des précisions</b>	Peut dire qu'il/elle ne suit pas. Peut demander des éclaircissements quand il/elle ne comprend pas.	Peut demander à quelqu'un de clarifier ou de préciser ce qu'il vient de dire.	Peut poser des questions complémentaires pour vérifier qu'il/elle a compris et obtenir des éclaircissements sur des points ambigus.
<b>Répondre à ce que les autres disent</b>	Peut, d'une manière simple, répondre à ce que disent l'enseignant et les camarades de classe.	Peut répondre, de manière simple et directe, à ce que disent l'enseignant et les camarades de classe.	Peut réagir, de façon appropriée, à des attitudes, des opinions et des points de vue dans des discussions en classe.

	A2	B1	B2
<b>Interagir en travail d'équipe</b>	Peut poser et répondre à des questions simples liées à la matière qu'il/elle connaît bien.	Peut aider à résoudre des problèmes pratiques qui se posent, par exemple en travaillant sur un projet, expliquer son opinion et demander les points de vue des camarades de classe.	Peut contribuer à un travail de projet en signalant et en expliquant des informations détaillées sur des sujets qu'il/elle trouve intéressants. Peut aider à organiser le travail, donner son avis aux membres de l'équipe et suggérer des façons de procéder.
<b>Faire une présentation sur des sujets liés à la matière ou en parler en classe</b>	Peut faire un exposé répété, bref et simple, sur un sujet sur lequel la classe a travaillé ou parler de ce sujet.	Peut faire un exposé simple et direct, préparé, sur un sujet lié à la matière ou en parler (par exemple différents types de calculs, une période historique ou une question sociale actuelle), et répondre à des questions claires si les interlocuteurs ont suffisamment de temps pour répéter.	Peut développer un exposé de manière claire et méthodique sur un sujet lié à la matière (par exemple, présenter différentes méthodes de calculs ou des conflits historiques/actuels de différents points de vue), mettre en évidence et souligner les points importants. Peut dans une présentation s'écarter spontanément d'un plan préparé pour suivre les points soulevés par des camarades de classe ou l'enseignant.

## Ecrire : Descripteurs pour la production écrite en histoire/éducation civique et en mathématiques

Particulièrement pertinent pour l'histoire/éducation civique	Particulièrement pertinent pour les mathématiques
<b>A2</b>	<b>B1</b>
<b>Décrire</b>	<b>B2</b>
Peut écrire des descriptions très brèves et élémentaires d'événements et d'activités.	Peut transmettre des informations détaillées. Peut décrire de façon claire et détaillée des événements, des observations et des processus. Peut décrire une représentation visuelle (un graphique, un tableau, un dessin, etc.), en soulignant les caractéristiques importantes. Peut décrire, de manière simple et directe, son raisonnement lorsqu'il/elle accomplit une tâche.
<b>Expliquer</b>	
Peut expliquer, de façon simple, comment faire quelque chose ou ce qui a été fait.	Peut expliquer clairement différents phénomènes (par exemple, les processus historiques ou mathématiques), des résultats ou des points de vue sur des questions d'actualité. Peut donner les avantages et les inconvénients des différentes solutions et possibilités.
<b>Présenter des faits, esquisser, rendre compte de quelque chose</b>	
Peut faire de brèves déclarations sur des sujets liés à la matière.	Peut exposer brièvement des plans et des actions. Peut esquisser brièvement une question ou un problème.
	Peut clairement rendre compte ou esquisser à grands traits une question ou un problème.

	A2	B1	B2
<b>Exprimer des opinions, discuter</b>	Peut exprimer, de façon simple, ce qu'il/elle pense de quelque chose, ou s'il/si elle est pour ou contre quelque chose.	Peut expliquer par écrit, de manière simple et directe, pourquoi il/elle est pour ou contre quelque chose.	Peut discuter en détail de concepts et de questions liées à la matière (en histoire/éducation civique par exemple, la démocratie, la relation entre l'amour et la sexualité), de solutions à des problèmes mathématiques ou de différentes façons de présenter des données.
<b>Présenter des arguments, prouver</b>	Peut donner, brièvement et de manière simple et élémentaire, des raisons justifiant ce qu'il/elle a fait ou fera dans un contexte lié à la matière.	Peut avancer des arguments simples et directs sur un sujet (par exemple, des solutions à un problème mathématique) ou les raisons expliquant différentes attitudes sur des questions d'actualité.	Peut construire une démonstration en présentant des arguments les uns après les autres de manière structurée et logique pour étayer la conclusion finale. Peut énoncer (par écrit) des preuves pour en tirer des conclusions.
<b>Résumer</b>	Peut prélever et reproduire des mots-clés et des expressions ou des phrases courtes à partir d'un texte court.	Peut paraphraser, de manière simple, de courts passages d'un texte écrit, en utilisant la formulation et la structure du texte initial. Peut assembler de petits morceaux d'information de plusieurs sources et les résumer par écrit.	Peut résumer un large éventail d'informations et d'arguments empruntés d'un certain nombre de sources.
<b>Définir</b>	Peut reproduire, de façon brève et simple, une définition pour un concept mathématique ou historique.	Peut définir par écrit, de manière simple et directe, des concepts mathématiques ou historiques.	Peut définir par écrit, d'une manière détaillée, des concepts mathématiques ou historiques. Peut soutenir une définition à l'aide d'illustrations et d'exemples détaillés.
<b>Organiser</b>	Peut écrire un texte bref en suivant un modèle de rédaction élémentaire.	Peut organiser un texte avec une introduction, un développement et une conclusion.	Peut produire des écrits suivis dans l'ensemble compréhensibles du début à la fin et organiser le texte d'une manière structurée et logique.

	A2	B1	B2
<b>Evaluer, interpréter</b>	Peut dire dans des phrases simples si quelque chose est bon ou mauvais, positif ou négatif.	Peut donner quelques raisons expliquant pourquoi une source est fiable ou pourquoi quelque chose est un avantage ou un problème.	Peut évaluer différentes sources ou idées et des solutions pour résoudre un problème. Peut émettre des hypothèses sur des causes, des conséquences et des situations hypothétiques.
<b>Comparer et confronter</b>	Peut décrire et comparer, dans une langue simple, de brèves déclarations sur des objets et des alternatives.	Peut comparer et confronter des alternatives et solutions de manière simple et directe.	Peut comparer et confronter de manière approfondie des solutions, des points de vue, des sources, etc.
<b>Travailler avec des formulaires, tableaux, figures, graphiques, etc.</b>	Peut mettre des informations élémentaires dans des formulaires, des listes, des figures ou des tableaux pour accomplir des tâches liées à la matière.	Peut remplir des formulaires et des graphiques contenant des informations relativement détaillées pour accomplir des tâches liées à la matière. Peut créer, de manière simple et directe, des tableaux, des figures, etc., et organiser l'information.	Peut créer des tableaux, des figures, etc., et organiser l'information (par exemple comparer et opposer des informations), en ayant à l'esprit les destinataires finaux.

# Annexe III : Lectures recommandées et quelques citations

Bainski, C., Kaseric, T., McPake, J., Thompson, A. (2010). *Coopération, gestion et travail en réseau : comment promouvoir l'intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration*. Liste d'études et de ressources accompagnant le document d'orientation n° 6 « L'intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration ». Strasbourg : Conseil de l'Europe, Unité des politiques linguistiques. Disponible en ligne : [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/6\\_Toolkit-Bainsky\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/6_Toolkit-Bainsky_fr.pdf).

Beacco, J.-C. (2010). *Politiques d'intégration des migrants adultes : principes et mise en œuvre*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Disponible en ligne : [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Migr2010\\_BrochureB\\_fr.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Migr2010_BrochureB_fr.doc).

Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M.E., Goullier, F., Panthier, J. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Version intégrale disponible en ligne : [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/GuideEPI2010\\_FR.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_FR.doc).

Beacco, J.-C., Coste, D., van de Ven, P.-H., Vollmer, H. (2010). *Langues et matières scolaires – Dimensions linguistiques de*

*la construction des connaissances dans les curriculums*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Disponible en ligne : [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/KnowledgeBuilding2010\\_fr.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/KnowledgeBuilding2010_fr.doc).

Bertucci, M.-M. (2010). *Elèves migrants et maîtrise formelle de la langue de scolarisation : variations et représentations*. Liste des études et des ressources accompagnant le document « L'intégration linguistique et éducative des enfants et des adolescents issus de l'immigration », n° 3. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Disponible en ligne : [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/3\\_ElevesMigrantsBertucci\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/3_ElevesMigrantsBertucci_FR.pdf).

Cambridge ESOL (2011). *Using the CEFR : Principles of good practice*. Cambridge : Cambridge ESOL. Disponible en ligne : [www.cambridgeenglish.org/images/126011-using-cefr-principles-of-good-practice.pdf](http://www.cambridgeenglish.org/images/126011-using-cefr-principles-of-good-practice.pdf).

Coste, D. (ed.), Cavalli, M., Crispan, A., van de Ven, P.-H. (2007). *Un document européen de référence pour les langues de l'éducation ?* Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Disponible en ligne : [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/prag07-LPE\\_DocEurRef\\_Intro\\_DCed\\_FR.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/prag07-LPE_DocEurRef_Intro_DCed_FR.doc).

Cummins, J. (2011). *De l'importance des données de la recherche empirique pour les politiques éducatives en faveur des apprenants en difficulté*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Disponible en ligne : [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/JimCummins-textPostForum\\_FR.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/JimCummins-textPostForum_FR.doc).

Extramiana, C., Van Avermaet, P. (2011). *La maîtrise de la langue pour les migrants adultes dans les Etats membres du Conseil de l'Europe : Rapport d'enquête*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Disponible en ligne : [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Mig-ReportSurvey2011\\_FR.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Mig-ReportSurvey2011_FR.doc).

Fleming, M. (2009). *Langues de scolarisation et droit à une éducation plurilingue et interculturelle*. Rapport de la Conférence intergouvernementale (8-10 juin 2009). Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Disponible en ligne : [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ReportConf\\_09\\_LangScol\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ReportConf_09_LangScol_fr.pdf).

Linneweber-Lammerskitten, H. (2013). « Procedure for revealing and defining language aspects in mathematics education ». Strasbourg : Conseil de l'Europe, Unité des politiques linguistiques. Disponible en ligne : [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2013\\_Conf/WG\\_Linneweber.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2013_Conf/WG_Linneweber.pdf).

Linneweber-Lammerskitten, H. (2012). « Linguistic competencies entailed by the concept of mathematical literacy ». Strasbourg : Conseil de l'Europe, Unité des politiques linguistiques. Disponible en ligne : [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2012\\_Sem/semSept/SemScol12\\_10Linneweber.pptx](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2012_Sem/semSept/SemScol12_10Linneweber.pptx).

Little, D. (2010). *Intégration linguistique et*

*éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration*. Document d'orientation. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Disponible en ligne : [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/MigrantChildrenConceptPaper\\_FR.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/MigrantChildrenConceptPaper_FR.pdf).

Ongstad, S. (2007). *Disciplinary versus discursivity ? Mathematics and/as semiotic communication*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Disponible en ligne : [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prague07\\_DisciplinaryOngstad\\_EN.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prague07_DisciplinaryOngstad_EN.doc).

Ongstad, S. (ed.), Hudson, B. (en coopération avec Nystrom, P.), Pepin, B., Singer, M. (2007). *La langue dans les mathématiques ? Etude comparative de quatre curriculums nationaux*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Disponible en ligne : [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/prag07\\_LPE\\_LangMaths\\_Ongstad\\_FR.doc](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/prag07_LPE_LangMaths_Ongstad_FR.doc).

Sheils, J. (2011). Language competences in « non-linguistic » subjects and success at school. Disponible en ligne : [https://www.education.ie/en/Press-Events/Events/Intercultural-Education-Strategy/migrants\\_implementation\\_conf\\_presentations\\_joe\\_sheils.pdf](https://www.education.ie/en/Press-Events/Events/Intercultural-Education-Strategy/migrants_implementation_conf_presentations_joe_sheils.pdf).

Thurmann, E. (2012). *Subject literacies and access to quality education*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Unité des politiques linguistiques. Disponible en ligne : [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2012\\_Sem/semSept/SemScol12\\_1Thurmann-Aims.docx](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2012_Sem/semSept/SemScol12_1Thurmann-Aims.docx).

Thurmann, E., Vollmer, H. (2010). *Un cadre de compétences en langues intercurriculaire : La/Les langue(s) dans et pour une éducation inclusive en Rhénanie du Nord-*

*Westphalie (Allemagne)*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Disponible en ligne : [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Cadre\\_comp%C3%A9tences\\_intercurriculaire\\_Nord-Rhein-Westfalia\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Cadre_comp%C3%A9tences_intercurriculaire_Nord-Rhein-Westfalia_fr.pdf).

Thurmann, E., Vollmer, H., Pieper, I. (2010). *Langue(s) de scolarisation et apprenants vulnérables*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Disponible en ligne : [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/2-VulnerLLearnersThurm\\_FR.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/2-VulnerLLearnersThurm_FR.doc).

Vollmer, H. (2013). *Compétences en langues dans les différentes matières scolaires : l'exemple de la Rhénanie du Nord-Westphalie (Allemagne)*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Disponible en ligne : [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Cadre\\_comp%C3%A9tences\\_intercurriculaire\\_Nord-Rhein-Westfalia\\_fr.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Cadre_comp%C3%A9tences_intercurriculaire_Nord-Rhein-Westfalia_fr.doc).

Vollmer, H. (2012). National standards for the natural sciences in Germany : Focus on « Communication » in subject literacies and access to quality education. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Unité des politiques linguistiques. Disponible en ligne : [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2012\\_Sem/semSept/SemScol12\\_5Vollmer-Sciences.doc](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2012_Sem/semSept/SemScol12_5Vollmer-Sciences.doc).

Vollmer, H. (2006). *Vers un instrument européen commun pour la/les langue(s) de scolarisation*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Disponible en ligne : [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Vollmer\\_Beacco\\_final\\_FR.doc](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Vollmer_Beacco_final_FR.doc).

Vollmer, H. (ed.), Holasová, T. Kolstø, S.D., Lewis, J. (2007). *Langue et communication*

*dans le domaine des sciences à la fin de l'enseignement secondaire*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Disponible en ligne : [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prague07\\_LangCom\\_VollmerEd\\_FR.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prague07_LangCom_VollmerEd_FR.doc).

## Citations

[Version originale]

*What [the CEFR] can do is to stand as a central point of reference, itself always open to amendment and further development, in an interactive international system of co-operating institutions ... whose cumulative experience and expertise produces a solid structure of knowledge, understanding and practice shared by all.*

[Traduction]

« Le rôle que peut jouer [le CECR] est de servir de point de référence central, lui-même toujours ouvert à des amendements et développements ultérieurs, dans un système international caractérisé par l'interaction d'institutions coopérantes ... dont l'expérience et l'expertise cumulatives créent une solide structure de la connaissance, de la compréhension et de la pratique partagées par tous. »

John Trim (Green, A.) (2011). *Language functions revisited: Theoretical and empirical bases for language construct across the ability range*, English Profile Studies, Volume 2. Cambridge : UCLES/Cambridge University Press.

« La langue est un facteur clé de la diversité culturelle, de la citoyenneté démocratique et de l'intégration sociale ; son rôle est donc fondamental pour promouvoir la cohésion sociale. Par ailleurs, les compétences langagières sont essentielles pour garantir l'accès au curriculum scolaire. »



Extrait de :

Introduction à la conférence « Les langues de scolarisation dans un cadre européen pour les langues de l'éducation : apprendre, enseigner, évaluer », organisée par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe à Prague en novembre 2007.

*« L'éducation langagière ne s'arrête pas à la langue comme matière. Une maîtrise de la langue de scolarisation est également nécessaire dans toutes les autres matières, parfois considérées erronément comme des matières « non linguistiques ». Les compétences en communication nécessaires, par exemple, pour lire et comprendre des textes de présentation, écouter des explications, répondre oralement à des questions et exposer les résultats d'une étude se retrouvent dans les autres matières, où elles sont indissociables du contenu de l'enseignement. On aurait tort de croire que les compétences et les aptitudes dans une matière donnée se développent d'elles-mêmes, sans que l'on y porte une attention particulière dans le cadre de l'enseignement de cette matière et sans formation/recyclage spécifique à partir des bases déjà acquises dans le cours de langue comme matière. Cette dimension langagière de l'enseignement et de l'apprentissage des autres matières est le second pilier du concept de langue(s) de scolarisation.*

*Selon une vision traditionnelle de la relation entre la langue comme matière et les autres matières telles que l'histoire, la géographie ou les sciences, la première doit 'servir' les besoins des secondes. En d'autres termes, les élèves apprennent à utiliser la langue dans un contexte et mettent cette connaissance en pratique dans un autre contexte. Ce point de*

*vue reste en partie valide puisque la/ les langue(s) comme matière continuent de jouer un rôle particulier dans le développement langagier. Néanmoins, la relation décrite en ces termes ne tient pas suffisamment compte du caractère contextuel de l'apprentissage linguistique ni des liens entre développement langagier et croissance cognitive. La/ les langue(s) comme matière et la/ les langue(s) des autres matières sont traitées dans des sections distinctes de la plate-forme, mais la nécessité de prendre en considération le rapport entre ces dimensions pour favoriser une approche intégrée du développement langagier est évoquée dans les deux sections. »*

Extrait de :

Langue(s) de scolarisation (2009). Strasbourg : Conseil de l'Europe/Division des politiques linguistiques. [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE\\_texts\\_Source/LangSchooling\\_fr.doc](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/LangSchooling_fr.doc)

*Aspects de la langue comme langue d'enseignement des autres disciplines : similitudes, spécificités et incidences éventuelles sur les politiques relatives aux langues de scolarisation (LS) et aux langues de l'éducation*

*« La langue comme langue d'enseignement des autres disciplines (LAC) est un objectif clé : en effet, l'accès à l'intégralité du curriculum scolaire nécessite des compétences langagières, et celles-ci ne peuvent être acquises que dans le cadre de l'enseignement de la langue comme discipline. Réciproquement, l'apprentissage de toute discipline contribue largement au processus de développement de la langue. Les exemples des sciences, des mathématiques et de l'histoire mettront*

*en lumière des points importants. L'une des questions fondamentales ici est de déterminer l'interdépendance de la langue d'enseignement (des autres disciplines) et de la langue comme discipline, et comment cette question doit être abordée dans un cadre de langues de l'éducation en fonction de/ des audience(s) ciblée(s). »*

Extrait de :

« Langues de scolarisation dans le cadre européen des langues de l'éducation : apprendre, enseigner, évaluer », Introduction à la conférence, Prague, 8-10 novembre 2007. [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prague07\\_IntroConf\\_FR.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prague07_IntroConf_FR.doc)



Cette publication est destinée aux enseignants, aux formateurs d'enseignants, aux décideurs et aux chercheurs dans le domaine des langues.

La réussite scolaire peut être entravée chez les jeunes apprenants issus de l'immigration ou de milieux linguistiques minoritaires. En vue de réussir dans un contexte éducatif, les élèves doivent maîtriser une langue qui diffère de celle utilisée dans des situations quotidiennes extra-scolaire. Par conséquent, il est important que les décideurs politiques, les autorités scolaires et les formateurs d'enseignants élaborent des stratégies répondant aux besoins linguistiques de ces élèves, afin de leur garantir des chances égales de développement et d'avancement.

La présente étude identifie les niveaux de compétence nécessaires dans la langue de scolarisation pour les élèves âgés de 12/13 et 15/16 ans pour être en mesure d'apprendre et de construire des connaissances en histoire et en mathématiques. En outre, elle présente les descripteurs linguistiques spécifiques à ces matières scolaires, qui ont été élaborés dans le cadre d'un projet du Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe. Ces descripteurs peuvent servir aux enseignants de point de départ pour planifier et fixer des objectifs en histoire et en mathématiques et pour évaluer les progrès des apprenants ; par ailleurs, ils peuvent constituer un outil d'auto-évaluation pour les élèves.

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

Le Centre européen pour les langues vivantes est une institution Conseil de l'Europe visant à promouvoir l'excellence dans l'éducation aux langues dans ses Etats 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. Sur ses 47 Etats membres, 28 sont aussi membres de l'Union européenne.

Tous les Etats 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'Etat de droit. La Cour européenne des droits de l'homme contrôle la mise en œuvre de la Convention dans les Etats membres.



ISBN 978-92-871-8153-4  
<http://book.coe.int>  
€6/US\$12

