

Revue MÉTHODAL

REVUE INTERNATIONALE DE MÉTHODOLOGIE
DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES

N° 2 – Mars 2018

Méthodologie de l'apprentissage des langues Innover : pourquoi et comment ?

PUBLICATION DU LABORATOIRE OUVERT, INTERUNIVERSITAIRE
ET INTERDISCIPLINAIRE POUR LA MÉTHODOLOGIE
DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES
« MÉTHODAL OpenLab »

Thessalonique-Nicosie, 2018

Le langage dans toutes les matières scolaires : la perspective du Conseil de l'Europe¹

Jean-Claude BEACCO

Université Paris 3 - Sorbonne nouvelle, France

Publié en anglais en 2017 : "Language in all subjects: the Council of Europe's perspective",
European Journal of Applied Linguistics 5.2. <https://doi.org/10.1515/eujal-2017-0004>

D'après les données de l'OCDE et de PISA, en Europe plus de 10% des élèves abandonnent l'École chaque année ou ne parviennent pas à réaliser leur parcours scolaire. L'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, qui est connue pour ses instruments sur l'enseignement des langues étrangères, a fait sien ce problème essentiel pour la cohésion sociale et l'égalité des chances. Après bien des chercheurs et des didacticiens (dont Jim Cummins), l'Unité considère que des compétences linguistiques insuffisantes sont l'une des principales causes de l'échec scolaire ; cette pauvreté des compétences en langue contribue à des défaillances dans toutes les matières, y compris en mathématiques et en sciences.

Les élèves communiquent facilement dans des situations ordinaires, mais ils doivent tous entrer dans un nouvel univers discursif, qui est le langage de l'École. Celui-ci n'est pas seulement plus normé ou plus surveillé : il est spécifique. Car les sciences et les technologies s'expriment à travers des formes discursives dites globalement *académiques* (en anglais) qu'il faut apprendre à reconnaître et à utiliser. Les travaux du Conseil cherchent à analyser ces genres discursifs spécifiques : leurs formes conventionnelles ou attendues (positions énonciatives, actualisation des fonctions cognitives/linguistiques) et leur structure, ceci dans le cadre théorique de l'analyse du discours (discours scientifiques et de transmission des connaissances) dont l'auteur est spécialiste depuis les années 1980. De plus, ils suggèrent des voies didactiques pour intégrer pleinement ces dimensions linguistiques dans toutes les matières, y compris la/une langue nationale/officielle comme matière et les langues étrangères (CLIL/EMILE). Ce projet

¹ Ce texte s'appuiera souvent sur des études préexistantes du Conseil de l'Europe, dont l'auteur du présent article a été co-signataire et qu'il se propose de présenter ici.

a été concrétisé par la Recommandation CM/REC(2014)5² du Comité des Ministres sur l'importance des compétences en langue de scolarisation et par d'autres instruments réalisés dans le cadre de l'Unité des politiques linguistiques.

L'Unité des Langues vivantes, puis Unité des politiques linguistiques (depuis 1998), a longtemps eu comme préoccupation principale l'enseignement des langues vivantes dans les 47 États membres du Conseil de l'Europe³. Cette problématique n'y a pas été abordée seulement d'un point de vue didactique mais aussi avec un souci de démocratisation et de respect des minorités linguistiques, conformément aux valeurs fondatrices de cette organisation intergouvernementale (démocratie, droits de l'homme, état de droit). Les universitaires et les experts qui se sont engagés dans cette réflexion commune n'ont jamais perdu de vue cette dimension fondamentale. C'est surtout cette préoccupation sociale qui les a conduit à élargir leur champ d'intérêt aux langues de scolarisation, à savoir à la langue ou aux langues principale(s) de l'école, celle/s utilisée/s pour enseigner les contenus des matières scolaires. On retracera d'abord cette évolution, ce qui donnera l'occasion de présenter quelques instruments du Conseil de l'Europe mis à la disposition des didacticiens et des décideurs. On évoquera ensuite les problématiques linguistiques et didactiques communes, c'est-à-dire indépendantes des contextes sociolinguistiques et éducatifs nationaux et régionaux que suscite l'enseignement/apprentissage de la langue de scolarisation, nécessaire à l'acquisition des démarches et des connaissances que l'École se propose d'enseigner.

1. Du Cadre européen commun de référence pour les langues à la Plate-forme Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation : des langues étrangères à une perspective holistique sur les langues

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner évaluer* (désormais : CECR) a connu, dès sa publication (en 2001) une diffusion pratiquement mondiale, comme en attestent, en particulier, les nombreuses traductions des versions originales anglaise/française⁴.

1.1. Le CECR : diversité et transversalités

C'est d'abord un instrument technique conçu pour fournir une base transparente, cohérente et aussi exhaustive que possible pour l'élaboration de programmes de langues, de lignes directrices pour les curriculums, de matériels d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que pour l'évaluation des compétences en langues étrangères. Ainsi, il utilise une terminologie explicite, de manière à faciliter la communication entre les opérateurs et

² https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?

³ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_EN.asp?

⁴ Le CECR existe en 40 versions linguistiques, y compris dans des langues « non européennes ».

responsables des politiques linguistiques éducatives. Il expose en fait un modèle théorique des parcours d'acquisition des langues, balisés par six niveaux de référence, qui en marquent des étapes spécifiques (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Chacun de ces stades, dit *niveau*, fait l'objet d'une spécification réalisée au moyen d'un ensemble complexe des définitions (dites *descripteurs*) des observables linguistiques et communicatifs qui manifestent l'existence de compétences établies. Ce sont surtout ces niveaux et les dispositifs de certification qu'ils permettent qui ont fait connaître le CECR, de ce fait facilement confondu avec un instrument pour l'évaluation.

Or, le CECR est avant tout un instrument au service du plurilinguisme, à entendre comme *éducation plurilingue* : il est centré sur l'apprenant et non sur les langues que celui-ci fait vivre. Cette éducation se donne pour finalité de légitimer et de développer les ressources langagières des apprenants/locuteurs, nommées métaphoriquement *répertoire* (de langues individuel), et de la compétence qui permet de les acquérir ou de les utiliser. Ce répertoire de langues se caractérise par sa non homogénéité : chaque langue et chaque variété linguistique qui le constituent peuvent être caractérisées par un profil de compétences (interagir, écouter, écrire des textes...) spécifié au moyen des niveaux de référence du CECR) ; ces profils ne sont pas identiques d'une langue à l'autre, dans la plupart des cas. Le répertoire aussi est évolutif : la maîtrise de chacune des langues peut se modifier en fonction de ses emplois sociaux ou parce que de nouvelles langues s'y ajoutent ou en disparaissent.

Cette notion de répertoire englobe toutes les langues connues d'un locuteur, dont la/les langue/s de la famille et celle/s de l'école ou la/les langues nationale/s. On sort donc de préoccupations limitées aux langues étrangères (proposées par l'école) pour appréhender les questions relatives à l'enseignement de toutes les langues dans une approche holistique.

Le CECR trouve son application réelle, dans son chapitre 8, consacré à la diversification des enseignements. On y décrit différentes stratégies de construction des curriculums (sous forme de *scénarios curriculaires*) rendant possible une diversification de l'offre en langues de systèmes éducatifs, ceci grâce à la modulation des objectifs que permettent les descripteurs du CECR pour construire des programmes.

1.2. La construction d'une perspective globale pour l'apprentissage des langues

Mais le CECR vise aussi la convergence entre les enseignements de langues étrangères et au-delà : « [l'individu] ne classe pas les langues et les cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent » (CECR : 11). En effet, développer les ressources plurilingues individuelles suppose de créer des transversalités entre différentes matières scolaires qui s'ignorent, le plus souvent : il convient de rétablir des cohérences entre les différents enseignements de langue (nationale, maternelle, étrangère, classique...) et en

langue. C'est l'un des objectifs d'un nouveau document : *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Beacco & Byram 2007) qui définit un « concept global » pour l'enseignement des langues. Il établit le lien avec le chapitre 8 du CECR (*Diversité linguistique et curriculum*). Cet instrument vise à aider les États membres à examiner les moyens de mettre en œuvre des politiques linguistiques éducatives qui assurent la diversité linguistique dans les sociétés (multilinguisme) et le plurilinguisme des locuteurs. Il sort du champ de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères et se situe à un niveau d'organisation stratégique, et donc politique, des enseignements. Il ne s'entend pas à la diversification de l'offre en langues étrangères mais entreprend de définir des formes concrètes de l'éducation plurilingue qui englobe toutes les langues enseignées ou présentes à l'École, dont les langues «maternelles »/premières ou celles qui servent à enseigner à l'École (les langues de scolarisation).

Les déplacements successifs du concept d'*éducation plurilingue* du CECR aboutissent à un projet englobant, désigné désormais sous le nom d'*éducation plurilingue et interculturelle*. La « compétence plurilingue » que l'École a la responsabilité de développer comporte désormais des dimensions sociales et politiques mais aussi cognitives. Cette perspective a été concrétisée par une Plate-forme pour l'éducation plurilingue et interculturelle, intitulée *Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation* disponible sous forme d'un site dédié, créé en 2009⁵. Celle-ci inclut explicitement les problématiques relatives aux langues de scolarisation et aux dimensions linguistiques de l'enseignement des connaissances dans les différentes disciplines (histoire, sciences, mathématiques, littérature...), en les reliant clairement à celles relatives aux langues étrangères, régionales, minoritaires ou de la migration. On y trouve un autre document développant de façon la politique linguistique éducative du Conseil de l'Europe : *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco et al. 2010 puis 2016). On montre que celles-ci peuvent être créées à différents niveaux : celui de la définition de finalités communes aux enseignements langagiers, celui de la spécification d'objectifs d'enseignement au moyen de descripteurs partagés. La convergence peut s'opérer de matière à matière par le recours à la notion de genre de textes ou par la mise en place d'activités réflexives/métalinguistiques relatives aux langues enseignées (d'allure comparatiste). Nous reviendrons sur ce point.

C'est à partir de là que les réflexions sur la langue de scolarisation vont se développer au Conseil de l'Europe. Il est clair que de telles préoccupations ont été présentes bien auparavant dans différents contextes éducatifs (Bullock 1975 ; collectif INRP 1984) et que de nombreuses recherches sont en cours. La pertinence de ces thématiques est confortée par le fait que les enquêtes internationales (Eurostat, PISA) montrent que plus de 10% des élèves abandonnent l'école et que l'une des causes de l'échec scolaires est à

⁵ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp

attribuer à des compétences en langues insuffisantes, notamment pour la compréhension de l'écrit dans les matières scolaires. De plus, un nombre important d'enfants issus de la migration aborde l'école sans une maîtrise adéquate de la langue nationale/de scolarisation qui n'est pas leur langue première. Pour ces raisons sociales (aussi bien que par la dynamique des concepts impulsée par le débat scientifique), le Conseil de l'Europe a fait des langues de scolarisation une de ses priorités en matière de politique linguistique. Celle-ci s'est traduite par un document politique, une Recommandation du Comité des ministres aux États membres souligne l'importance des compétences en langue(s) de scolarisation, pour l'équité et la qualité en éducation et pour la réussite scolaire (Recommandation 39 CM/Rec, 2014)⁶. Elle a donné lieu à une série d'études rassemblées dans la « boîte » : *langues des autres matières* de la Plate-forme⁷ et au : *Handbook for Curriculum Development and Teacher Training. The Language Dimension in All Subjects* (Beacco et al. 2016).

2. Une problématique linguistique : décrire la rhétorique de la connaissance

Les problématiques retenues comme cruciales dans les textes du Conseil de l'Europe sont naturellement celles qui sont communes aux États membres et donc indépendantes de contextes éducatifs particuliers.

2.1. Le langage et les connaissances

On pose que, dans tous les contextes, l'entrée à l'École est aussi pour les apprenants une entrée dans un univers discursif relativement inconnu : celui de la langue de scolarisation dans ses variétés, langue comme matière (cours de « français » en France, d'« allemand » en Allemagne...) et langue dans les autres matières (mathématiques, géographie, arts...). On y utilise des formes et des formulations qui sont étrangères à l'expérience communicative ordinaire des apprenants : celles-ci supposent un enseignement spécifique. Dans les matières scolaires (comme la littérature, l'histoire, les mathématiques, les sciences, etc.) le langage n'est pas seulement un moyen de transmission mais un instrument utilisé pour la construction et la discussion des connaissances. Les relations entre les connaissances et le langage sont diverses. Celui-ci peut avoir à la fois :

- une fonction de représentation : exposition et diffusion des connaissances établies indépendamment du langage ;
- une fonction de médiation : verbalisation permettant de passer d'un système sémiotique à un autre ;

⁶ https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx

⁷ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/BoxD2-OtherSub_en.asp

- une fonction d'interaction ; permettant les échanges (discussions, controverse, débats) entre les producteurs des connaissances et entre ceux-ci et leurs utilisateurs, échanges qui peuvent faire évoluer ces dernières ;
- une fonction créative, puisque le langage, en particulier par ses potentialités métaphoriques, peut être un moyen de créer des connaissances, la création et l'écriture des connaissances étant alors les deux faces d'un même processus.

2.2. Les communautés scientifiques et la rhétorique de la connaissance

Si l'objectif éducatif est de faire acquérir la littéracie disciplinaire et, en particulier, la maîtrise en réception ou en production de cette langue des matières, il est essentiel de savoir avec précision ce qui caractérise celle-ci, puisqu'on ne peut pas se contenter de la notion de « langue particulière », dans la mesure où s'agit de formes de cette même langue. La langue des matières ne se caractérise pas seulement, dans ses formes écrites et dans certaines des formes orales attendues des apprenants, par l'emploi d'un registre sociolinguistique surveillé (pour les exposés oraux, par exemple), même si certains enseignants de disciplines ne sont pas sensibles à cette exigence et tendent à privilégier l'emploi (y compris par eux-mêmes) d'un registre familier et même si, à l'inverse, certains apprenants s'y refusent, parce qu'ils estiment que cette manière de s'exprimer ne fait pas partie de leur identité. De même, la correction grammaticale et orthographique et l'emploi correct de la terminologie disciplinaire en sont des éléments, mais ils ne suffisent pas à la caractériser.

Les chercheurs et les scientifiques en général, constituent des communautés qui partagent des manières de construire les connaissances, de les discuter et de les valider, une histoire partagée, des institutions, des publications... Cette vie collective a suscité la création de communautés de communication, au sens de D. Hymes (Hymes 1967 : 12) : « une communauté de communication » se définit moins par les langues naturelles qui y sont utilisées que par l'usage commun de « règles régissant le déroulement et l'interprétation de la parole et de règles régissant l'interprétation d'au moins une variété linguistique ». Ces communautés sont des groupes restreints qui, à travers leurs rituels langagiers, partagent un même territoire [...]. « La production écrite implique un groupe, une communauté associés à ces rites » (Maingueneau 1992 : 118). Ce seraient ces finalités de la communication propres à chacune qui tendraient à faire donner aux textes produits des formes spécifiques, formes que chaque communauté serait portée à maintenir (Swales 1990). On est donc en présence de *formes discursives* qui marquent l'appartenance à une communauté et que l'on nommera *rhétorique disciplinaire*, terme qui est une sorte d'équivalent français de *academic discourse*. Mais, comme les textes produits par une même communauté scientifique ne forment pas un ensemble homogène, il semble très hasardeux d'utiliser le terme consacré d'*academic discourse* au

singulier, sauf si celui-ci est constitué par la somme des traits partagés par tous les discours scientifiques⁸ de toutes les disciplines.

Quoi qu'il en soit l'hypothèse fondatrice est que « bien faire la science » signifie aussi « bien dire la science » : apprendre des connaissances à l'École signifie s'approprier les formes discursives qui sont propres à chaque matière scolaire. Le langage que les apprenants utilisent dans les matières doit être considéré par leurs enseignants comme un ensemble d'indices de surface permettant d'observer indirectement leurs acquis cognitifs. Et, inversement, si les apprenants acquièrent les « bons moyens » linguistiques pour communiquer relativement aux connaissances, alors cette maîtrise est peut-être en mesure d'influencer positivement leurs acquisitions et de les amener aux démarches scientifiques recherchées.

2.3. Une forme d'analyse de discours pour non-spécialistes

A ce point, se pose donc le problème linguistique de la description de la « rhétorique » qui produit les textes des matières scientifiques et des disciplines scolaires. Ces descriptions peuvent être réalisées par des universitaires, linguistes spécialistes de l'analyse des textes. Il faut cependant tenir le plus grand compte du fait que leurs utilisateurs ultimes en seront les enseignants de disciplines, qui ne sont aucunement des linguistes et qui n'ont pas vocation à le devenir. Le projet des instruments du Conseil de l'Europe est de proposer une méthodologie de la description linguistique des textes qui leur soit accessible ou dont ils soient en mesure de « comprendre » les « résultats », même s'ils ne sont pas en mesure de l'utiliser eux-mêmes.

Ce préalable important posé la démarche, qui s'impose comme d'elle-même, est celle de l'analyse du discours, qui a précisément pour objet d'analyser des textes relevant de certains discours. Celle-ci a fait l'objet de très nombreuses spécifications, variables d'ailleurs d'une espace scientifique à un autre. Comme on peut s'y attendre, nous nous inscrirons, pour notre part, dans le cadre de l'École française d'analyse du discours, qui naît dans les années 1970 avec les travaux fondateurs de M. Pêcheux (1969). Ce choix, autant culturel qu'épistémologique, a été partagé par les autres collègues européens impliqués ensemble dans la création des instruments du Conseil de l'Europe. Ce n'est pas ici le lieu de présenter une synthèse de ces travaux, disponibles dans d'autres ouvrages (Charaudeau & Maingueneau 2002). Nous nous en tiendrons à deux concepts principaux adoptés dans les textes du Conseil de l'Europe et adaptés aux questions de littérature disciplinaire.

⁸ Par *scientifique*, on désigne toutes les matières scolaires relevant des sciences dites exactes, des sciences humaines et sociales, de la technologie, des arts et des lettres, etc.

2.3.1. Les genres de textes

Le premier est celui de genre de textes. Les textes concrets, oraux et écrits, ne sont pas à considérer comme étant le produit exclusif de celui qui écrit ou qui parle. Ils répondent aussi à des « règles » ou à des conventions et des habitudes. Ainsi tout texte est unique, mais certains partagent des caractéristiques avec d'autres, parce qu'ils répondent aux mêmes conventions. Ces textes, qui ont des points communs, sont considérés comme appartenant à un même genre. La notion de genre de discours est familière en littérature (roman, théâtre, poésie) ou pour le cinéma (film historique, *heroic fantasy*, policier, science-fiction, western...). Elle peut être utilisée pour désigner des ensembles de textes apparentés, quels qu'ils soient : conférence, résumé, traité, fait-divers, anecdote, dispute, catalogue d'exposition, prière, mode d'emploi, éditorial... Les genres de discours sont généralement identifiés par un nom, d'origine non scientifique le plus souvent, faisant partie du lexique ordinaire. Les formes linguistiques caractéristiques des genres sont constituées par les points communs des textes qui en relèvent : elles sont à « reconstituer » à partir de ceux-ci et en constituent en quelque sorte le modèle abstrait ou matrice discursive.

2.3.2. Les fonctions cognitives-linguistiques

L'autre entrée descriptive retenue est celle des *fonctions cognitives-linguistiques*. Là encore nous ne reviendrons pas sur la trajectoire linguistique et didactique de ce concept, apparenté au *speech acts*, et déjà utilisé dès les années 70 et 80 en France, par exemple dans Coste *et al.* (1976) : *Un niveau-seuil* et dans Beacco (1988) : *La rhétorique de l'historien. Une analyse linguistique de discours*. On peut entreprendre de caractériser les textes qui exposent des connaissances à partir de l'analyse des formes linguistiques qu'y reçoivent les opérations intellectuelles particulières utilisées pour élaborer ces connaissances. Les textes ne sont pas la « transcription » ou la « traduction » de celles-ci qui, de toute façon, ne prennent forme que dans le langage. Ces éléments des textes représentent de la construction des connaissances et des schémas cognitifs fondamentaux qui ont été mobilisés pour les produire. Ils en donnent une représentation verbale conventionnelle, bien éloignée des démarches effectivement suivies.

Ces éléments, que l'on peut identifier dans les textes, peuvent être nommés *fonctions cognitives-linguistiques*⁹, puisqu'ils donnent une forme langagière à des opérations cognitives auxquelles on n'a pas accès. Le terme choisi rend perceptible leur caractère intrinsèquement double, le linguistique étant comme l'autre face du cognitif, à la manière du signifiant et du signifié du signe saussurien. Ces fonctions sont, par exemple, nommer, définir, décrire, comparer, raconter, rapporter, expliquer, illustrer, émettre une hypothèse, apprécier et évaluer, argumenter, déduire, réfuter, démontrer quantifier...

⁹ Ces représentations verbales d'activités cognitives ont reçu des dénominations diverses comme *fonction*, *type de texte* (narration, description, injonction, argumentation,...), *opérations discursives* (Un niveau seuil, 1976), *opérations langagières* (représenter, interpréter, recouper, confronter, justifier, ...).

Ces fonctions permettent de regrouper les formes qui sont utilisées pour donner une forme verbale accessible à des activités mentales de nature intellectuelle. Elles peuvent apparaître de manière isolée dans des interactions orales en classe, mais elles servent aussi à construire des textes écrits relevant de genres identifiés, dont elles constituent la trame.

Leurs formes possibles sont susceptibles d'être filtrées par les conventions d'écriture propres aux genres de discours et aux domaines scientifiques/matières scolaires. Les fonctions cognitives-linguistiques sont désignées par des mots non savants, présents dans le vocabulaire ordinaire, tout comme les actes de langage. Ce sont des verbes (et des noms) ayant en commun de désigner à la fois des processus d'élaboration du savoir et leur expression verbale. Il n'est donc pas facile d'en constituer un inventaire fiable ou d'en créer une typologie cohérente ou hiérarchisée. De plus, leur dénomination dépend largement de la langue considérée et elle peut être ambiguë. Mais du point de vue de l'enseignement, il n'est pas absolument indispensable de disposer d'un inventaire exhaustif et hiérarchisé : une liste de référence des fonctions les plus utilisées dans les textes donnés à lire et surtout les plus utiles à la production de textes devrait suffire.

2.3.3. Des entrées énonciatives

Dans les textes du Conseil de l'Europe, d'autres entrées descriptives sont considérées comme pouvant faire partie d'un outillage linguistique minimum des enseignants des disciplines pour travailler les formes textuelles scientifiques en classe. Alors que les genres et les fonctions cognitives-linguistiques sont désignées par des mots du lexique ordinaire, celles qui vont être énumérées sont plus techniques, dans la mesure où elles sont à rapporter aux linguistiques de l'énonciation. Mais il n'est pas impossible d'en donner des dénominations et des définitions accessibles aux non spécialistes.

Pour caractériser la rhétorique de la connaissance dans les genres de textes, il est sans doute rentable de relever des constantes en ce qui concerne :

- les formes d'actualisation de l'énonciateur : *je, nous, on...* Dans l'écriture scientifique, on utilise souvent pour cela des formulations indirectes : les formes impersonnelles (*Il semble que...*), la forme pronominale (*Ce théorème se démontre facilement*), emploi du passif sans agent ...ou une combinaison de ces possibilités (*Il a été démontré plus haut que...*)... ;
- les formes de la quantité (objective ou appréciative) ; les chiffres d'un tableau (comme : *43% de réponses positives*) sont souvent commentés par des expressions indéfinies ou appréciatives (*un peu moins de la moitié des réponses...*, *une proportion très significative des réponses...* ;
- l'expression du possible, du probable, de l'éventuel... au moyen de verbes (*pouvoir, sembler*), du conditionnel (*Cela prouverait que...*), d'adverbes... (*La ville de Rome comptait sans doute un million d'habitants à l'époque impériale*) mais

aussi de formulations quantitatives : *le plus souvent, général, dans la plupart des cas...* ;

- l'expression d'appréciation ou de jugements de valeur (*Ce point est important*) ;
- l'expression celle de l'obligation, de la norme (*Il faut, on devrait...*) ;
- les formes de chaînes de reprises (*Le général... Il... ; Le départ de ... Cet événement... Il sera interprété comme...*) ;
- les connecteurs : énumération, succession dans le temps, déduction, contre-argument ;
- les citations ou mentions d'autres textes ;
- [...]

Cette forme d'analyse de discours limitée à la description de la surface textuelle, ne prenant délibérément pas en compte son rapport avec ses conditions de production, de circulation et de réception, est sans doute à considérer comme assez rudimentaire et limitée du point de vue linguistique. Mais on peut estimer qu'elle est en mesure de constituer un outil de description suffisamment opérationnel pour qui doit analyser la rhétorique de la connaissance disciplinaire à des fins pédagogiques.

2.3.4. Un exemple d'utilisation

À titre d'illustration, on présentera ci-après une analyse d'un fragment de discours didactique extrait d'un manuel d'histoire destiné aux élèves français de 3^e année primaire, réalisé avec ces instruments.

Pourquoi parle-t-on de Gallo-Romains ?

Les Romains ne cherchent pas à opposer les vainqueurs et les vaincus. Les notables gaulois, personnages importants, participent à la direction des villes et du pays. Au fil des années, les Gaulois disposeront des mêmes droits que les Romains.

La Gaule se romanise : les Gaulois adoptent les croyances, la manière de vivre et la langue des Romains, le latin. Ils conservent néanmoins certaines traditions, leurs dieux et leur savoir-faire dans l'artisanat et l'agriculture. Ce mélange de nouveauté et de tradition forme la civilisation gallo-romaine.

(Odysseo – Histoire-Géographie CE2, Magnard, 2013, page 42)

Ce texte est visiblement centré sur la fonction linguistique cognitive « définir » : la question sur le sens du terme *gallo-romain* qui constitue le titre de ce paragraphe trouve sa réponse résumée dans la dernière phrase du texte (... *forme la civilisation gallo-romaine*). Cette définition est donnée en extension, c'est-à-dire par une énumération d'éléments, qui ne sont pas reliés par des connecteurs. Elle reçoit en fait une forme

descriptive-narrative sous forme de phrases simples (sans subordonnées) au présent dit *historique*, mais avec une anticipation (*disposeront*) soulignée par la seule indication temporelle du texte (*au fil des années*).

Le caractère double de la notion est développé par deux paragraphes qui concernent la politique de Rome en Gaule et les réactions des populations locales : ces deux entités sont actualisées par des collectifs pluriels (*Romains, Gaulois*) qui donnent une forme concrète aux phénomènes présentés et qui assurent, par le recours à la répétition, à la stabilité de ces chaînes anaphoriques (à la différence de *gallo-romain/mélange* ; voir *infra*).

La première partie de la définition est donnée sous forme d'une assertion (*ne cherchent pas à opposer*) illustrée par deux exemples (*direction des villes, droits*), qui sont les données historiques fondant l'analyse. Le second adopte la même structure : une assertion (*se romanise*) et des donnés/exemples énumérés (après les : deux points : *croyances, manière de vivre, langue*). Un correctif est apporté à l'assertion (introduit par *néanmoins*), toujours sous forme d'assertion exemplifiée (*certaines traditions, dieux ...*).

Des mots génériques, à valeur quasi anaphorique anaphores (*se romanise ; tradition*) permettent de passer des faits concrets à *ce mélange*, qui est lui clairement une anaphore résomptive, renforcée par la répétition de *tradition*, qui clôt le texte. Ce terme non scientifique (qui reprend aussi *gallo-romain*) n'est pas glosé davantage (par ex. par *métissage, acculturation*), de manière à s'adapter au niveau cognitif visé.

Ce texte ne présente pas de traces saillantes de l'énonciateur, en particulier pas d'appréciatifs même conventionnels (*important, remarquable, intéressant*), à l'exception de : *parle-t-on*, où *on* renvoie aux historiens ou au consensus historiographique actuel.

Par ailleurs, utilise aussi des définitions discursives au fil du texte (*notable = personnages importants ; langue de Romains = latin*) avec inversion de l'ordre du terme défini et de sa définition, variation de l'ordre de présentation probablement destinée à familiariser les lecteurs à ces procédés explicatifs (?).

Cette définition de gallo-romains ne comporte aucun nom propre (de lieu ou de dieu, par exemple) : il utilise des termes abstraits à sens hyperonymique, souvent au pluriel (*droits, croyances, traditions, savoir-faire...*), accompagnés de déterminants indéfinis (*des, certaines*). Cette forme de la représentation du savoir historique permet de rester sur un plan général, non problématisé, adapté à la stratégie de transposition didactique. Dans d'autres textes de manuels, on peut « redescendre » à des éléments concrets : 1 nouvelles cultures en Europe au XVII^e siècle ; 2 légumes ; 3 carottes). Ici, comme il faudrait convoquer pour cela des données archéologiques ou des sources écrites, on en demeure aux niveaux 1 et 2, avec un anachronisme simplificateur délibéré : *ville* qui permet d'éviter *civitas*.

On fait l'hypothèse que la perception des traits les plus importants de ce texte, s'il est représentatif du discours des manuels d'histoire destiné à des apprenants de ce niveau,

est de nature à faciliter le guidage de sa lecture par les apprenants, voire à permettre de les accompagner dans la production de textes similaires. Il est bien évident que l'analyse proposée plus haut l'est à des fins démonstratives. Elle n'est pas, sous cette forme, immédiatement accessible à un enseignant d'histoire non familiarisé avec ces catégories. Mais elle se fonde sur des instruments que ses concepteurs, qui la présentent dans les textes du Conseil de l'Europe, estiment à portée des enseignants, sans un « coût linguistique » excessif.

2.3.5. Quel corpus pour l'analyse des discours disciplinaires ?

Pour fonder une didactique des littéracies disciplinaires, une des priorités semble donc être celle de caractériser de manière précise la rhétorique de la connaissance propre à chaque matière scolaire et dont certains traits peuvent être communs. C'est là une dimension partagée de la question à laquelle le Conseil de l'Europe peut apporter sa contribution pour assister les États membres dans leur action, étant entendu que la prise en charge pédagogique de cette éducation comporte bien d'autres aspects.

Une telle ligne directrice implique que chaque système éducatif fasse réaliser, dans la ou les langues d'enseignement qui y ont cours, les analyses des discours des disciplines, par des linguistes et des didacticiens des langues et des disciplines. Les corpus devront être de grande envergure et sans doute traités au moyen d'une méthodologie d'analyse de discours plus élaborée que celle évoquée ci-dessus à l'usage des enseignants et qui s'incorporent les ressources du traitement automatique des textes.

Les discours à analyser sont ceux utilisés en classe. Beaucoup de genres différents y sont produits par l'enseignant, par les apprenants, dans des interactions entre enseignant et apprenants. Dans les documents de l'Unité des politiques linguistiques, on a retenu l'inventaire de genres suivant :

- (1) les exposés ou les présentations de l'enseignant, qui a seul la parole. C'est la forme classique de la transmission dite « frontale », qui porte sur des connaissances déclaratives déjà constitués. La qualité discursive attendue de ce genre doit permettre d'assurer une bonne compréhension linguistique et cognitive des connaissances concernées ;
- (2) les exposés « dialogués » qui peuvent comporter des questions destinées aux apprenants ; mais celles-ci sont à réponse fermée, car elles ont pour fonction de vérifier la compréhension en temps réel ;
- (3) les interactions collectives (enseignant et apprenants) qui s'apparentent au débat : ce sont des échanges oraux qui visent non pas à transmettre un savoir constitué mais à (re)construire collectivement la connaissance, au moyen de reformulations successives. Ces échanges prennent la forme des conversations ordinaires spontanées où l'on discute, à ceci près qu'elles sont encadrées par l'enseignant qui rectifie, résume, valide conclut... Cette maïeutique, est destinée à faire évoluer et à complexifier les connais-

sances acquises. Le travail sur l'expression est indissociable de celui sur les connaissances et l'implication des apprenants dans la co-construction du savoir est de nature à générer assurément des bénéfices cognitifs ;

(4) les interactions entre apprenants. Il s'agit ou bien du "bavardage", portant sur des sujets qui n'ont pas de lien avec le cours ou bien d'échanges qui sont rendus nécessaires par une tâche à accomplir de manière collective (en paire ou en petit groupe de travail) et collaborative ;

(5) la prise de notes, qui est une forme d'écrit personnel qui consiste à consigner/stocker des informations considérées comme importantes (lues ou entendues) mais aussi à les reformuler ; cette réélaboration peut favoriser la compréhension des connaissances et leur assimilation ;

(6) les exposés confiés aux apprenants : ce sont des activités d'entraînement à l'oral, préparées ou fondées sur des notes ou un Power Point. Leur organisation et leurs formulations linguistiques peuvent souvent être apparentées à celles des genres écrits

(7) les écrits à produire par les apprenants. Cette production de textes écrits est surtout utilisée pour réaliser les évaluations certificatives. Elle est aussi destinée à entraîner les apprenants à une représentation verbale des connaissances ou aux procédures d'une discipline (problème de mathématiques, compte-rendu d'expérimentation en physique...). Ces genres produits par les élèves sont très variés suivant les disciplines, les niveaux et les cultures éducatives nationales. Ils sont, le plus souvent assez mal caractérisés et donc donnent lieu à des productions difficiles à évaluer, car la consigne n'a pas été assez explicite. On utilise le plus souvent des genres inventés par l'école, c'est-à-dire qui ne sont pas utilisés hors de celle-ci dans la communication réelle ;

(8) les manuels ou autres genres de textes de transposition des connaissances (de type encyclopédique) obéissent (le plus souvent) à des critères d'expression fondamentaux pour l'acquisition et l'exposition des connaissances. Ils constituent la forme de discours la plus proche des discours disciplinaires, surtout dans les enseignements de second degré, même s'ils ne présentent que des ressemblances partielles avec les textes scientifiques que sont les articles, les communications, les rapports, les thèses ... Mais il faut tenir compte de l'extrême variété d'écriture de ces manuels, à l'intérieur d'une même culture éducative. Il n'en reste pas moins que le manuel est utilisé systématiquement pour l'enseignement, de manière collective ou individuelle ; son utilisation guidée pourrait permettre aux apprenants de se familiariser avec la rhétorique de la connaissance de chaque discipline.

Si l'on en revient maintenant aux corpus à constituer pour décrire l'écriture scientifique en vue de l'enseignement des disciplines en classe, il apparaît souhaitable de privilégier les genres écrits, qui sont les moins familiers aux apprenants et où la rhétorique de la connaissance disciplinaire se manifeste le plus clairement. Cela voudrait dire recenser, analyser les textes écrits demandés aux apprenants (7) et décrire les formes discursives des manuels (8), dans le but de mettre en évidence celles qui paraissent le plus adaptées

aux objectifs de formation et au développement cognitif des apprenants. Les formes orales monologiques suivies peuvent aussi présenter des caractéristiques rappelant celle de la rhétorique disciplinaire, au moins en termes de structuration (1 et 6). Serait aussi d'un grand intérêt pédagogique une meilleure connaissance de la co-construction interactive orale des connaissances (3).

Dans toutes les activités disciplinaires, le langage n'est pas un objet d'étude en soi, mais, à travers l'utilisation, en réception ou en production de ces genres de textes, l'apprenant s'approprie en même temps les connaissances et les modalités selon lesquelles celles-ci se construisent et s'exposent.

3. Une problématique didactique : une progression pour l'acquisition de la rhétorique de la connaissance

Parmi les nombreuses problématiques générales relatives à l'enseignement des connaissances disciplinaires par leurs expressions verbales, les chercheurs collaborant avec le Conseil de l'Europe ont fait une place à celle de l'itinéraire de formation à organiser dans la durée de la scolarisation.

Ils ont été amenés à considérer que celui-ci doit conduire les apprenants des genres qu'ils pratiquent dans la communication sociale quotidienne aux genres utilisés pour l'enseignement des disciplines, puisque l'entrée dans le monde de l'École constitue discursif un saut discursif pour la plupart des apprenants, tous ceux qui n'ont pas été auparavant en contact avec des textes de cette nature dans leur environnement familial et social. Il importe de mettre en place des passerelles entre les genres familiers aux apprenants et ceux sollicités dans l'enseignement : on procèdera par *étayage/scaffolding* de manière à identifier des genres-relais servant d'accès, par proximité, à ceux plus proches de la communication scientifique disciplinaire. Car il n'existe pas de continuité entre les genres oraux (interactifs, improvisés...) et écrits (proches de l'oral) qui constituent le répertoire de départ de chaque apprenant, car bien des genres disciplinaires (surtout écrits) répondent à des régulations et à des normes autres.

Trois axes semblent pouvoir structurer cet itinéraire à mettre en place au niveau des programmes d'enseignement, pour faire accéder les apprenants aux genres, inconnus d'eux, qui constituent différentes formes de la communication de nature scientifique présents dans chaque discipline scolaire :

- celui qui mène de l'expression personnelle à l'expression objectivée ;
- celui qui mène de textes interactifs oraux construits à plusieurs, où l'on peut utiliser des bribes de textes, aux textes organisés et planifiés de manière individuelle ou collective ;
- celui qui mène de l'oral à l'écrit, forme la plus achevée de l'expression scientifique.

La place accordée, depuis peu, aux activités de groupe dans les disciplines, lesquelles se réalisent essentiellement par des interactions orales et qui semblent occuper, dans certains systèmes éducatifs plus des $\frac{3}{4}$ du temps d'une leçon, ne devrait pas conduire à négliger le fait que les connaissances disciplinaires sont formalisées dans des genres écrits.

3.1. Vers le débat scientifique

Dans les laboratoires scientifiques, les échanges de points de vue sont omniprésents, car ils permettent de discuter les dispositifs expérimentaux, les conclusions d'autres équipes, les résultats d'une expérimentation ou d'une enquête... Pour habituer les apprenants élèves à des discussions comparables, il convient de les entraîner à des échanges entre eux et avec l'enseignant sur des thèmes comparables ou sur des concepts comme, par exemple, *précipitation*, *condensation*, *infiltration*, quand on aborde le cycle de l'eau dans l'enseignement de premier degré. Ces discussions mettront probablement en jeu des fonctions cognitives-linguistiques comme : argumenter, justifier, mettre en relation et comparer, déduire, décrire, quantifier... L'étayage pourra s'appuyer sur l'exposé de l'enseignant à questionnement fermé (genre 2 dans 2.3.5), qui peut permettre d'entraîner à la manipulation d'un certain matériel verbal. On pourra aussi partir les discussions ordinaires : elles ne portent pas généralement sur des connaissances mais sont ouvertes et contextualisées et elles font appel à des argumentations de toute nature. On cherchera progressivement à rendre des échanges plus organisés et plus systématiques, centrés sur un sujet dont on précise peu à peu les interprétations. Les discussions relatives aux connaissances mettent en scène des points de vue différents mais consistent aussi à interroger le sens des mots employés ou la terminologie, à rectifier reformuler des énoncés..., dans un climat souvent affectif, comme dans les discussions ordinaires.

Cependant ce passage de l'exposé de l'enseignant avec questions fermées et des discussions ordinaires à des discussions sérieuses, ne permet pas de préparer à la production de textes écrits suivis, car la cohérence de ces échanges verbaux n'est pas la même que celle des textes écrits.

3.2. Vers les textes scientifiques écrits

L'enseignement des disciplines s'effectue de plus en plus par des activités pratiques collaboratives, dites d'éveil scientifique dans l'enseignement du premier cycle scolaire. Pour celles-ci, les apprenants prennent des notes, écrivent des brouillons qu'ils utiliseront ultérieurement pour rédiger de petits textes écrits, échangent des idées, des solutions aux questions posées, des hypothèses, dessinent des croquis ou des schémas... A ce stade initial de la formation aux disciplines, les processus de construction des connaissances ne sont pas connus et les activités seront rapportées dans le cadre du genre

récit, sous forme d'une succession chronologique des activités réalisées ou des différents états de ce qui est observé (la croissance d'une plante à partir de la graine). De là, on peut passer à des récits plus objectivés (non rédigés en je/nous), puis au compte-rendu. Celui-ci est moins dépendant des circonstances de l'observation ou de l'activité ; il ne suit plus nécessairement l'ordre chronologique ; et on y trouve des formes d'expression de relations générales ou d'abstractions. C'est surtout le vocabulaire qui servira de passerelle pour faire aller, par reformulations, à des conceptualisations des expériences immédiates, cela au moyen de la terminologie ou des symboles de la discipline (de pluie à précipitation, de cercle à disque, de numéro à nombre...). Avec le compte-rendu, on est déjà dans l'univers discursif commandé par la rhétorique de la connaissance. Les régulations textuelles auxquelles il répond permettent de décrire les caractéristiques linguistiques de ce genre et donc d'en faciliter l'acquisition.

Un autre itinéraire, plus approprié au cycle secondaire, peut mener de l'exposé de l'enseignant (1 dans 2.3.5), à ceux pris en charge par les apprenants (6 dans 3.3.5). Cette expérience du texte suivi sera renforcée par la fréquentation du texte des manuels. Ces trois genres sont centrés sur la transmission des connaissances, qui est une forme secondaire de l'écriture scientifique (textes destinés à des non-spécialistes). Mais ces textes sont davantage qu'une forme simplifiée d'exposition des connaissances : on peut monter la construction de celles-ci et des discuter, de manière comparable aux formes de la communication scientifique entre spécialistes. Pour entraîner à ces genres écrits, on peut faire produire des textes complets mais courts, puis plus longs et plus complexes. On privilégiera la réception/compréhension pour amener ultérieurement à la production, dans le cadre d'une pédagogie du modèle.

Ces itinéraires discursifs, tels qu'ils sont proposés dans les textes de l'Unité des politiques linguistiques conduisent :

- d'interactions entre les apprenants ou avec l'enseignant où se construisent collectivement les connaissances à leur appropriation individuelle ;
- de textes oraux, où domine la reformulation, à des formes écrites, sans approximations successives qui procèdent de versions écrites provisoires (brouillons, notes, schémas...) ;
- de la compréhension à la production, suivant une pédagogie du modèle ;
- de textes spontanés et improvisés de la communication ordinaire à des textes répondant à des conventions fondées, en partie, sur la nature de chaque discipline ou de chaque matière scolaire ;
- du récit personnel d'expérience à des textes de nature scientifique (compte rendu d'expérience ou d'observation ou textes de résolution de problème).

Ces propositions invitent les concepteurs de programmes à penser une progressivité discursive qui soit cohérente de discipline scolaire à discipline scolaire.

4. Conclusion

Les réflexions récentes sur les littéracies disciplinaires ont été impulsées au Conseil de l'Europe dans la dynamique des concepts de répertoires de langues individuel et d'éducation plurilingue dans le cadre d'une organisation intergouvernementale sensible à l'égalité des chances et à la qualité en éducation. Il est clair que ces propositions d'universitaires européens élaborées dans ce cadre institutionnel portent la marque de leurs conditions de production :

- européennes, elles ne sont pas nécessairement adaptées à tous les contextes éducatifs ;
- inscrites dans des histoires épistémologiques nationales (celles de l'analyse du discours, par exemple), elles ne sont pas immédiatement repérables par rapport aux référents intellectuels ordinaires de chacun ;
- collectives, elles ont dû se contenter du plus petit commun dénominateur théorique ;
- destinées à accompagner les décideurs dans leurs choix, elles ont cherché des formulations aussi accessibles que possible.
- produites en dehors de terrains de recherche précis et fondés sur la littérature linguistique et didactique sur ces sujets, elles manquent de fondements empiriques.

Ces propositions constituent, de manière primordiale, une invitation aux chercheurs à s'emparer de ces sujets d'une importance sociale capitale. Élaborées dans le cadre du Conseil de l'Europe, elles en adoptent les valeurs et leurs auteurs en assument les engagements. Autant de traits qui prêtent à justes critiques des spécialistes mais qui sont aussi destinés en assurer la diffusion vers les politiques.

Références bibliographiques

- Beacco J.-C. (1988). *La rhétorique de l'historien. Une analyse linguistique de discours*. Col. Sciences pour la communication, Berne : Peter Lang.
- Beacco J.-C. (1992). Les genres textuels dans l'analyse du discours: écriture légitime et communautés translangagières. *Langages* 105, 8-27.
- Beacco J.-C. (2009). *Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/apprentissage de l'histoire dans le premier cycle de l'enseignement secondaire : une démarche et des points de référence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Beacco J.-C. & Byram M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Beacco J.-C., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F. & Panthier J. (2016, nouvelle édition). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

- Beacco J.-C., Coste D., van de Ven P.-H. & Vollmer H. (2010). *Langue et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Beacco J.-C., Goullier F., Fleming M., Thürman E. & Vollmer H. (2016). *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Bullock, A. (1975). *The Bullock Report. A language for life*. London: Her Majesty's Stationary Office.
- Charaudeau P., & Maingueneau D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- [Collectif] (1983). *Éveil scientifique et modes de communication*. Institut national de la recherche pédagogique (INRP), *Recherches pédagogiques*, 117.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Coste D., Courty J., Ferenczi V., Martins-Baltar M., Papo E. & Roulet E. (1976). *Un niveau-seuil*. Strasbourg : Conseil de l'Europe et Paris : Hatier
- Hymes D. (1967). Models of the interaction of language and social setting. *Journal of social issues*, 23(2), 8-28.
- Maingueneau, D. (1992). Le tour ethnolinguistique de l'analyse du discours. *Langages* 105, 114-125.
- Pêcheux, M. (1969). *Analyse automatique du discours*. Paris : Dunod.
- Swales J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge : Cambridge University Press.