



Le modèle linguistique du système éducatif en Catalogne

L'apprentissage et l'usage
des langues dans un
contexte éducatif multi-
lingue et multiculturel

Le modèle linguistique du système éducatif en Catalogne

L'apprentissage et l'usage
des langues dans un
contexte éducatif multi-
lingue et multiculturel

URL : <http://ensenyament.gencat.cat>



Ce livre est publié sous licence Creative Commons Attribution-Utilisation non commerciale-Pas d'œuvre dérivée 4.0.

L'utilisation commerciale de l'œuvre originale et la création d'œuvres dérivées ne sont pas autorisées.

La licence complète peut être consultée sur le site <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.ca>

© **Generalitat de Catalunya**
Departament d'Ensenyament

Élaboration : Sous-direction générale de la langue et du plurilinguisme

Édition : Service de communication et publications

1^{ère} édition : septembre 2018

Table des matières

Un modèle d'éducation plurilingue et interculturel	6
Cadre réglementaire	8
I. Le modèle linguistique du système éducatif catalan : un modèle plurilingue et interculturel	10
1. Caractéristiques du modèle éducatif plurilingue et interculturel.....	12
2. Les objectifs du modèle éducatif plurilingue et interculturel catalan	14
3. Acquisition et accréditation des connaissances : les niveaux de compétence des langues	15
3.1. Les langues officielles et la première langue étrangère	15
3.2. La deuxième langue étrangère et les langues d'origine des élèves.....	16
3.3. Reconnaissance de l'apprentissage non formel ou informel.....	16
4. Les usages linguistiques dans le système éducatif.....	18
II. La mise en place du modèle : stratégies méthodologiques, didactiques et organisationnelles	20
1. La qualité de l'éducation en langues : une condition nécessaire pour la qualité de l'éducation.....	20
2. Enseigner les langues selon une approche méthodologique globale	21
2.1. Le traitement intégré des langues.....	23
2.2. Le traitement intégré des langues et contenus.....	26
2.2.1. Le TILC, une réponse à la diversité linguistique et culturelle.....	27
2.2.2. La difficulté du langage académique.....	27
2.2.3. Implications pour l'enseignement des matières.....	28
2.3. Contextes d'application du TILC.....	29
2.3.1. L'immersion linguistique	29
2.3.2. L'apprentissage intégré des contenus et de la langue étrangère (EMILE)	33
3. L'apprentissage des langues par compétences	37
3.1. Mise en place dans les différentes étapes éducatives	38
3.1.1. Éducation préprimaire	38
3.1.2. Éducation primaire	38
3.1.3. Éducation secondaire obligatoire.....	39
3.2. Favoriser l'apprentissage des langues à travers les TIC	40
4. Communication orale, lecture et écriture : stratégies transversales pour l'acquisition de la compétence communicative et linguistique globale.....	42
4.1. La communication orale	43
4.2. La lecture	45
4.3. L'écriture	47

5. Les élèves d'origine étrangère	48
5.1. L'accueil et le soutien en langues pour les élèves d'origine étrangère.....	48
5.1.1. L'accueil initial	50
5.1.2. La classe d'accueil	51
5.1.3. Le soutien linguistique et social	52
5.2. L'intégration des langues familiales des élèves d'origine étrangère.....	55
III. Coopération éducative	58
1. Environnement éducatif	58
1.1. Les programmes éducatifs locaux et autres programmes socio-éducatifs	58
2. L'internationalisation de l'éducation	60
IV. La concrétisation : le projet linguistique d'établissement.....	62
1. Les usages linguistiques de l'établissement	63
2. Les aspects méthodologiques de l'apprentissage des langues	64
3. Les aspects organisationnels.....	64
4. La qualification professionnelle des enseignants	66
4.1. La formation des enseignants.....	66
4.2. Postes de travail spécifiques avec profil professionnel	67
5. Ressources complémentaires.....	68
Références	70

Un modèle d'éducation plurilingue et interculturel

L'éducation a pour objectif de préparer les élèves à vivre, interagir et s'épanouir dans un environnement social et culturel divers, complexe, dynamique et difficilement prévisible. Ce contexte requiert l'acquisition de compétences qui leur permettent de vivre et de jouer un rôle actif dans des sociétés plurielles et complexes, et de s'épanouir dans n'importe quel milieu personnel, social, académique et professionnel.

Les changements survenus ces dernières années dans les domaines technologique, démographique, commercial et culturel ont fait apparaître de nouveaux défis et impliquent d'importantes modifications du point de vue de l'enseignement et de l'apprentissage. Il convient de tenir compte, d'une part, de la modification de la perception spatiale et temporelle provoquée par la mondialisation, d'autre part de la technologie, qui modifie notre manière de communiquer, d'établir des relations les uns avec les autres et d'apprendre et, enfin, du pouvoir des images et de la synthétisation maximale.

Néanmoins, l'un des principaux éléments de la préparation des élèves reste la maîtrise du LANGAGE, l'instrument qui nous permet de comprendre la réalité, d'exprimer notre pensée et nos émotions, de raisonner, de créer, de transmettre les savoirs et une certaine manière de voir et de comprendre le monde, et d'établir des relations avec les autres. La maîtrise de la compétence communicative et linguistique, unie aux compétences émotionnelles et personnelles, est fondamentale pour mener à bien des tâches à forte composante cognitive ainsi que pour développer l'esprit critique, argumenter, négocier et expliquer les connaissances aux autres et ce, dans différentes langues.

La base théorique de ces compétences est constituée de trois aspects importants, qui ont mis en lumière le besoin de renouvellement des systèmes éducatifs du monde entier. En premier lieu, les apports des neurosciences qui, à partir des principes du constructivisme social et du connectivisme ainsi que de la recherche et de la pratique enseignante réflexive, ont consolidé les méthodologies interactives et intégrées de qualité. En deuxième lieu, la généralisation des technologies de l'information et de la communication dans un monde de plus en plus mondialisé, qui permettent d'accéder au savoir, de le gérer et de le mettre en relation de façon contextualisée au travers des projets diversifiés favorisant la participation des élèves à la définition et à la résolution de problèmes réels. Enfin, les changements survenus dans le monde du travail, qui demandent aux enfants et aux jeunes d'avoir des compétences relationnelles et d'autonomie créative, requièrent un enseignement axé sur la formation complète des élèves et une plus grande exigence personnelle dans la maîtrise de leurs propres ressources pour l'apprentissage tout au long de la vie.

Dans ce contexte, il est donc nécessaire de considérer la maîtrise de la compétence communicative et linguistique, construite à partir de l'interrelation et de l'interaction entre différentes langues, comme un instrument de cognition pour l'accès et la création de savoirs, un véhicule pour agir dans des environnements internationaux et pour la participation numérique, et comme une stratégie d'insertion socioprofessionnelle et culturelle dans le monde actuel.

Dans le modèle linguistique catalan, l'éducation plurilingue va au-delà du simple enseignement et apprentissage de différentes langues. Ce modèle implique que toutes les langues, les langues au programme et les langues propres de chaque élève, contribuent à développer sa compétence communicative, de sorte qu'il puisse les utiliser pour acquérir un nouveau savoir et établir une communication efficace dans différentes langues et différents contextes et situations.

C'est la raison pour laquelle notre modèle linguistique **part d'une approche globale de la langue et de son apprentissage, qui se traduit concrètement par une pratique enseignante axée sur la gestion intégrée des langues et des contenus et qui facilite aussi bien l'apprentissage des langues que la construction de savoirs au moyen de différentes langues.**

Ceci est possible parce que ce modèle s'inscrit dans le cadre d'un système d'enseignement centré sur le développement par compétences plus que sur les contenus du programme, qui favorise le travail en équipe des enseignants, qui axe les programmes sur les activités et qui permet de renforcer la vision globale des savoirs des disciplines abordées dans différentes langues. Ce modèle ne peut s'appliquer que dans un contexte d'autonomie réelle des établissements, qui leur permette de définir des projets linguistiques différenciés en fonction de chaque réalité sociolinguistique spécifique et de cette manière, d'individualiser les propositions éducatives et de favoriser le développement généralisé de la qualité éducative dans l'ensemble du système.

Les bases de ce modèle d'éducation plurilingue sont nées à partir des connaissances et de l'expérience acquises au cours des 40 dernières années. Depuis l'approbation de la loi 7/1983 relative à la normalisation linguistique, la langue de référence du système éducatif est devenue le catalan et l'enseignement dans cette langue s'est généralisé jusqu'à l'époque actuelle, où les informations et les savoirs sont élaborés et divulgués dans différentes langues. Nous sommes passés d'une réalité sociolinguistique reflétant une population parlant essentiellement en catalan ou en espagnol à une situation de coexistence de plus de deux cents langues différentes dans nos écoles.

L'application du Programme d'immersion linguistique a contribué à consolider un modèle éducatif unique, dont l'objectif était de garantir l'égalité des chances pour tous les élèves, et donc la cohésion sociale. Aujourd'hui, alors que pour une bonne partie des élèves, la langue d'apprentissage n'est pas la première langue, nous devons continuer à faire du catalan la langue véhiculaire et la clé de voûte de l'ensemble du système pour veiller à ce qu'il soit connu de tous les élèves et favoriser son usage, tout en établissant les bases structurelles permettant de renforcer les approches inclusives, plurilingues et interculturelles qui établissent les relations entre les différentes cultures et entre la première langue et les autres, qui favorisent l'interdisciplinarité, la pensée globale et transversale ainsi qu'une coopération plus étroite des professeurs à toutes les étapes éducatives.

C'est la raison pour laquelle ce modèle linguistique, qui se doit de garantir à tous les élèves une compétence linguistique solide mise en œuvre au moyen de différentes langues, est élaboré comme un axe fondamental de la politique éducative de la Catalogne.

Le présent document est organisé autour de trois grandes parties. La première partie, de nature conceptuelle, définit les caractéristiques fondamentales du modèle, en détermine les objectifs et propose un système d'acquisition et d'accréditation des niveaux de compétence des langues. La deuxième partie établit les bases stratégiques, méthodologiques, didactiques et organisationnelles les plus appropriées pour la mise en place du modèle. Enfin, la dernière partie aborde la manière d'explicitier la feuille de route que doit suivre chaque établissement dans le cadre de son projet linguistique.

Cadre réglementaire

Le **Statut d'autonomie de la Catalogne** stipule, dans l'article 6, que la langue propre de la Catalogne est le catalan et que c'est aussi la langue normalement utilisée comme langue véhiculaire et d'apprentissage dans l'enseignement. Dans le même sens, la **loi 1/1998, du 7 janvier, relative à la politique linguistique**, définit dans l'article 20 le catalan comme la langue propre de la Catalogne et de l'enseignement à tous les niveaux éducatifs. La loi sur l'éducation fixe le régime linguistique découlant du Statut, qui dans l'article 143.1 prévoit que le Gouvernement de la Catalogne possède une compétence exclusive en matière de langue propre et, par conséquent, détermine le régime linguistique du système éducatif afin de garantir la normalisation linguistique du catalan. La langue occitane, appelée aranais dans le Val d'Aran, est la langue propre de ce territoire et est officielle en Catalogne, conformément aux dispositions du Statut, de la **loi 35/2010, du 1^{er} octobre, relative à l'occitan, l'aranais dans le Val d'Aran** et la loi sur la politique linguistique. Par conséquent, toutes les références faites dans le présent document à la langue catalane s'appliqueront à l'occitan dans le cas du Val d'Aran.

Ainsi, l'article 35.2 du Statut, qui régit le système éducatif catalan, garantit à l'ensemble de la population scolaire, quelle que soit sa langue habituelle au début de son cursus scolaire, l'exécution de l'obligation et l'exercice du droit à connaître de façon suffisante, à l'oral et à l'écrit, le catalan et l'espagnol en plus de l'aranais, dans le cas du Val d'Aran. De même, l'article 50.6 établit comme principe directeur des politiques publiques la garantie de l'usage de la langue des signes catalane. En vertu de la loi 17/2010, du 3 juin, la langue des signes catalane (LSC) est la langue propre des personnes sourdes signantes de Catalogne.

La **loi 17/2010, du 3 juin, relative à la langue des signes catalane**, stipule à l'article 5 que dans le milieu scolaire, l'apprentissage de celle-ci est garanti dans la modalité éducative bilingue, selon laquelle la langue des signes catalane est langue véhiculaire pour l'enseignement, conjointement avec le catalan et les autres langues orales et écrites officielles en Catalogne.

La **loi 12/2009 sur l'éducation** renforce l'importance du catalan et de son apprentissage en tant que langue propre de la Catalogne et facteur d'inclusion sociale et mise sur le renforcement du plurilinguisme à l'école en assurant au moins un bon niveau d'apprentissage d'une troisième langue, en vertu des dispositions de l'article 44.2 du Statut.

D'autre part, les programmes scolaires prescrits par le Gouvernement de la Generalitat de la Catalogne établissent le cadre de compétences de base nécessaires pour atteindre un plurilinguisme efficace au sein de l'ensemble des élèves. Ces programmes présentent de façon groupée des objectifs et contenus linguistiques en vue de renforcer les éléments communs dans toutes les langues et de favoriser le développement de la compétence plurilingue et interculturelle des élèves.

Le **décret 102/2010, du 3 août, relatif à l'autonomie des établissements scolaires**, stipule que ceux-ci sont responsables de la gestion des langues par le biais de leur projet linguistique.

Enfin, le [décret 150/2017, du 17 octobre, sur la prise en charge éducative des élèves dans le cadre d'un système éducatif inclusif](#), prévoit à l'article 1 un ensemble de mesures et dispositifs de soutien destinés à l'ensemble des élèves, visant à favoriser leur développement personnel et social et les aider à acquérir des compétences spécifiques à chaque étape éducative et à leur transition vers l'âge adulte, dans le cadre d'un système éducatif inclusif.

Sur la base de ce cadre réglementaire, **le Gouvernement de la Catalogne conçoit la politique linguistique éducative dans le but de doter les élèves d'une compétence communicative solide** — basée sur la maîtrise de la langue véhiculaire, le catalan et/ou l'occitan, considérée comme une garantie d'équité et de qualité éducative, et sur le développement du plurilinguisme des élèves — **qui leur permette de s'épanouir et d'avoir un rôle actif dans la société dans laquelle ils vivent et dans leur environnement global, et de disposer des habiletés linguistiques et cognitives qu'impliquent les nouveaux besoins du monde du travail.**

Cette politique linguistique est en adéquation avec les politiques communes de l'Union européenne, qui promeuvent des objectifs spécifiques à atteindre en 2020, parmi lesquels il convient de citer celui d'améliorer la maîtrise de plusieurs langues, qui devient un indicateur international d'employabilité et qui est considéré comme une richesse collective, qu'il faut renforcer afin de favoriser la convivialité et la compétitivité dans le monde actuel.

Le document qui accompagne la stratégie [Rethinking education](#), approuvé par la Commission européenne en novembre 2012, considère l'apprentissage des langues comme un outil essentiel pour l'apprentissage tout au long de la vie et propose, pour la première fois, un indicateur européen de compétence linguistique qui définit, en lien avec le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, le niveau de connaissances que devront atteindre les élèves européens à la fin de l'enseignement obligatoire — le niveau B1 dans la première langue étrangère à la fin de l'enseignement obligatoire — et une recommandation : au moins 75 % des élèves du premier cycle d'enseignement secondaire devront apprendre au moins deux langues étrangères.

La langue au cœur de l'apprentissage : un instrument fondamental pour le développement personnel, social, académique et professionnel de tous les élèves, et une garantie d'équité et de cohésion sociale.

Le Gouvernement de la Catalogne définit le modèle linguistique du système éducatif en plaçant la langue au cœur de l'apprentissage, comme un instrument fondamental pour le développement personnel, social, académique et professionnel de tous les élèves, et en tant que garantie d'équité et de cohésion sociale.

I. Le modèle linguistique du système éducatif catalan : un modèle plurilingue et interculturel

En Catalogne, le choix d'un modèle éducatif plurilingue est le fruit d'une longue tradition. Depuis la récupération des mécanismes d'administration autonome en 1978, le choix s'est porté sur une école permettant à tous les élèves, quelle que soit leur origine familiale, de terminer leur cursus scolaire, de connaître les deux langues officielles et l'aranais dans le Val d'Aran, à un niveau équivalent et de connaître au moins une langue étrangère.

Depuis le début des années 80, la langue véhiculaire de l'apprentissage, utilisée habituellement à l'école est le catalan et les milieux où la majorité des élèves ne parlent pas le catalan intègrent des stratégies méthodologiques propres aux programmes d'immersion linguistique.

Concernant ce modèle, le Groupe de haut niveau sur le multilinguisme, créé par la Commission européenne en 2005, a publié en 2007 un **rapport** qui, entre autres questions, vantait le modèle d'éducation bilingue adopté en Catalogne. Le système éducatif catalan, aux côtés d'autres expériences, était considéré comme un exemple à suivre pour la promotion de l'apprentissage des langues. En effet, le document soulignait que « les communautés bilingues formées par les locuteurs d'une langue *régionale* ou minoritaire et par les locuteurs d'une langue majoritaire sont un important laboratoire de bonnes pratiques dans le cadre de l'objectif que s'est fixée l'UE sur la promotion du multilinguisme dans l'ensemble de l'Union européenne ».

Le même texte fait référence au *savoir-faire* acquis dans les écoles bilingues du Pays basque, de Galice, de Catalogne, des Baléares et de la Communauté valencienne « où ont été mises en place depuis des décennies des méthodes sophistiquées d'immersion linguistique et des programmes spéciaux de formation pour les professeurs ».

Actuellement, après plus de 40 ans d'application de ce modèle éducatif, les nouvelles générations de citoyens catalans qui achèvent leur enseignement obligatoire sont en mesure de s'exprimer, à l'oral comme à l'écrit, dans les deux langues officielles, ainsi qu'en aranais dans le Val d'Aran, comme le montrent toutes les études objectives réalisées tant au niveau catalan qu'au niveau de l'État espagnol.

Quand ils achèvent l'enseignement obligatoire, ils sont en mesure de s'exprimer, à l'oral comme à l'écrit, dans les deux langues officielles, ainsi qu'en aranais dans le Val d'Aran.

La connaissance de la langue catalane garantit l'égalité des chances de tous les élèves et n'a en aucun cas entraîné l'amoindrissement de la connaissance de l'espagnol. Les résultats des épreuves d'espagnol établies conjointement par l'Institut national d'évaluation et qualité du système éducatif (INECSE) du ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur d'évaluation du système éducatif du Département d'éducation, qui ont été élaborées et appliquées pendant la période 1998-2003 en Catalogne et dans le reste de l'État

espagnol, n'ont montré aucune différence significative entre les résultats en Catalogne et ceux du reste de l'État espagnol, démontrant par-là que les étudiants catalans et ceux du reste de l'État espagnol ont les mêmes niveaux en espagnol.

Un niveau équivalent de connaissances dans les deux langues officielles a été obtenu grâce au fait que le catalan est la langue normalement utilisée dans le système éducatif, jouant un rôle de compensation des usages linguistiques existant dans notre société, si bien que l'on peut dire que l'école, en Catalogne, a effectivement réussi à rendre bilingue l'ensemble de la population passée par ses bancs. En outre, l'enseignement de la langue catalane dans les établissements scolaires est devenu l'un des éléments clés pour maintenir la transmission intergénérationnelle du catalan et garantit également l'extension de la connaissance et de l'usage de cette langue dans l'ensemble de la société. En particulier, l'arrivée en Catalogne, au tournant du XXI^e siècle, d'un nombre important de personnes originaires de différents endroits du monde entier, a augmenté la complexité sociale et linguistique du système, et donc aussi de l'éducation, tout en représentant une grande occasion d'enrichissement linguistique et culturel.

Un niveau équivalent de connaissances dans les deux langues officielles a été obtenu grâce au fait que le catalan est la langue normalement utilisée

Par ailleurs, les processus de mondialisation de l'économie et des industries culturelles tournent clairement à l'avantage des grandes langues internationales et des langues plus fortes d'un point de vue démographique, économique et politique. C'est la raison pour laquelle la plupart des communautés linguistiques doivent protéger leur espace linguistique. Dans le cas du catalan, un des instruments de protection établi et ratifié par les citoyens catalans est le fait de considérer la langue catalane comme la clé de voute du système éducatif et comme un élément essentiel qui doit contribuer à assurer la cohésion sociale et la compétence communicative de la population dans les deux langues officielles.

La maîtrise de plusieurs langues est indispensable pour interagir dans des contextes linguistiques et culturels complexes et ouverts au monde

Tout en tenant compte du succès de l'immersion linguistique, une méthodologie efficace pour assurer la connaissance des langues officielles, nous devons renforcer la connaissance d'autres langues, indispensables pour interagir dans des contextes linguistiques et culturels complexes et divers, raison pour laquelle le système éducatif doit s'orienter vers la formation de locuteurs plurilingues et adapter son modèle linguistique pour garantir à l'ensemble de la population scolaire l'apprentissage d'autres langues.

Néanmoins, dans le cadre du processus de renouvellement et de changement pédagogique en cours dans notre contexte éducatif, dans lequel l'apprenant prend une place prépondérante au sein du processus d'apprentissage et la construction du savoir se développe de façon participative et collaborative et, par conséquent, l'apprentissage entre pairs acquiert un rôle considérable, il convient de veiller à ce que l'école ne cesse jamais d'être le milieu où l'on utilise la langue que nous souhaitons protéger, le catalan, et à ce qu'on ne retire pas aux élèves des opportunités d'utiliser la langue minoritaire ou les langues étrangères quand elles sont utilisées pour véhiculer des contenus.

Compte tenu de la composition linguistique et culturelle de notre société, des besoins d'internationalisation culturelle, académique et économique et des résultats de la recherche dans le domaine de l'apprentissage des langues, nous orientons le système éducatif catalan vers un modèle linguistique doté d'une approche plurilingue et interculturelle.

1. Caractéristiques du modèle éducatif plurilingue et interculturel

Le concept de plurilinguisme, conformément aux documents du Conseil de l'Europe, doit être compris selon un triple point de vue : comme une **capacité**, à savoir la capacité qu'ont tous les locuteurs à utiliser et à apprendre, de façon autonome ou par l'enseignement, plusieurs langues ; comme une **habileté**, à savoir l'habileté de qui-conque à utiliser ses connaissances partielles de différentes langues et son expérience de différentes cultures, pour communiquer et participer à des activités interculturelles ; et comme une **attitude** de tolérance vis à vis de l'acceptation de la diversité. En outre, le fait d'être plurilingue devient également une **valeur éducative** car la conscience qu'ont les locuteurs de leur propre plurilinguisme favorise la prise en compte de toutes les langues, de leurs propres langues comme des autres. Ce concept est renforcé et structuré à travers la langue de scolarisation, à savoir le catalan dans notre contexte. Il se traduit concrètement par le répertoire des langues que le locuteur peut utiliser.

Le *Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives en Europe* du Conseil de l'Europe (2007) définit le plurilinguisme comme une compétence pouvant être acquise. Tous les locuteurs sont potentiellement plurilingues, puisqu'ils possèdent la capacité de parler différentes langues, et ils les acquièrent en atteignant différents niveaux de connaissances, leur répertoire linguistique n'étant donc pas homogène.

Être plurilingue ne veut pas dire maîtriser totalement un grand nombre de langues, mais acquérir la capacité d'utiliser plusieurs variétés linguistiques selon différents niveaux de connaissances et pour différents usages.

La compétence plurilingue est donc une compétence transversale qui s'étend à toutes les langues acquises ou apprises. Comme le rappelle le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, cette compétence n'est pas « le résultat d'une superposition ou juxtaposition de compétences différentes [...] mais [...] une compétence complexe » non seulement linguistique mais également en grande partie culturelle.

La compétence plurilingue est transversale car elle s'étend à l'ensemble des langues apprises

L'éducation plurilingue a donc trois objectifs principaux :

- Faire prendre conscience aux apprenants de leur répertoire linguistique et culturel, et le valoriser.
- Développer et améliorer la compétence communicative générale de l'apprenant.
- Fournir à tous les apprenants les moyens de développer cette compétence de façon autonome et tout au long de la vie.

La prise de conscience de notre propre répertoire linguistique aide à mieux comprendre les répertoires linguistiques des autres, contribue à tenir compte d'autres communautés linguistiques et culturelles et facilite l'interaction dans le respect mutuel et d'un point de vue inclusif. Le respect des langues de l'interlocuteur et les efforts déployés pour apprendre et utiliser, même partiellement, d'autres langues sont des conditions préalables à l'exercice d'une citoyenneté démocratique, étant donné qu'elles sont l'expression de l'acceptation de la différence linguistique.

Sur la base de ces prémisses, la mise en place d'un modèle éducatif plurilingue implique :

- D'éveiller la conscience plurilingue des apprenants afin de promouvoir des valeurs démocratiques telles que la tolérance et le respect de la différence.

- De promouvoir un enseignement dans lequel l'apprenant développe un niveau de maîtrise hétérogène des langues et acquiert des compétences interculturelles.
- De coordonner l'enseignement de toutes les langues afin d'augmenter la cohérence et la synergie entre la langue véhiculaire, les langues de l'apprenant et les langues étrangères, et de mettre en valeur la dimension linguistique de toutes les matières.
- De garantir la cohérence entre les différentes étapes éducatives.

De cette manière, l'éducation plurilingue est plus que le simple enseignement de plusieurs langues. Elle implique que toutes les langues partagent un même objectif, le développement de la compétence communicative des locuteurs, et suppose l'utilisation de différentes langues comme véhicules pour l'acquisition de nouvelles connaissances.

Mais parler de plurilinguisme implique aussi de parler de pluriculturalisme et d'interculturalité, car il est impossible de séparer une langue de la culture à laquelle elle est associée.

Si l'objectif principal de l'éducation plurilingue est de développer cette capacité à utiliser les compétences que l'on a dans différentes langues pour les appliquer dans différents contextes, le « pluriculturalisme » se développe lorsque les compétences linguistiques et culturelles que l'on a dans chacune des langues que l'on connaît se voient modifiées par la connaissance d'autres langues et cultures et contribuent à l'apparition de la conscience interculturelle (*Conseil de l'Europe, Éducation plurilingue et interculturelle : guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums. 2016*). De cette manière, l'élève développe une personnalité plus riche et plus complexe, et se prépare à l'acquisition d'autres langues et à la connaissance d'autres cultures. Il peut ainsi se mouvoir efficacement au sein d'un large éventail de contextes culturels et développe alors une nouvelle identité, qui ne se limite pas à une seule perspective culturelle.

L'objectif est de promouvoir des compétences et une éducation qui nous permettent de vivre ensemble et d'améliorer notre qualité de vie collective.

Le plurilinguisme des élèves est un objectif réaliste et atteignable si l'on accepte l'idée que les répertoires linguistiques qui sont développés au moyen de l'éducation peuvent être divers, que les langues qui composent la compétence plurilingue n'ont pas à être apprises toutes au même niveau et que l'apprentissage des langues a lieu tout au long de la vie et non pas seulement pendant la période de scolarisation.

Dans cette perspective, il ne s'agit pas seulement de décider quelles sont les langues qu'il faut enseigner et la manière de le faire, mais aussi de formuler des objectifs d'éducation linguistique axés sur le développement d'une compétence unique, incluant toutes les langues (langues familiales, de scolarisation, étrangères, etc.). Ce principe directeur implique de concevoir l'éducation plurilingue dans un contexte d'éducation interculturelle et d'éducation pour la citoyenneté démocratique.

Développer le plurilinguisme ne répond pas seulement à un besoin fonctionnel : c'est aussi une composante essentielle du comportement démocratique

2. Les objectifs du modèle éducatif plurilingue et interculturel catalan

Dans notre contexte, ce modèle d'éducation plurilingue et interculturel a les objectifs suivants :

- Fournir aux élèves une compétence plurilingue et interculturelle qui garantisse, à la fin de l'enseignement obligatoire, une bonne maîtrise des langues officielles, le catalan, l'espagnol et l'occitan dans le Val d'Aran, et de la langue des signes catalane le cas échéant, ainsi qu'un niveau de compétence suffisant dans une ou deux langues supplémentaires, et la capacité à vivre ensemble dans une société multilingue et multiculturelle.
- Renforcer le rôle de la langue catalane comme langue de référence du système éducatif et accroître son usage par les élèves.
- Rendre les élèves capables d'utiliser toutes les langues de leur répertoire individuel pour leur plaisir et la création esthétique, pour l'analyse critique et l'action sociale à travers le langage et pour agir de façon éthique et responsable dans des questions de portée locale ou globale.
- Développer chez les élèves la capacité d'utiliser leur compétence plurilingue pour traiter des informations véhiculées dans différentes langues en vue de construire de nouveaux savoirs.
- Rendre visibles dans les établissements les langues et cultures des élèves d'origine étrangère, favoriser leur reconnaissance, souligner leur valeur culturelle et économique et promouvoir leur intégration dans l'éducation.
- Éveiller chez les élèves la curiosité pour les autres langues et cultures, leur donner des connaissances sur leur nature et leur fonctionnement et favoriser leur autonomie pour les apprendre tout au long de leur vie.

Compte tenu de ces objectifs et conformément au cadre réglementaire en vigueur, le modèle d'éducation linguistique s'organise à partir des éléments constitutifs suivants :

1. La langue catalane et l'occitan dans le Val d'Aran sont les langues de référence et les langues normalement utilisées dans les milieux enseignant, administratif et de communication, et constituent la clé de voûte d'un projet éducatif plurilingue.
2. Les langues au programme (catalan, espagnol et langues étrangères) sont traitées comme des langues d'apprentissage et comme des langues véhiculant des contenus pendant le temps de classe et le temps scolaire conformément aux projets linguistiques de chaque établissement.
3. Les langues qui ne figurent pas au programme, notamment les langues des élèves et des familles d'origine étrangère, jouent un rôle intégrateur et d'équité à travers la sensibilisation, le respect, la reconnaissance et l'ouverture vers l'apprentissage de toutes les langues. De même, leur enseignement officiel, en tant que matière facultative dans le cadre du curriculum ou bien comme activité extrascolaire, contribue à augmenter le nombre de langues étrangères que les élèves peuvent apprendre et affirmer, en les renforçant, la richesse culturelle et la compétitivité de notre société.
4. L'accueil et la prise en charge linguistique des élèves d'origine étrangère se déroulent en langue catalane conformément aux mesures spécifiques suivantes : programme d'accueil, classe d'accueil et soutien linguistique et social. Ces élèves disposent d'un programme individualisé qui permet d'adapter le curriculum à leurs besoins d'apprentissage immédiats et qui évalue leurs processus d'apprentissage en lien avec les objectifs fixés dans ce programme.
5. Pour les autres élèves ayant des besoins de soutien éducatif spécifiques, des mesures et dispositifs de soutien sont prévus et le programme individualisé détermine quels seront les critères qui serviront à évaluer l'acquisition de la compétence linguistique et communicative.

3. Acquisition et accréditation des connaissances : les niveaux de compétence des langues

3.1. Les langues officielles et la première langue étrangère

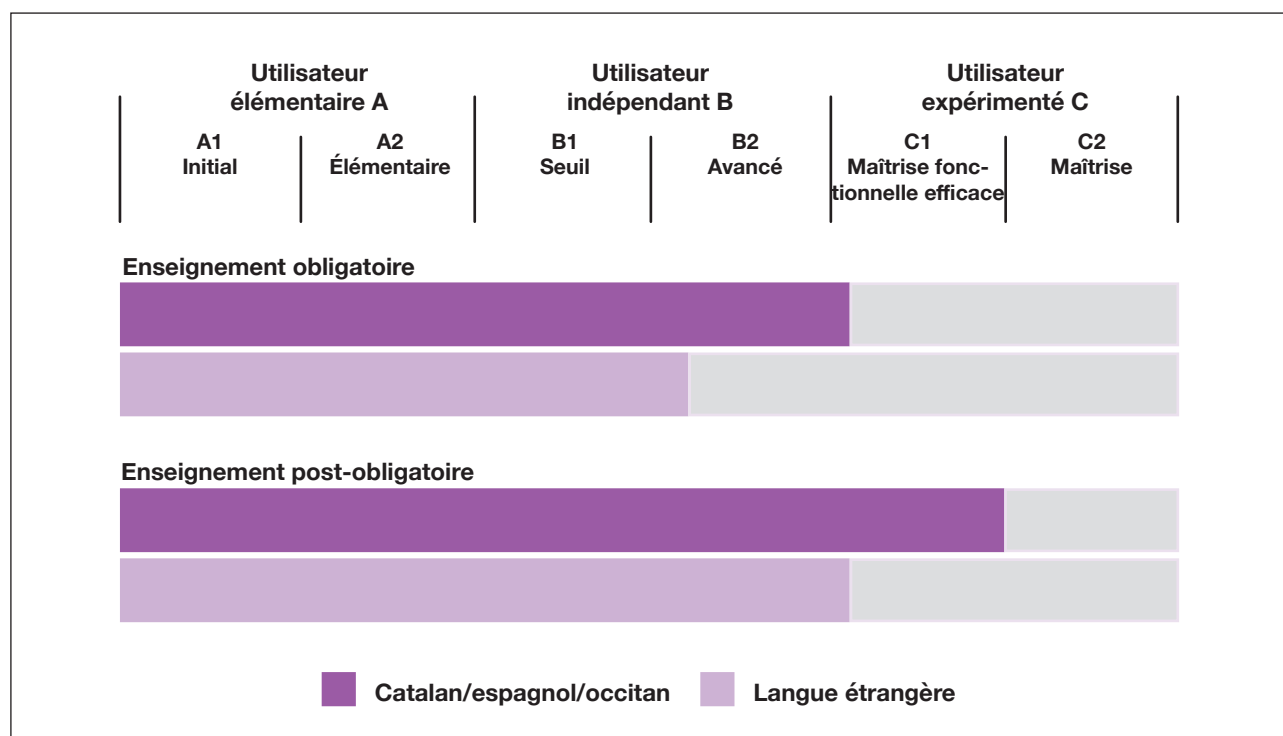
Au terme de l'enseignement obligatoire, les élèves doivent être capables d'utiliser normalement et correctement le catalan et l'espagnol, ainsi que l'aranais dans le Val d'Aran, et au moins une langue étrangère. Par conséquent, les élèves doivent avoir acquis les connaissances orales et écrites définies dans le programme de cette étape éducative, qui correspondent aux niveaux de connaissances des langues du **Cadre européen commun de référence du Conseil de l'Europe** suivants :

- Le niveau B2 en catalan, en espagnol et en occitan dans le Val d'Aran
- Le niveau B1 dans la première langue étrangère

De même, et en vue de garantir le perfectionnement des connaissances et de l'usage des langues par les élèves, lors de l'obtention du diplôme du baccalauréat, ceux-ci devront avoir acquis les connaissances des deux langues officielles de la Catalogne, de l'aranais le cas échéant, et des langues étrangères selon les termes établis dans les programmes d'étape correspondants et conformément aux niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues suivantes :

- Le niveau C1 en catalan, en espagnol et en occitan dans le Val d'Aran
- Le niveau B2 dans la première langue étrangère

TABLEAU 1. NIVEAU DE LANGUE



3.2. La deuxième langue étrangère et les langues d'origine des élèves

Les établissements doivent favoriser pour tous les élèves, pendant l'enseignement obligatoire, l'apprentissage d'au moins une deuxième langue étrangère.

Le projet linguistique de l'établissement doit déterminer quelles sont les langues étrangères dispensées et doit préciser si elles sont enseignées en tant que premières ou deuxième langues étrangères.

L'objectif est que les élèves acquièrent au minimum :

- Le niveau A2 dans la deuxième langue étrangère à la fin de l'enseignement secondaire obligatoire (ESO)
- Le niveau B1 dans la deuxième langue étrangère à la fin des études de baccalauréat

La deuxième langue étrangère peut faire partie du programme, être de portée internationale ou une langue familiale pour les élèves d'origine étrangère.

Afin d'éviter l'interruption de l'apprentissage d'une langue étrangère au programme ou non (langues d'origine) si celui-ci a été commencé pendant l'enseignement primaire, sa continuité doit être facilitée dans les établissements d'enseignement secondaires locaux. De plus, pour que l'apprentissage de cette deuxième langue soit efficace, il est nécessaire d'en garantir l'offre à tous les niveaux de l'enseignement secondaire.

La seconde langue étrangère peut être au programme, de portée internationale ou une langue familiale pour les élèves d'origine étrangère.

Une deuxième langue étrangère qui ne figure pas au programme peut être enseignée pendant le temps scolaire si l'établissement dispose d'enseignants certifiés (au sein du système ou en dehors) pour le faire.

Cette deuxième langue peut aussi être reconnue à partir de connaissances linguistiques acquises en dehors du temps scolaire, par le biais d'écoles officielles de langues ou d'établissements consacrés à la formation et l'accréditation de connaissances linguistiques, ou dans le cadre de programmes spécifiques du Département d'enseignement. Cette reconnaissance du programme peut se traduire par la validation de matières (option langue étrangère) dans l'enseignement secondaire et par l'incorporation d'accréditations de connaissances linguistiques au dossier scolaire des élèves.

3.3. Reconnaissance de l'apprentissage non formel ou informel

Puisque les langues s'apprennent en les utilisant, il est bien évident que les usages transcendent les espaces scolaires. L'apprentissage officiel —propre au système éducatif officiel— ne couvre qu'une partie de l'apprentissage des langues qui a effectivement lieu. Ces dernières années, surtout grâce à la mobilité accrue des personnes et à la consolidation de la société numérique, les occasions d'entrer en contact avec d'autres langues ont énormément augmenté. Il est clair que cette augmentation du degré d'exposition à différentes langues favorise le plurilinguisme des apprenants, qui acquièrent des connaissances par des voies d'apprentissage non formel et informel.

On entend par apprentissage non formel l'apprentissage découlant d'activités dont les objectifs didactiques et la durée ont été programmés, dont la finalité est l'apprentissage et qui incluent normalement une relation entre apprenant et professeur. Les cours dans des écoles de langues ou les séjours linguistiques à l'étranger font par-

tie de l'apprentissage non formel. L'apprentissage informel, en revanche, est le résultat d'activités quotidiennes liées à la famille ou aux loisirs, il n'est pas organisé ou structuré en matière d'objectifs, de durée ou de soutien à l'apprentissage et sa finalité n'est généralement pas l'apprentissage.

Le défi actuel est de reconnaître et de valider l'ensemble de cet apprentissage non formel et informel, et de l'accréditer. De fait, la validation de ces apprentissages a été une priorité politique en Europe au cours des quinze dernières années. En ce sens, rappelons la création en 2008 du *Cadre européen des certifications pour l'apprentissage permanent (EQF)* de l'Union européenne, un instrument visant à mettre en relation les systèmes de certification des pays européens et à faciliter le recueil des apprentissages. Un peu plus tard, en 2012, le Conseil de l'Union européenne a engagé les États membres à établir des dispositions visant à valider les connaissances, capacités et compétences acquises de façon non formelle ou informelle au moyen de ressources éducatives ouvertes, et à obtenir des qualifications totales ou partielles en se basant sur la validation des expériences d'apprentissage non formel ou informel (Union européenne, 2012 : C/398 3). Cette recommandation faisait déjà référence à des outils précis, tels que l'**Europass** et le **Youthpass**, instruments ayant pour objectif d'aider les citoyens à présenter leurs capacités et certifications d'une manière efficace pour trouver du travail ou accéder à des études.

Le défi est de reconnaître et de valider l'apprentissage non formel et informel, et de l'accréditer.

Dans le contexte qui nous concerne, la validation d'apprentissages linguistiques obtenus dans des situations non formelles passe aussi bien par l'utilisation d'outils comme l'Europass, qui s'emploie pour valider les compétences acquises par les enseignants et étudiants ayant participé à une action de mobilité dans le cadre du programme Erasmus+, que par l'acceptation et la reconnaissance de certificats et de diplômes de connaissances de langues émis par des institutions ne faisant pas partie du système éducatif.

D'autre part, la valeur que la société confère en général à l'accréditation de connaissances linguistiques, les entreprises en particulier, rend nécessaire la recherche de mécanismes facilitant l'incorporation d'accréditations de langues obtenues dans des contextes d'apprentissage non formels au dossier scolaire des élèves.

Enfin, en ce qui concerne la reconnaissance et la validation de connaissances linguistiques acquises dans des situations d'apprentissage informelles, mentionnons le **Portfolio européen des langues** (PEL) du Conseil de l'Europe, outil antérieur à l'Europass tout en y étant actuellement associé, conçu pour faciliter et promouvoir le plurilinguisme. Le PEL est un document à visée pédagogique et informative, divisé en trois parties : le passeport de langue, la biographie langagière et le dossier. Le PEL (et sa version électronique e-PEL) permettent aux personnes qui étudient ou ont appris une ou plusieurs langues, de recueillir de façon systématique les résultats de leur apprentissage linguistique et de leurs expériences interculturelles, tout en les aidant à mener une réflexion sur leur processus d'apprentissage. Ces instruments doivent être considérés non seulement comme des outils pour recueillir des preuves d'apprentissage (documents élaborés, certificats et diplômes obtenus, description d'expériences linguistiques, connaissances acquises dans des milieux professionnels ou dans des situations de mobilité, etc.) mais aussi comme des instruments favorisant l'autoévaluation de l'apprenant, sa réflexion sur son niveau de connaissance de chaque langue et culture connue et sur ses propres stratégies d'apprentissage, et la prise de décisions concernant le renforcement ou la consolidation de ses connaissances.

Par conséquent, le potentiel de ces outils va au-delà du simple usage particulier que chaque apprenant est susceptible d'en faire et les avantages individuels qu'il peut en tirer (justification de connaissances linguistiques en situation de recherche d'emploi, par exemple). Ce sont des instruments qui facilitent et favorisent le processus d'apprentissage de l'élève et sont donc adaptés à un usage dans un contexte scolaire d'apprentissage formel.

4. Les usages linguistiques dans le système éducatif

La loi 7/1983, du 18 avril, relative à la normalisation linguistique, a institué le catalan comme langue propre des quatre principaux domaines de la politique linguistique du Gouvernement de la Catalogne : administration de la Catalogne, toponymie et signalisation, propres médias du Gouvernement de la Catalogne et enseignement non universitaire. Cette place de la langue catalane en tant que langue propre et de référence a été réaffirmée dans toutes les lois ultérieures (loi sur la politique linguistique de 1987, Statut d'autonomie de 2006, loi sur l'éducation de 2009).

Dans le domaine de l'éducation, la législation détermine l'existence d'un seul modèle éducatif, étroitement lié à la langue catalane, afin de donner à l'ensemble de la population de la Catalogne l'opportunité de connaître les deux langues officielles. La loi prévoit ainsi de ne pas séparer les élèves dans des établissements différents en fonction de leur langue et garantit que les élèves accèdent, au terme de l'enseignement obligatoire, une connaissance suffisante du catalan et de l'espagnol, quelle que soit leur langue habituelle au début de leur cursus scolaire. De même, elle stipule que les professeurs doivent connaître les deux langues officielles et que les établissements doivent faire de la langue catalane leur outil normal d'expression et de communication aussi bien dans leurs activités internes que dans celles ayant une projection extérieure.

Les établissements doivent faire de la langue catalane un véhicule d'expression et de communication normal, aussi bien dans le cadre de leurs activités internes que dans celles qui ont une projection extérieure.

TABLEAU 2. LANGUES DE L'ÉTABLISSEMENT

Langue de référence	Langues au programme	Autres langues
Langue véhiculaire et de la vie de l'établissement	Langues d'instruction et d'apprentissage en tant que matière	Matière facultative (pendant le temps scolaire) ou extrascolaire
Catalan Occitan (dans le Val d'Aran)	Catalan, espagnol, occitan, anglais, français, allemand, italien	Langues des élèves d'origine étrangère

Cette décision, qui obéit à un critère d'efficacité prévu par les politiques linguistiques, a pour objectif de garantir l'existence d'espaces d'usage privilégiés pour la langue la moins forte socialement, afin de renforcer sa présence, contrebalancer les usages opérant dans la société et en garantir ainsi la survie et la continuité en tant que langue d'usage.

Il est donc très important que les activités internes, les activités administratives, les communications entre l'établissement et l'extérieur, aussi bien orales qu'écrites, ainsi que la documentation émise par celui-ci, se fassent de préférence en langue catalane ou en occitan dans le Val d'Aran, qui sont les langues de référence du système. Il est par ailleurs nécessaire que la langue catalane soit utilisée par les professeurs dans leurs exposés, dans les activités d'apprentissage et d'évaluation et dans les interactions entre enseignants et élèves, sans préjudice, bien évidemment, des activités dont l'objectif est de promouvoir la connaissance et l'usage d'autres langues. La signalisation des espaces de l'établissement est en catalan ou en aranais dans le Val d'Aran, bien qu'il soit important de rendre visibles dans l'espace physique les autres langues de l'établissement, tant les langues au programme que les langues d'origine des élèves, notamment à travers l'exposition des productions des élèves.

De même, afin d'assurer la cohésion sociale et la continuité éducative dans l'enseignement et l'usage de la langue catalane, et de l'aranais dans le Val d'Aran, les établissements scolaires doivent coordonner leurs actions avec les institutions et organisations qui les entourent. Ils doivent en outre faire de ces langues le véhicule d'expression normal lors des manifestations culturelles et publiques et dans leurs activités ayant une projection extérieure, afin de les renforcer, de les valoriser et d'augmenter leur présence sociale, en particulier dans les milieux où elles sont moins utilisées.

D'autre part, les établissements scolaires doivent offrir aux élèves des activités scolaires et extrascolaires qui impliquent l'utilisation des langues étrangères ou familiales des élèves privilégiées dans le projet linguistique, activités telles que des jumelages, l'accès à des produits culturels, films, logiciels ou jeux en version originale, livres et revues imprimées et en format numérique, séjours linguistiques, participation à des réseaux virtuels, etc. qui assurent l'amélioration efficace du plurilinguisme des élèves.

Par conséquent, les équipes de direction doivent transférer les informations sur les usages linguistiques de l'école définis dans le projet linguistique aux professionnels chargés de la gestion des activités hors enseignement telles que la cantine scolaire ou les activités extrascolaires, en souligner la valeur éducative et fixer des lignes d'interventions pour assurer la présence de la langue catalane et des autres langues privilégiées dans le projet linguistique, afin d'inciter les élèves à les utiliser et de favoriser leur compétence communicative et les actions éducatives pour vivre ensemble dans la diversité.

Toutes ces initiatives permettent de conserver des usages linguistiques cohérents qui renforcent à parts égales la connaissance des langues et les occasions de les utiliser, puisqu'il ne suffit pas de bien connaître une langue pour l'utiliser.

Par ailleurs, il convient de ne pas perdre de vue le rôle de référent et de modèle des enseignants. Ils doivent prendre conscience de l'usage professionnel qu'ils font de la langue et s'exprimer avec un niveau de qualité optimal, garantie de qualité des enseignements qu'ils transmettent.

La langue catalane n'est donc pas seulement une langue objet d'apprentissage. C'est la langue de l'institution et, par conséquent, la langue utilisée habituellement dans tous les espaces de l'établissement, dans la relation avec la communauté éducative et avec tous les secteurs de la société en général.

II. La mise en place du modèle : stratégies méthodologiques, didactiques et organisationnelles

1. La qualité de l'éducation en langues : une condition nécessaire pour la qualité de l'éducation

Si l'on part du principe que la notion de qualité est liée à la finalité de l'éducation, à savoir le développement personnel, la préparation à la vie de citoyens actifs dans des sociétés démocratiques et la préparation au monde du travail, la qualité de l'éducation linguistique s'avère fondamentale. Nous savons que l'échec scolaire est en partie dû à une mauvaise maîtrise d'un large éventail de formes linguistiques et que la maîtrise de la langue d'apprentissage évite l'abandon scolaire précoce. Par conséquent, garantir une bonne maîtrise de la langue ou des langues véhiculaires contribue en grande partie à garantir l'équité, l'inclusion sociale et la qualité de l'éducation.

Une bonne maîtrise de la langue ou des langues de scolarisation contribue à garantir l'équité, l'inclusion sociale et la qualité de l'éducation.

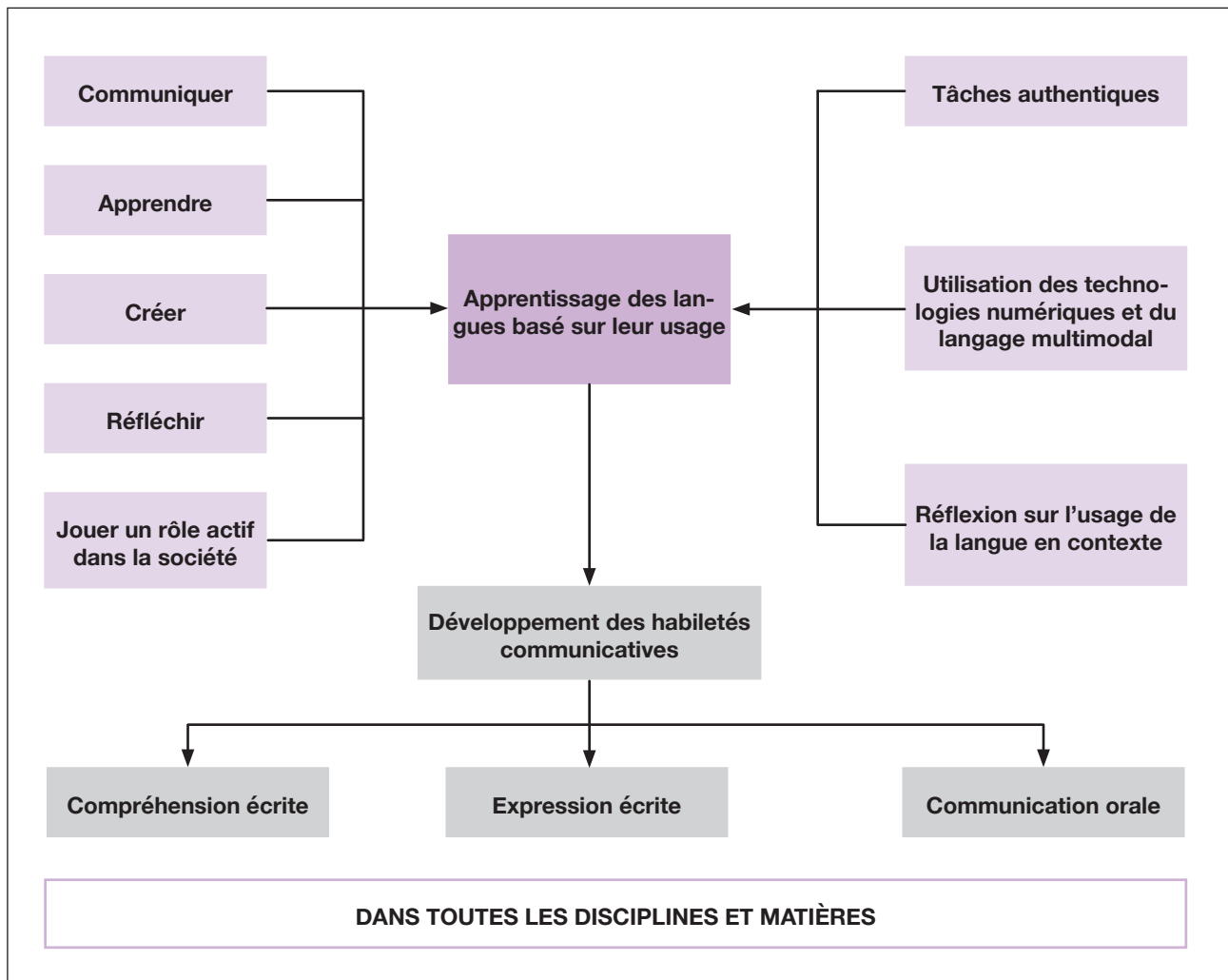
En ce sens, nous considérons que la maîtrise de la compétence communicative et linguistique est une condition préalable essentielle pour garantir une éducation de qualité. Nous la plaçons donc au cœur de l'apprentissage. (*Recommendation CM/Rec (2014)5 of the Committee of Ministers to member States on the importance of competences in the language(s) of schooling for equity and quality in education and for educational success*).

La maîtrise de la compétence communicative et linguistique est une condition préalable essentielle pour garantir une éducation de qualité.

Par conséquent, il est essentiel de mettre l'accent sur le travail de toutes les stratégies qui, de façon transversale, construisent la compétence communicative et linguistique et facilitent l'apprentissage des structures linguistiques, des genres ainsi que des typologies textuelles dans toutes leurs dimensions (compréhension et production orale et écrite).

Dans notre modèle, la compétence communicative et linguistique, c'est-à-dire le système linguistique (concepts et structures), se développe à partir de la langue catalane, qui est la langue véhiculaire de référence, tout en travaillant le transfert du savoir communicatif et académique vers les autres langues.

TABLEAU 3. LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE



2. Enseigner les langues selon une approche méthodologique globale

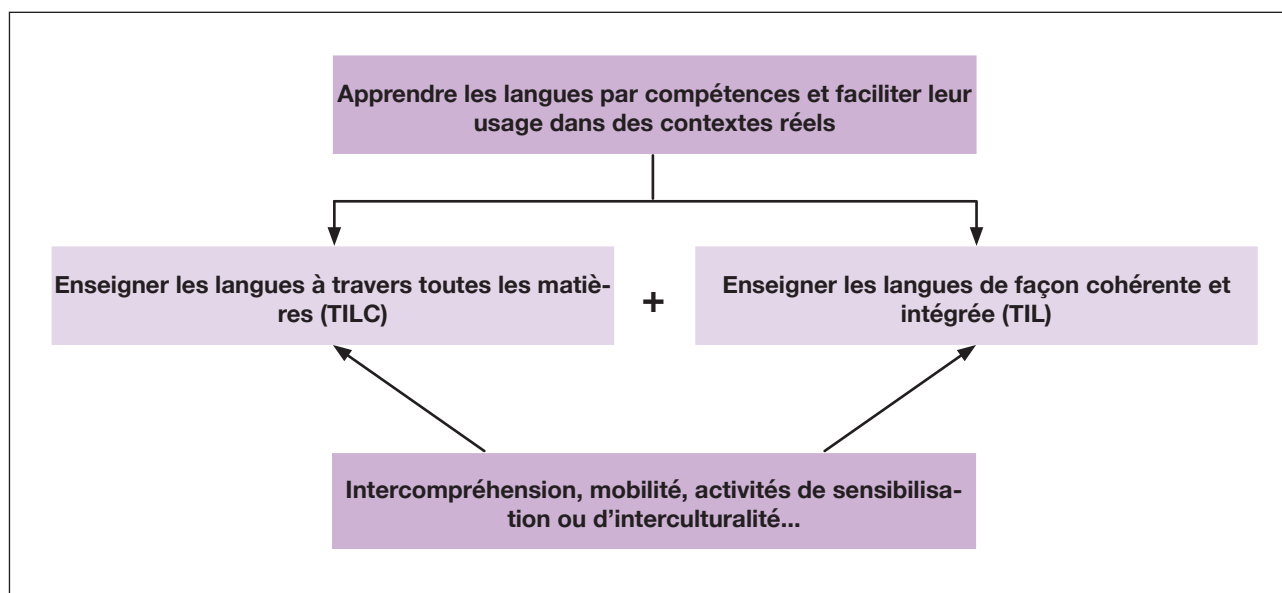
Pour mettre en œuvre de façon satisfaisante une éducation plurilingue et interculturelle, le document *Éducation plurilingue et interculturelle : guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums*, publié en 2015 par le Conseil de l'Europe, propose diverses approches méthodologiques et activités complémentaires. Ces approches, souvent décrites comme « plurielles », ne vont pas à l'encontre des méthodes individuelles utilisées pour enseigner les différentes langues ; au contraire, elles les complètent et les considèrent comme des stratégies visant à renforcer chacune des langues qui font partie du répertoire de l'apprenant.

À la différence d'autres approches basées sur des connaissances ou habiletés, l'approche plurilingue favorise la capacité des élèves à mettre en pratique, de façon intégrée, les connaissances acquises, les aptitudes et les traits de personnalité qui leur permettent de résoudre des situations diverses, de les utiliser dans des contextes et situations différentes et, avant tout, de développer des stratégies pour pouvoir apprendre tout au long de leur vie. Ce point de vue, reposant sur des questions non seulement linguistiques, mais aussi liées à des aspects conceptuels

et de traitement cognitif, est un élément fondamental dans la conception conjointe des langues dans le cadre d'un modèle d'éducation plurilingue, qui tient compte également des éléments culturels.

Les deux approches les plus complexes et les plus exigeantes, tant du point de vue des objectifs d'apprentissage et d'usage des langues que de celui de la formation des professeurs, qui permettent de progresser au sein de cette conception globale de l'apprentissage des langues, sont celles qui sont basées sur le traitement intégré des langues (TIL) d'une part, et le traitement intégré des langues et contenus (TILC) d'autre part. Ces deux approches ont un caractère fondamental dans la mise en place d'une éducation plurilingue et, par conséquent, deviennent clés dans le modèle linguistique de notre système.

TABLEAU 4. CONCEPTION GLOBALE DE L'APPRENTISSAGE DES LANGUES



Le traitement intégré des langues et le traitement intégré des langues et contenus (TIL et TILC respectivement) favorisent une approche globale à travers une perspective conjointe dans l'enseignement et l'usage véhiculaire des langues et c'est un élément fondamental dans l'organisation d'un modèle d'éducation plurilingue qui détermine, sous un angle nouveau, la conception du curriculum et sa mise en œuvre.

D'autres propositions telles que le travail des compétences interculturelles, l'intercompréhension, les activités de sensibilisation sur la diversité linguistique (éveil aux langues) et d'ouverture à d'autres cultures, les activités de mobilité réelle ou virtuelle, etc., sont considérées comme complémentaires et peuvent être intégrées dans l'une ou l'autre des deux approches mentionnées.

Toutes ces méthodes, propositions et activités constituent une pédagogie plurilingue pour laquelle l'éducation plurilingue et interculturelle devient un cadre intégrateur.

2.1. Le traitement intégré des langues

Le traitement intégré des langues (TIL) est une proposition méthodologique basée sur l'approche communicative de l'enseignement des langues et applicable à des situations d'apprentissage dans lesquelles plusieurs langues coexistent. Le TIL propose un travail collaboratif entre les professeurs des différentes langues de l'école à partir de tous les éléments que ces langues ont en commun et favorise le développement des compétences des élèves grâce à un apprentissage actif, plus approfondi et significatif, véhiculé à travers toutes les langues. Cette approche promeut un enseignement des langues suivant des principes méthodologiques communs en vue de faciliter le transfert de savoirs entre les langues.

Le TIL propose un travail collaboratif entre les professeurs des différentes langues.

L'application du TIL dans des contextes multilingues est cautionnée par des disciplines telles que la psycholinguistique, la sociolinguistique et la linguistique du texte.

Le TIL facilite le transfert des connaissances entre les langues.

Ainsi, la psycholinguistique nous rappelle que toutes les langues sont acquises à travers l'interaction et à partir de stratégies d'acquisition et d'apprentissage similaires, que l'apprenant plurilingue utilise la compétence sous-jacente commune à toutes les langues (Cummins, 1983) et qu'il applique les stratégies acquises dans sa première langue pour apprendre les autres langues. Ceci est possible parce que les capacités qu'il développe dans chacune des langues ne sont pas isolées dans le système cognitif du locuteur, mais qu'elles font partie de son « système opérationnel central ».

De son côté, la sociolinguistique présente le langage comme un produit social et souligne la diversité des éléments qui peuvent être analysés pour toutes les langues : les attitudes face aux langues et à leurs locuteurs, l'importance relative des variétés sociales, géographiques et culturelles, les facteurs contextuels, etc.

Enfin, la linguistique du texte montre que tant les connaissances sur les types de texte et les genres discursifs que les connaissances procédurales en lien avec la structure et l'organisation de l'information sont communes à toutes les langues. Cela implique, par conséquent, qu'une bonne partie des contenus de langue peuvent être travaillés de façon groupée et intégrée autour de l'activité linguistique et au moyen des genres discursifs.

Au-delà de la coordination dans l'enseignement des langues, cette approche encourage aussi une réflexion métalinguistique consciente de la part de l'élève et la comparaison des formes linguistiques, ce qui favorise un apprentissage approfondi dans toutes les langues et matières. Mais la mise en place du TIL ne pourra être réussie que si l'on tient compte d'un certain nombre de principes de base qui s'appliquent à l'enseignement de l'ensemble des langues :

- **Les activités linguistiques doivent être axées sur le renforcement de compétences clés.** Les compétences de base (celles qui sont décrites dans les documents de *Compétences de base du domaine linguistique* du Département d'enseignement), celles de la pensée (pensée critique, résolution de problèmes, créativité, communication, collaboration) et les compétences personnelles (curiosité, initiative, constance, adaptabilité, résilience, conscience culturelle et sociale) en encourageant le travail coopératif et les propositions didactiques significatives dérivées de situations communicatives authentiques.

• **L'enseignement des langues doit reposer sur l'usage de celles-ci.** Enseigner et apprendre la langue du point de vue de son usage amène à considérer le texte comme une unité de communication, et à le concevoir dans un sens large (multimodal ou pluricodé —textes qui combinent texte verbal, ressources typographiques, photos, dessins, cartes, graphiques, vidéos, image, son, geste, musique, documents multimédias, etc. L'orientation vers l'usage implique aussi de partir des genres textuels en tant qu'unités de base de communication, vu qu'ils sont le résultat de l'activité énonciative des hommes et des femmes dans différents domaines de la communication et, par conséquent, qu'ils sont liés aux contextes dans lesquels ils sont produits et aux mondes sociaux et culturels qui les valident comme leurs propres produits propres.

• **La réflexion métalinguistique renforce l'apprentissage en lien à la fois avec la langue en cours d'apprentissage et les autres langues connues par l'élève.** Traditionnellement, la réflexion sur le système linguistique était réservée aux langues premières alors que pour les langues secondes et étrangères, c'est l'usage qui primait. Pourtant, tout usage linguistique implique un certain niveau de capacité d'analyse sur le fonctionnement et l'idiosyncrasie du système linguistique utilisé, car la connaissance analytique du système linguistique et le contrôle de l'usage de celui-ci sont interdépendants (Bialystok, 1991). Il convient donc de favoriser la réflexion métalinguistique dans chaque langue et de rechercher en même temps les espaces et moments les plus adéquats pour comparer, avec leurs ressemblances et leurs différents, les systèmes linguistiques qui font l'objet de l'apprentissage.

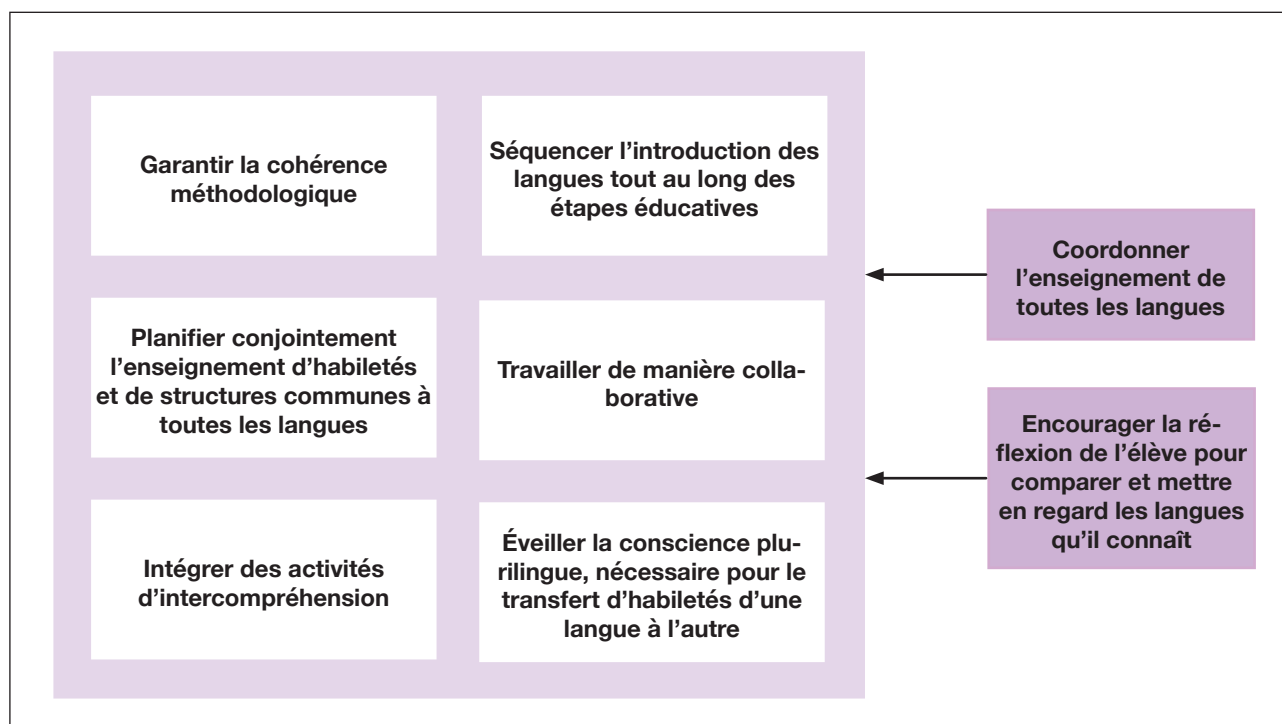
• **Il est nécessaire d'explicitier les mécanismes de transfert linguistique.** Tous les locuteurs plurilingues utilisent inconsciemment les mécanismes de transfert linguistique qu'ils ont développés tout au long de leur expérience d'apprentissage et d'usage des différentes langues. La capacité des élèves à effectuer des transferts de savoir d'une langue à l'autre peut être renforcée si ce mécanisme est intégré en classe de façon consciente et systématique. Le travail de ce mécanisme peut être mené de différentes manières : à travers les activités d'intercompréhension (compréhension, en particulier écrite, de textes dans une langue à partir des connaissances préalables que l'on a d'une autre langue et de l'identification d'éléments linguistiques communs), qui facilitent l'acquisition d'un nouvel élément linguistique à partir de la ressemblance avec un élément connu dans une autre langue ; de façon proactive, en réfléchissant sur les différences de forme, de sens et d'usage d'éléments linguistiques déterminés avant que l'erreur se produise (*medio-mediano // medi-mitjà-mitjan*), ou bien, de manière réactive, une fois l'erreur commise (*provar* au lieu de *tastar* ou *emprovar* ; *fabrica* au lieu de *factory*, etc.).

• **La conscience linguistique des élèves doit être développée à partir de toutes les langues.** Promouvoir le respect de la diversité pour une éducation aux valeurs démocratiques est un objectif commun à toutes les langues et toutes les matières, et à toutes les étapes éducatives.

• **La reconnaissance des langues des élèves doit être faite à partir de toutes les langues et matières.** Mettre en valeur les langues des élèves, dans un contexte multilingue et multiculturel tel que le nôtre, implique aussi de considérer l'usage contrôlé de ces langues comme une stratégie visant à renforcer la ou les langue(s) objet de l'apprentissage (Cummins, 2007). Mais cette stratégie ne doit pas entraîner la réduction de l'usage, par l'élève, de la langue d'apprentissage, que ce soit dans les interactions orales ou écrites. Elle ne doit pas non plus impliquer une diminution de l'usage de la langue cible par l'enseignant. À cet égard, rappelons qu'il est important de garantir un usage de la langue objet de l'apprentissage continu et de qualité de la part de l'enseignant, afin que l'input de langue pour l'apprenant soit aussi riche et significatif que possible.

• **Exploitation du potentiel didactique des pratiques d'alternance codique (translangage).** Les activités de translangage comme la lecture de textes dans une langue et la discussion orale sur les contenus de ces textes dans une autre langue, les activités de transformation intra ou interlinguistique (entre une typologie textuelle et une autre, d'un discours oral à un discours écrit ou inversement, etc.) favorisent un apprentissage plus approfondi de la matière.

TABLEAU 5. LE TRAITEMENT INTÉGRÉ DES LANGUES



La mise en pratique de cette approche dans la classe implique de travailler des domaines communs à toutes les langues (concepts généraux sur les langues, procédés et habitudes de réflexion linguistique, attitudes de respect et de mise en valeur, etc.) à partir de n'importe quelle langue. Elle implique aussi de favoriser la cohérence méthodologique, c'est-à-dire que toutes les langues seront enseignées suivant une méthodologie convenue au préalable et commune, qui met l'accent sur l'apprentissage communicatif et orienté vers l'usage.

Du point de vue de l'organisation du programme et de la planification de l'enseignement en classe, **le traitement intégré des langues implique une sélection et un séquençement adéquat des contenus d'apprentissage linguistique propres à chaque langue et à chaque étape, en vue d'éviter des redondances inutiles et de mettre l'accent sur les traits spécifiques et distinctifs de chaque langue.** Cette approche conduit aussi à mettre en œuvre des activités de classe impliquant l'usage actif et passif de plusieurs langues. Elle renforce et facilite la conception de projets de communication intégrés : séquences d'activités organisées qui partent d'un objectif fonctionnel, développent des sujets au programme et intéressants pour l'élève, qui intègrent l'évaluation comme partie fondamentale du processus d'apprentissage, et qui débouchent sur un produit final oral ou écrit. Ce type de projets encourage la fonctionnalité des apprentissages linguistiques et se répercute sur l'apprentissage général des élèves.

La mise en place du traitement intégré des langues dans un établissement scolaire, en vue de favoriser un développement plus efficace de la compétence plurilingue des élèves, implique de concevoir et de mettre en œuvre les actions suivantes :

- Organiser l'enseignement des langues au cours des différentes étapes éducatives, en définissant la séquence et le moment d'intégration de chacune d'elles et en tenant compte à la fois du contexte sociolinguistique de l'établissement et des résultats en compétence linguistique des élèves.

- Pour les professeurs de langues, planifier conjointement les objectifs, contenus et critères d'évaluation des différentes langues, aussi bien du point de vue de l'année de classe (programmation horizontale) que de l'étape (programmation verticale).
- Garantir un enseignement des langues basé sur des principes méthodologiques partagés et communs.
- Créer des structures organisationnelles qui facilitent le travail collaboratif des professeurs du domaine linguistique et une gestion efficace des emplois du temps.
- Intégrer dans la classe des activités linguistiques par compétences, des exercices d'intercompréhension et de réflexion métalinguistique qui facilitent le transfert interlinguistique et des projets de communication mettant en jeu différentes langues de façon cohérente et intégrée.
- Organiser et promouvoir des activités académiques et non académiques qui éveillent la conscience linguistique des apprenants et renforcent les attitudes d'ouverture, de curiosité et de respect envers les autres langues et cultures (présentes ou non dans la classe).

2.2. Le traitement intégré des langues et contenus

Le traitement intégré des langues et contenus (TILC) est une proposition méthodologique consistant à enseigner de façon intégrée la langue et les contenus dans toutes les disciplines ou matières, et propose un travail collaboratif entre les professeurs des différentes langues de l'école et ceux des matières véhiculées dans chacune de ces langues, ce qui favorise un apprentissage actif, plus significatif et plus approfondi. En prêtant attention à la langue dans les disciplines et les matières au programme, l'élève approfondit sa compréhension de la matière et apprend davantage. Ainsi, le TILC est une approche indispensable pour améliorer le niveau de tous les élèves dans toutes les disciplines et toutes les matières, ainsi que pour affronter la complexité et la diversité inhérentes à n'importe quel modèle d'éducation plurilingue et interculturel.

En prêtant attention à la langue dans les disciplines et matières curriculaires, l'élève approfondit sa compréhension de la matière et apprend plus et mieux.

L'application du TILC est appropriée :

- Parce que certains contenus linguistiques, cognitifs et stratégiques—ce que l'on appelle le langage académique— se travaillent mieux de façon intégrée dans les disciplines non linguistiques que dans la discipline linguistique.
- Parce que les contenus académiques des matières s'apprennent mieux si l'on tient compte des ressources linguistiques nécessaires pour les acquérir, que ce soit dans sa propre langue, dans une langue seconde ou dans une langue étrangère.
- Parce que l'usage des langues étrangères comme langues véhiculaires pour l'apprentissage d'autres matières, dans les programmes EMILE (enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère), permet d'obtenir une compétence supérieure dans ces langues sans que le nombre d'heures de classe en soit directement augmenté.
- Parce que les élèves qui ne parlent pas le catalan ne peuvent pas s'attendre à maîtriser la langue principale de scolarisation avant d'apprendre les contenus des matières et, par conséquent, l'apprentissage doit se faire en même temps que l'acquisition de la langue.

Tous les domaines curriculaires offrent des contextes optimaux pour l'apprentissage de la langue, dans lesquels celles-ci s'acquiert au moyen de matériels et de tâches authentiques, répondant aux intérêts et besoins des élèves

et garantissant ainsi leur motivation. De plus, ils diversifient les domaines d'usage de la langue par rapport aux cours de langues traditionnels et favorisent l'acquisition d'une grande variété de genres textuels oraux et écrits, que ce soit à partir des habiletés de réception ou de production.

En outre, même si cette connaissance peut s'exprimer avec d'autres systèmes sémiotiques, comme les mathématiques, elle a néanmoins besoin d'être verbalisée pour la discussion. La langue a donc, dans l'apprentissage, une fonction épistémique ou heuristique : elle n'est pas seulement un véhicule de transmission, mais aussi un espace de création de connaissances (Beacco *et al*, 2015a ; 2015b).

2.2.1. Le TILC, une réponse à la diversité linguistique et culturelle en classe

Bien que le TILC ait ses origines dans les programmes initiaux d'immersion, dans sa formulation actuelle non seulement il s'avère indispensable dans l'enseignement et l'apprentissage d'une deuxième langue ou d'une langue étrangère, mais l'idée, étayée par des recherches les plus récentes, selon laquelle il s'agit de l'approche qui convient le mieux à l'apprentissage de la langue véhiculaire principale, commence à s'imposer. Le choix d'appliquer des méthodologies TILC dans l'enseignement des disciplines ou matières au programme fait sens dans le contexte sociolinguistique actuel, dans lequel le catalan n'est pas la langue familiale ni la langue d'usage d'une grande partie des élèves du système éducatif et dans lequel la composition actuelle des établissements se caractérise par sa grande diversité, avec des élèves ayant différentes langues et cultures, différents niveaux de compétence dans la langue véhiculaire et différents niveaux de connaissances disciplinaires et de maîtrise du langage académique.

Dans un tel contexte, le TILC fournit des outils à l'enseignant pour adapter la réponse didactique à la diversité de la classe et ainsi répondre, dans toutes les matières, aux besoins de l'ensemble des élèves :

- Dispenser un apprentissage approfondi aux élèves autochtones, que ceux-ci soient scolarisés dans la L1 ou dans la L2.
- Aider les élèves d'origine étrangère, qui apprennent la langue et les contenus de la matière de façon simultanée, à ne pas prendre de retard par rapport à leurs camarades autochtones.
- Accroître les connaissances des langues étrangères.

Accorder de l'importance à l'enseignement du langage dans toutes les matières favorise la réussite scolaire de tous les élèves, en particulier des plus vulnérables, qu'il s'agisse d'élèves d'origine étrangère ou d'élèves provenant de milieux socioéconomiques et socioculturels défavorisés, des facteurs pouvant conditionner l'apprentissage.

Simplifier le langage, voire fournir les explications et les lectures dans un registre de langue familier afin de faciliter la compréhension des élèves ayant des difficultés n'est pas une pratique adéquate.

2.2.2. La difficulté du langage académique

À mesure que le curriculum intègre les savoirs propres aux différentes disciplines et aux processus de construction et de transmission de ces savoirs, le langage nécessaire pour les acquérir devient nécessairement plus complexe et décontextualisé, et implique des exigences cognitives plus élevées, qui constituent un véritable « curriculum caché » (Beacco *et al*, 2015b) (Pascual, 2006).

Ce langage complexe, décontextualisé et lié aux exigences cognitives du contenu —le langage académique— doit nécessairement se développer en même temps que les contenus des disciplines non linguistiques. La compétence dans ce langage académique, qui présente des caractéristiques et exigences cognitives très différentes de celles du langage conversationnel, ne peut être acquise pleinement dans la discipline linguistique, de façon décontextualisée et forcément artificielle, et doit être construite avec les contenus dans le contexte des matières non linguistiques.

L'apprentissage du langage académique inclut les aspects généraux propres à l'environnement scolaire (langage académique général) et les aspects spécifiques à chacune des matières (langage spécifique à la discipline). Chaque discipline scientifique a son propre langage, parce qu'elle apporte une perspective du monde différente (Polias, 2006) ; par exemple, un paysage n'est pas décrit de la même façon en géologie, en littérature ou en géographie. Caractérisée par un lexique et des genres discursifs spécifiques et utilisant des formes pour exprimer le savoir adaptées aux besoins de son discours, chaque matière communique le savoir de son domaine et protège sa communauté scientifique de tout exercice illégal.

*Le langage
académique s'apprend
en même temps
que les contenus
des disciplines non
linguistiques*

2.2.3. Implications pour l'enseignement des matières

L'importance de la langue pour la construction de savoirs et la difficulté du langage académique exigent que les matières non linguistiques incluent des aspects de langue liés aux besoins de la discipline, et que l'apprentissage des langues soit envisagé du point de vue de l'usage qui en est fait dans des contextes réels, comme le sont les différentes disciplines ou matières.

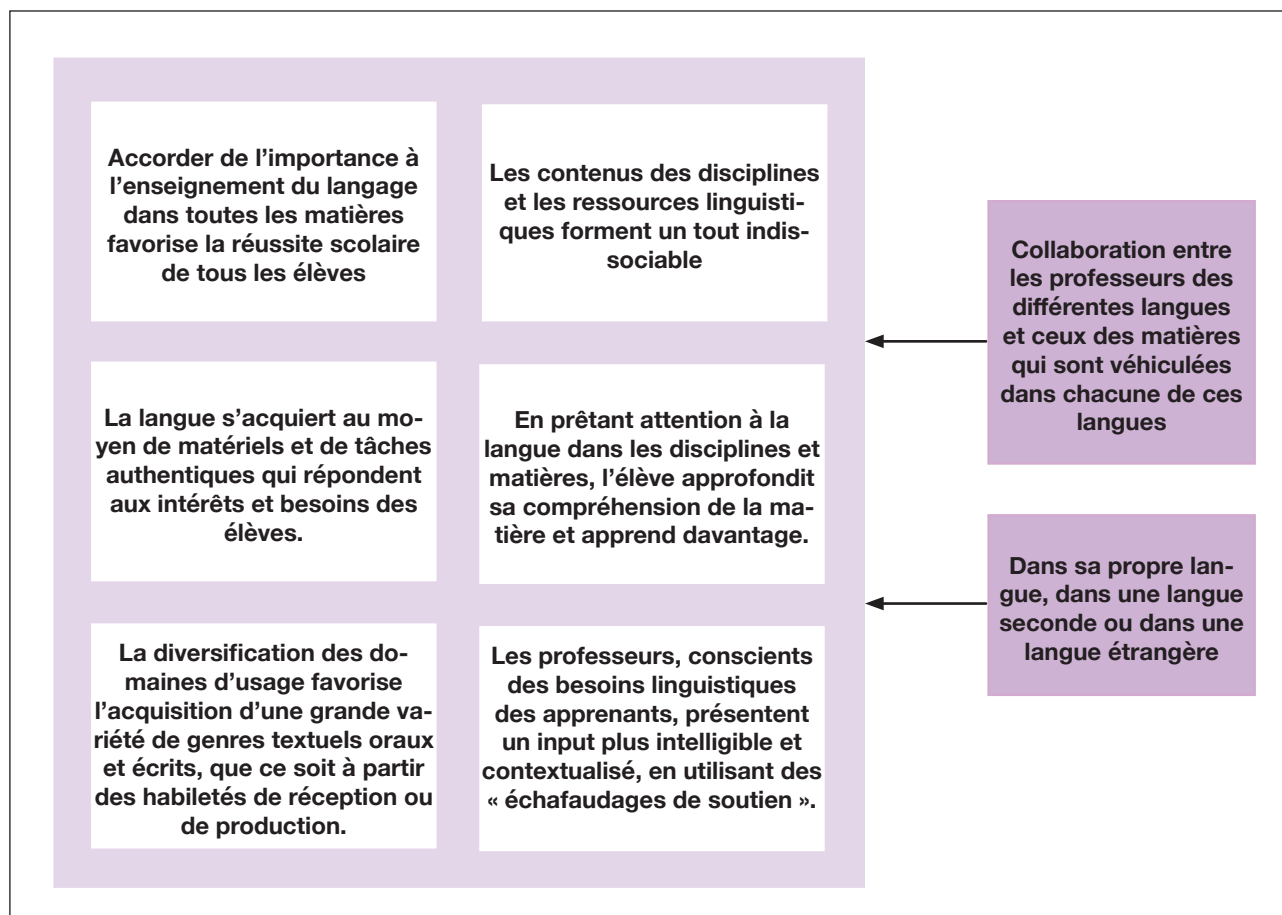
Ce travail du langage académique doit comporter, pour ce qui est de la compréhension comme de la production :

- la présentation des genres discursifs propres à la matière, la connaissance du lexique spécifique et des mécanismes qui le produisent,
- le développement des habiletés ou fonctions cognitives et linguistiques,
- la connaissance des structures du texte informatif, qui est la typologie la plus courante dans les disciplines scientifiques,
- l'identification des formes de communication utilisées en classe, en particulier de l'interaction comme forme de construction du savoir,
- l'intégration du « multialphabétisme » et l'utilisation des TIC.

Outre l'attention qu'il porte à l'enseignement du langage académique, le TILC vise aussi à développer les capacités métacognitives, la conscience critique et la perspective interculturelle des apprenants, pour obtenir des performances élevées dans les contenus disciplinaires et enrichir leur habileté à utiliser la langue véhiculaire, en particulier chez les élèves qui ne l'ont pas pour langue première.

Pour ce faire, il est nécessaire d'envisager le TILC de façon globale en favorisant l'action coordonnée et le développement professionnel des professeurs, indispensables pour un enseignement de la langue comme outil transversal dans tous les domaines, et d'encourager le changement dans l'enseignement-apprentissage de toutes les matières, dans le cadre d'une pédagogie critique et transformatrice.

TABLEAU 6. LE TRAITEMENT INTÉGRÉ DES LANGUES ET CONTENUS



2.3. Contextes d'application du TILC

Conformément au projet du Conseil de l'Europe *Langues dans/pour l'éducation*, qui propose une structure dans laquelle les langues de l'école —langue première, langue seconde, langue étrangère ou nouvelle langue (pour les primo-arrivants)— sont étudiées non seulement en tant que disciplines spécifiques mais aussi en tant que langues véhiculaires, le TILC peut être appliqué, en Catalogne, dans différents contextes selon les modalités spécifiques suivantes.

2.3.1. L'immersion linguistique

L'immersion linguistique est un modèle d'enseignement spécialement adapté à des contextes sociolinguistiques dans lesquels une grande partie des élèves ne possède pas la langue de l'école comme langue première ou familiale. Ainsi, dans les années 80, ces programmes ont commencé à être mis en œuvre dans des établissements où la majorité des élèves ne connaissaient pas la langue véhiculaire. À cette époque, la Catalogne a suivi le modèle de l'expérience québécoise, notamment de l'expérience éducative menée en 1965 dans l'école de Saint-Lambert, à Montréal, qui consistait à scolariser les enfants dont la langue familiale était l'anglais dans une seconde langue,

le français, qui devenait la langue véhiculaire pour tous. L'expérience s'est avérée si positive pour l'ensemble des élèves qu'elle est devenue la base du système éducatif linguistique au Québec.

Les principaux fondements théoriques de cette expérience ont été formulés au début des années 80 par le professeur de l'université de Toronto, Jim Cummins, qui a développé le concept d'« interdépendance linguistique ». En se basant sur la capacité cognitive de transfert de certaines compétences linguistiques communes d'une langue à une autre, et notamment d'une langue seconde (L2) vers la langue première (L1), il concluait que les apprentissages dans une seconde langue minoritaire sont transférés vers la première, et que toutes deux en sortent renforcées.

En Catalogne, c'est Miquel Siguan, professeur de psychologie à l'Université de Barcelone et spécialiste en psycholinguistique, qui a importé l'immersion linguistique du Québec pour l'appliquer au système éducatif catalan, par le biais du Servei d'Ensenyament del Català.

Pour mettre en œuvre correctement cette méthodologie, il convient de tenir compte des caractéristiques personnelles ayant une incidence sur l'apprentissage d'une L2.

- **Différents types de motivation pour apprendre une langue.** Il existe une série de facteurs qui influent sur l'acquisition d'une L2 : âge, personnalité, deuil migratoire, styles cognitifs, attitudes et motivation. La motivation pour apprendre une langue peut être de différents types : intégratrice, instrumentale, extrinsèque et intrinsèque. L'apprentissage d'une langue comporte un investissement et un effort personnels de la part de l'élève et la réflexion sur l'importance de l'apprentissage des langues dans le monde d'aujourd'hui génère de la motivation pour celui-ci.
- **Relation avec les familles.** Il est nécessaire de développer des attitudes positives vis-à-vis du catalan et de l'école, en offrant un accueil de qualité aux familles et aux élèves. Les informations fournies aux familles sur le processus d'enseignement-apprentissage que suivront leurs enfants, sur les objectifs et sur les résultats obtenus grâce à cette méthodologie suscitent la confiance et la collaboration. La connaissance mutuelle aide à réduire la méfiance et la suspicion.
- **Traitement de la langue familiale.** Dans un programme d'immersion linguistique, il est fondamental de reconnaître et de respecter les identités culturelles et sociales des élèves, d'accepter leur bagage et de savoir l'intégrer aux activités d'apprentissage. La reconnaissance symbolique de la langue familiale est une manière de respecter l'identité linguistique des élèves et les efforts pour maintenir la langue familiale aident à l'apprentissage de la L2.
- **L'intelligibilité du discours de l'enseignant (l'input).** Dans un programme d'immersion, la langue de l'école est la langue d'apprentissage des contenus curriculaires. La base de l'apprentissage est d'assurer la compréhension au sein de l'ensemble des élèves et, par conséquent, l'enseignant doit adapter son discours pour le rendre compréhensible par les élèves en fonction du niveau d'apprentissage et de leur compétence linguistique dans la langue véhiculaire. Il doit l'accompagner de supports non verbaux et appliquer des stratégies qui facilitent la compréhension de textes oraux et de textes écrits, sans oublier que bien souvent l'aide la plus adéquate pour un élève est celle que peut lui fournir un compagnon de classe plus expert.

L'immersion linguistique s'applique quand une grande partie des élèves ne possède pas la langue de l'école comme langue première ou familiale.

Il convient également de prendre en compte les aspects suivants :

- **L'interaction.** Dans l'apprentissage d'une langue, l'interaction joue un rôle essentiel, car elle est à la base de la construction des connaissances. Une bonne gestion du temps et de l'espace de la classe est nécessaire pour favoriser l'interaction. Et pour que l'interaction devienne source d'apprentissage, il convient de développer une série d'habitudes. Par conséquent, il doit y avoir des activités ou méthodologies de travail qui favorisent l'interaction et la négociation de sens. Ainsi, un enseignant qui travaille suivant la méthodologie d'immersion linguistique doit savoir quelles situations communicatives sont plus susceptibles de produire des interactions en catalan et doit prévoir des activités dans lesquelles la production est fixée : jeux extérieurs, jeux de société, jeux de rôle, dramatisations.
- **Le traitement de la langue orale.** Donner à l'enseignement-apprentissage une approche communicative et programmer des activités orales de façon systématique.
- **Relation langue orale-langue écrite.** Avec cette méthodologie, l'apprentissage de la langue orale et celui de la langue écrite se font simultanément et l'un renforce l'autre.
- **L'enseignement-apprentissage de la langue au moyen de toutes les disciplines du curriculum.** Pour assurer l'acquisition des concepts et du lexique spécifique à chaque discipline, l'élève doit pouvoir établir des connexions entre le langage communicatif et le langage académique.

Le traitement de la langue catalane en tant que langue véhiculaire dans les matières non linguistiques dans le cycle supérieur de primaire et dans l'enseignement secondaire obligatoire

À partir de ces étapes, l'apprentissage de la langue, désormais centré davantage sur des contextes académiques, se fait en même temps que les contenus curriculaires correspondants. Rappelons que la maîtrise d'une langue à un niveau équivalent à celui d'un locuteur natif nécessite sept ans environ. Il est donc important de rappeler la division classique établie par Cummins (2008) entre ce qu'il a appelé les BICS (basic interpersonal communicative skills) et la CALP (cognitive academic language proficiency). Les BICS font référence à la langue quotidienne et conversationnelle, alors que la CALP se réfère à la langue académique, qui implique la capacité à exprimer des idées et concepts importants dans le monde académique et qui sont nécessaires pour obtenir de bons résultats scolaires.

Par conséquent, pour améliorer le niveau de l'ensemble des élèves dans toutes les matières ainsi que pour affronter la complexité et la diversité inhérentes à n'importe quel modèle d'éducation plurilingue et interculturel, il est indispensable de travailler la langue à partir des contenus. En effet, la mise en œuvre de l'intervention didactique avec un groupe d'élèves hétérogène, comme celui des classes d'aujourd'hui, en utilisant du matériel curriculaire conçu généralement pour des élèves dont la L1 est la langue véhiculaire, exige des stratégies didactiques et organisationnelles complexes.

Une application correcte de cette approche méthodologique permet en général d'obtenir des performances élevées dans les contenus disciplinaires, d'enrichir l'habileté concernant l'usage de la langue véhiculaire, notamment chez les élèves qui ne l'ont pas pour L1 et de développer les capacités métacognitives, la conscience critique et la perspective multiculturelle des apprenants.

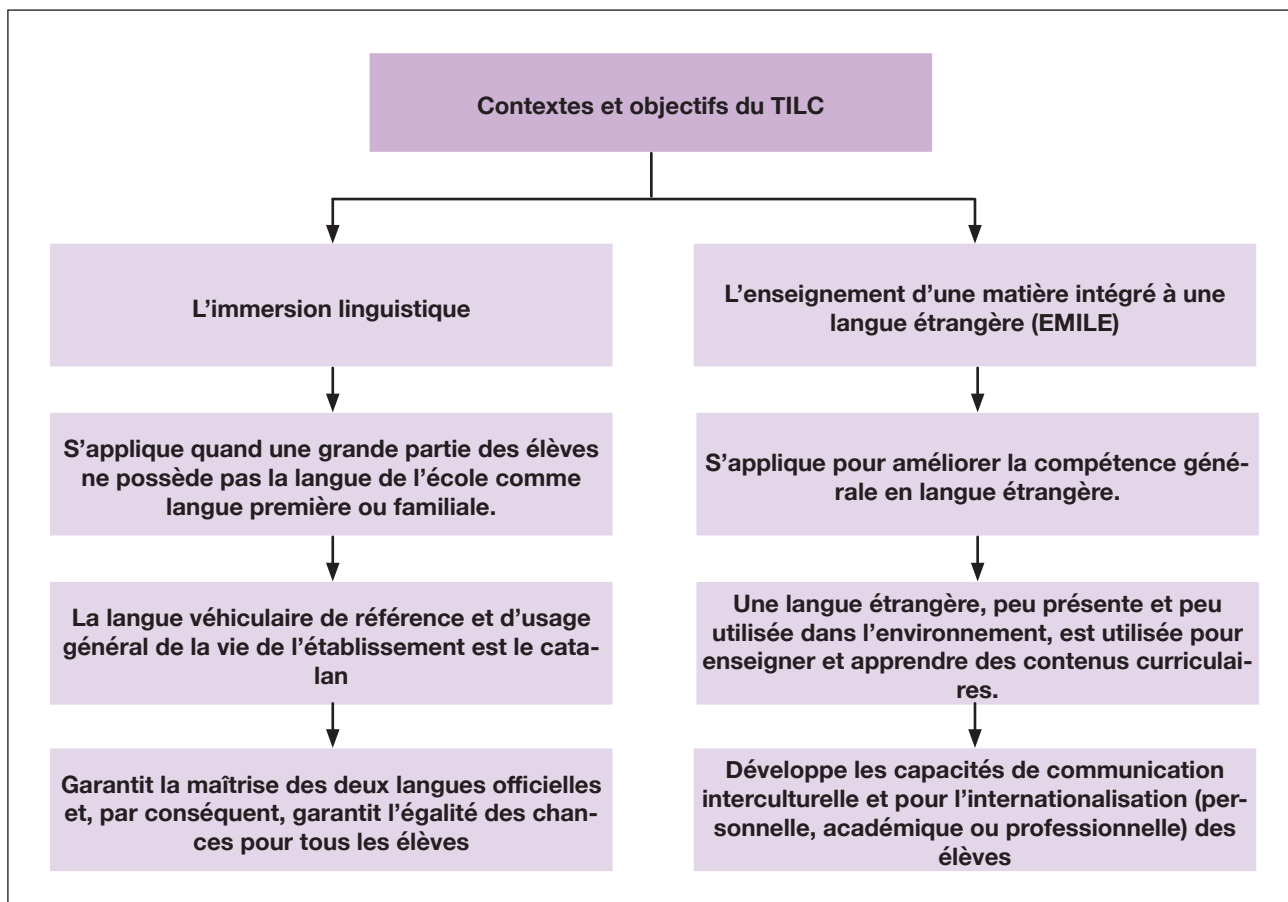
L'usage véhiculaire de l'espagnol avec des élèves dont la langue initiale est le catalan, dans des milieux de catalanisation complète.

Comme l'espagnol est une langue linguistiquement très proche du catalan et en raison de sa forte présence sociale en Catalogne, le transfert des connaissances d'une langue à l'autre est très important. Par conséquent, l'apprentissage initial des deux langues, qui se fait de façon inconsciente et automatique, est également facilité par un développement cognitif et une conscience métalinguistique accrus.

Cela ne doit pas nous faire oublier néanmoins que l'enseignement de la langue espagnole doit pleinement tenir compte du contexte sociolinguistique. Dans de nombreux milieux, l'espagnol est la langue majoritaire des élèves de l'établissement scolaire et a une très forte présence sociale. Dans ces situations, l'espagnol doit être enseigné comme une langue première des élèves, puisque c'est leur langue familiale et la langue de leur environnement. Il est nécessaire cependant que l'école travaille de façon plus approfondie les registres formels de la langue et qu'elle sache prendre en compte la diversité de cette langue, de plus en plus présente dans notre pays (en particulier avec des locuteurs originaires d'Amérique latine).

Dans les contextes où l'espagnol n'a pas cette force sociale et n'est pas la première langue pour une grande partie des élèves, il conviendra d'adopter une approche didactique proche de celle que l'on utilise avec les langues secondes (immersion linguistique dans le cas du catalan). Si le nombre d'heures d'exposition à cette langue n'est pas suffisant pour atteindre, au terme du cursus scolaire, un niveau équivalent en catalan et en espagnol,

TABLEAU 7. CONTENUS ET OBJECTIFS DU TILC



l'établissement devra décider, dans son projet linguistique, d'intégrer des blocs de contenus curriculaires en espagnol et de planifier des activités qui renforcent l'expression orale des élèves.

2.3.2. L'apprentissage intégré des contenus et de la langue étrangère (EMILE)

Les bons résultats obtenus avec le programme d'immersion en langue catalane (qui permet aux élèves d'acquérir une compétence élevée et similaire dans les deux langues officielles) expliquent l'intérêt du Département d'enseignement pour cette approche méthodologique appliquée aux langues étrangères.

D'autre part, les résultats de plusieurs études et rapports européens sur la compétence linguistique des élèves pendant leur scolarisation obligatoire ont rendu manifeste le besoin d'introduire des changements dans les méthodologies d'enseignement des langues étrangères. À cet égard, la Commission européenne a publié en 2013 le rapport *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning*, qui recommande l'apprentissage intégré des langues et contenus, d'une part, et l'apprentissage des langues au moyen de la technologie, d'autre part, les considérant comme des méthodes scientifiquement prouvées et innovatrices, permettant d'accélérer leur apprentissage.

Dans le contexte qui est le nôtre, il convient également de tenir compte des résultats concernant les compétences en anglais chez les élèves de primaire et de secondaire obtenus dans les épreuves de compétences de base. Les données obtenues jusqu'à présent par le Conseil supérieur d'évaluation, si elles montrent des résultats assez satisfaisants dans les habiletés de réception (orales et écrites) aussi bien dans le primaire que dans le secondaire, montrent cependant qu'il est nécessaire d'améliorer les habiletés de production et de mettre en œuvre des stratégies contribuant à l'amélioration de ces résultats.

Les résultats obtenus dans notre contexte, tout comme les données provenant d'études de portée plus vaste, justifient la mise en œuvre de stratégies telles que le programme EMILE (enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère) à même de contribuer à améliorer la compétence en langue étrangère de nos élèves.

Définition du concept

Différentes définitions du concept EMILE ont été avancées au cours du temps. D. Marsh et G. Langé (1997) l'utilisent pour se référer à toute situation éducative dans laquelle une langue supplémentaire et, par conséquent, peu présente et peu utilisée dans un contexte donné, est utilisée pour enseigner et apprendre des contenus différents des contenus propres à la discipline de langue. Plus récemment, Nikula *et al.* (2013) le définissent comme « une approche éducative dans laquelle une langue étrangère est utilisée en tant que moyen d'instruction pour enseigner des contenus de matière à une majorité d'apprenants ».

Cette approche s'applique normalement à des contextes éducatifs dans lesquels la langue étrangère est une langue peu ou pas du tout utilisée dans le contexte social en dehors de la classe. Cette situation contextuelle limite en outre l'apprentissage non formel de la langue. Ainsi, la classe est souvent le seul espace dans lequel les apprenants ont l'occasion d'utiliser la langue qui est l'objet de

L'EMILE s'applique dans des contextes où la langue étrangère est une langue peu ou pas du tout utilisée dans le contexte social en dehors de la classe

l'apprentissage. Par conséquent, l'application de cette méthodologie se traduit par une augmentation du nombre d'occasions d'apprendre la langue et de la pratiquer sans accroître le nombre d'heures du curriculum spécifiquement destinées à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue.

objectifs de l'approche

Selon D. Coyle, P. Hood et D. Marsh (2010), cette méthodologie contribue à renforcer la compétence linguistique de l'apprenant à travers des défis cognitifs et des activités de résolution de problèmes, favorise et encourage l'autonomie de l'apprenant et l'aide à développer des compétences de la pensée (*thinkingskills*). Comme nous l'avons vu avec le TILC, dans les classes EMILE la langue est utilisée dans un but réel, c'est-à-dire que son usage est authentique et, par conséquent, beaucoup plus significatif pour les élèves.

Les objectifs éducatifs de la mise en œuvre d'une approche EMILE peuvent être divers et variés mais conformément aux recommandations de Dalton-Puffer (2007), les objectifs suivants, au minimum, devraient être inclus :

1. Développer des capacités de communication interculturelle.
2. Préparer les élèves à l'internationalisation (personnelle, académique ou professionnelle).
3. Améliorer la compétence générale en langue étrangère.
4. Développer la compétence communicative orale.
5. Diversifier les méthodes et les stratégies de classe.
6. Accroître la motivation des apprenants.

Avantages pour l'apprentissage

Plusieurs études confirment l'impact positif de l'EMILE sur la compétence linguistique en langue étrangère des élèves. Dalton-Puffer (2007) cite des preuves montrant que les apprenants EMILE ont souvent plus de fluidité et de créativité lors de leur utilisation de la langue étrangère. Cela s'explique par le fait que l'EMILE aide les élèves à ne plus avoir peur d'utiliser la langue étrangère de façon spontanée, dans des interactions en face à face.

Ainsi, **les étudiants EMILE peuvent atteindre des niveaux de connaissance de la langue étrangère significativement supérieurs à ceux d'autres élèves n'apprenant la langue qu'au moyen des méthodes traditionnelles.** Mais avec cette approche, certains aspects de la compétence linguistique se développent plus que d'autres. Les compétences qui s'en trouvent davantage renforcées sont les habiletés réceptives (compréhension orale et écrite), le vocabulaire (en particulier le vocabulaire technique et semi-technique), la morphologie, la créativité et la prise de risques, ainsi que la fluidité et la quantité de langage oral produit. En revanche, les aspects comme la syntaxe, l'écriture, le langage informel et la prononciation progressent moins.

Par ailleurs, aucun impact négatif n'a été observé avec cette méthode sur l'acquisition des connaissances non linguistiques (les contenus de la matière). De fait, plusieurs études suggèrent que les apprenants EMILE obtiennent de meilleurs résultats que les autres élèves qui étudient la matière dans leur première langue (Bonnet, 2012 ; Coyle, 2010 ; Dalton-Puffer, 2007 ; Meyer, 2008).

Au-delà des avantages pour l'acquisition de la compétence linguistique en langue étrangère, la méthodologie EMILE favorise un accroissement de la motivation parmi les élèves lorsque des « problèmes réels ou des situations

authentiques » deviennent objet d'étude. Cela contribue à renforcer la confiance de l'apprenant dans ses propres capacités à apprendre une langue étrangère. Citons d'autres avantages potentiels pour les élèves :

- La communication et la réflexion en classe de langue étrangère contribuent à l'amélioration des habiletés orales et écrites.
- Le défi que représentent les nouveaux inputs linguistiques fournit un contexte de communication significatif.
- L'approche EMILE favorise l'acquisition et le développement de compétences pour la communication interculturelle.
- Elle renforce le transfert de savoir entre les disciplines et développe la pensée critique.
- La motivation et la confiance en soi liées à l'apprentissage d'une langue étrangère augmentent.
- Le vocabulaire spécialisé peut être adapté aux besoins, intérêts et niveaux des apprenants.

Par ailleurs, du point de vue de l'enseignement de la langue étrangère, l'approche EMILE présente les caractéristiques suivantes :

- Les professeurs prennent davantage conscience des besoins linguistiques des apprenants, ce qui les oblige à présenter un input plus intelligible et contextualisé, en utilisant des « échafaudages de soutien ».
- La vérification constante de la bonne compréhension des apprenants permet d'augmenter le niveau de communication entre les apprenants eux-mêmes et entre ceux-ci et l'enseignant.
- L'apprentissage incidentel et implicite est favorisé, car l'élève se concentre davantage sur le sens et la communication que sur l'instruction.
- La fluidité est davantage privilégiée que la correction linguistique.
- Tant la capacité d'apprendre de l'élève que le besoin de produire un résultat (output) significatif et complexe sont encouragés.
- Les professeurs prennent davantage conscience de la nécessité d'utiliser des mesures universelles qui aident à diversifier les canaux de communication (visuels, gestuels, modulation de la voix, répétition, etc.) afin de faciliter la compréhension linguistique.
- Cette approche favorise le travail coordonné entre les professeurs des matières et ceux des langues étrangères, ce qui encourage également la réflexion conjointe sur les pratiques de classe.

Programmation et pratiques de classe

Certaines études suggèrent que les élèves EMILE plus âgés apprennent mieux et plus vite que leurs cadets, même en ce qui concerne la prononciation. Néanmoins, l'introduction de cette approche dans les premières étapes éducatives favorise l'acquisition de la compétence orale en langue étrangère. Si la décision est prise de mettre en œuvre l'EMILE à partir du deuxième cycle de l'éducation préprimaire, il convient de le faire en utilisant, comme nous l'avons signalé dans des parties précédentes, des activités telles que la lecture de contes, les chansons, la création de fresques ou d'affiches, etc., c'est-à-dire au travers de pratiques éducatives qui privilégient l'apprentissage par le jeu par rapport à l'instruction grammaticale.

Dans **l'enseignement primaire**, l'enseignement et l'apprentissage de la langue en tant que véhicule permettant d'arriver à d'autres disciplines de connaissances peuvent être menés à partir de la classe de langue étrangère, en adoptant une approche basée sur le traitement de thèmes à contenu interdisciplinaire.

Dans **l'enseignement secondaire**, cette approche peut être introduite dans des disciplines spécifiques (en planifiant l'enseignement combiné de langue et matière) ou bien dans le cadre de projets de découverte et de recherche

documentaire. Dans les enseignements post-obligatoires, outre l'usage véhiculaire possible de la langue étrangère dans les matières curriculaires, il conviendra de favoriser la participation des élèves dans des situations réelles propres au monde des adultes et qui impliquent un usage effectif et efficace de la langue étrangère aussi bien dans des contextes académiques que professionnels.

Dans tous les cas et indépendamment du moment choisi pour la mise en œuvre de cette approche dans la classe, le succès de l'EMILE reposera sur la manière dont il est mené, et sur les pratiques pédagogiques précises qui sont choisies.

Une mise en œuvre adéquate de l'EMILE dans la classe prend en compte notamment les aspects suivants :

1. Utilisation de matériels didactiques importants et significatifs pour les élèves, provenant de préférence de sources réelles ou authentiques. Il est préférable que les élèves participent à cette sélection.
2. Présence significative et non anecdotique d'activités de compréhension et d'expression orale et d'activités pratiques et collaboratives qui favorisent l'interaction des élèves et la négociation de sens à travers la parole.
3. Introduction d'activités qui offrent des occasions d'utiliser la langue dans des situations communicatives authentiques (construire des messages, participer à des débats, argumenter, etc.) Il s'agit d'encourager les défis cognitifs qui les motivent et les incitent à travailler par groupes de deux et en équipe moyennant le dialogue.
4. Accent mis sur la correction des erreurs de contenu plus que sur la correction des erreurs formelles. Dans une classe EMILE, les compétences linguistiques de l'apprenant ne doivent pas être évaluées de façon constante ni systématique.
5. Prise de conscience par les professeurs du vocabulaire et de la syntaxe employés dans leurs explications en classe. Le langage doit être simple et intelligible, notamment si l'on tient compte de l'effort supplémentaire que doit fournir l'élève en matière de compréhension. À cet égard, il est conseillé d'utiliser une large variété de supports qui facilitent la tâche de compréhension et de production de messages en langue étrangère chez les élèves.

Modalités de mise en œuvre de l'approche EMILE

Les établissements scolaires peuvent opter pour différentes modalités de mise en œuvre de l'approche EMILE. Les modalités suivantes sont présentées dans l'ordre décroissant de difficulté :

- **Développement de projets qui intègrent l'apprentissage de langues et contenus de façon décontextualisée.** Ces projets, applicables depuis l'enseignement préprimaire jusqu'aux études de formation professionnelle ou de recherche dans les études de baccalauréat, sont des stratégies visant à encourager la participation active des élèves et leur autonomie d'apprentissage. Les projets peuvent dépasser les murs de la classe et favoriser l'entrepreneuriat des élèves et leur implication au sein de la société. Cette modalité inclut les stages en entreprise, le service communautaire, l'« apprentissage service », les actions de bénévolat et les projets de coopération éducative locaux, nationaux ou internationaux.
- **Réalisation de cours d'une ou plusieurs disciplines ou matières non linguistiques partiellement ou totalement en langue étrangère.** Pour cette modalité, l'établissement doit prévoir tout au long de chaque étape une offre progressive qui favorise l'acquisition des compétences de base de chaque champ d'enseignement à partir des critères d'évaluation de chacune des disciplines.
- **Usage contrôlé de différentes langues dans une ou plusieurs matières.** L'objectif est que les élèves appliquent leurs connaissances linguistiques de façon stratégique, en les utilisant comme des instruments d'accès aux informations, pour synthétiser des connaissances, exposer les conclusions d'une recherche préalable, etc.

Dans tous les cas, il convient d'assurer un apprentissage optimal aussi bien des contenus de la discipline que des langues impliquées. Une intentionnalité didactique et un enseignement explicite sont pour cela des conditions nécessaires.

Quelle que soit la modalité concrète choisie, il est conseillé de procéder à une mise en œuvre hétérogène de cette approche, de façon à favoriser l'usage véhiculaire de la langue étrangère dans diverses disciplines ou matières, et dans différents niveaux et étapes éducatives. Il est nécessaire de garantir, dans tous les cas, le caractère inclusif de la présence curriculaire de cette approche (elle doit faciliter la participation de l'ensemble des élèves) et la mise en œuvre doit être progressive et croissante.

TABLEAU 8. LE TRAITEMENT INTÉGRÉ DES LANGUES ET DE CELLES-CI AVEC LES CONTENUS (TILC)

<p>Offre un apprentissage approfondi aux élèves autochtones, que ceux-ci soient scolarisés dans la L1 ou dans la L2</p>
<p>Aide les élèves d'origine étrangère, qui apprennent en même temps la langue et les contenus de la matière, à ne pas prendre de retard dans le programme</p>
<p>Accroît les connaissances des langues étrangères</p>

3. L'apprentissage des langues par compétences

Pour que l'apprentissage soit significatif et pratique, nous devons passer d'un apprentissage axé sur l'accumulation de connaissances linguistiques à une approche visant à apprendre à utiliser la langue pour communiquer, apprendre, créer et réfléchir sur les problèmes qui se posent et les ressources nécessaires pour les résoudre.

Il s'agit d'encourager un apprentissage par compétences, aussi bien dans des contextes formels (l'école) qu'informels (l'environnement social) et de façon simultanée ou consécutive, qui serve à résoudre des situations et problèmes de la vie réelle, et à travers lequel les élèves puissent utiliser leur bagage linguistique (habiletés et connaissances de différentes langues) pour apprendre d'autres langues.

L'apprentissage par compétences nous sert à résoudre des situations et des problèmes de la vie réelle et à apprendre de nouvelles langues.

Si l'objet de l'apprentissage ne se limite pas à la connaissance de la langue mais englobe aussi l'habileté à l'utiliser à l'oral et à l'écrit, la réflexion grammaticale doit se faire le plus souvent de manière intégrée dans les tâches communicatives, et non de manière analytique et décontextualisée. Tout cela est possible au moyen d'une approche communicative et textuelle qui :

- Propose des tâches d'apprentissage authentiques, c'est-à-dire qui s'inscrivent dans des situations communicatives identiques ou similaires à celles de la vie en dehors de l'école.
- Implique la réalisation d'activités d'apprentissage intégrées dans des unités complexes (projets oraux, de

lecture et d'écriture, tâches et séquences didactiques, etc.) et qui requièrent la participation active de l'élève, le travail coopératif et l'autoévaluation.

- Prend en compte un travail des langues dans toute leur complexité, en impliquant toutes les habiletés —interaction, écoute, parole, lecture, écriture, interprétation— et en rentabilisant les efforts d'apprentissage pour éviter de répéter les contenus communs dans chaque langue tels que les fonctions — donner des informations, se plaindre ou remercier, demander un service, exprimer son avis—, les typologies textuelles ou les genres.
- Facilite l'apprentissage et l'usage de la langue en offrant différentes formes de représentation des informations et en profitant des technologies de l'information et de la communication.

3.1. Mise en place dans les différentes étapes éducatives

Le choix du moment auquel l'enseignement des différentes langues est introduit ainsi que celui des langues qui sont enseignées en tant que première ou deuxième langue étrangère dépendent du contexte sociolinguistique de chaque établissement et doit donc être inscrit dans le projet linguistique de celui-ci.

Suivant les recommandations du Conseil de l'Europe concernant la mise en œuvre d'une éducation plurilingue, *Plurilingual and Intercultural Education*, il convient de tenir compte, pour chaque étape éducative, des aspects suivants :

3.1.1. Éducation préprimaire

Pour cette étape éducative, il s'agit de considérer comme prioritaire la construction des répertoires linguistiques et culturels des élèves, en mettant l'accent sur la pluralité et la diversité à l'intérieur de la classe, afin de garantir l'acceptation des identités des élèves et l'acquisition de compétences dans la langue de socialisation/scolarisation, à savoir le catalan. Il s'agit aussi de faciliter, au moyen de cette langue, la construction guidée de concepts. La langue de scolarisation joue un rôle clé dans cette étape, étant donné que c'est à travers elle que l'élève, guidé par l'enseignant, construit des concepts essentiels tels que le temps, l'espace, la quantité, les mesures, etc. Il convient donc d'utiliser un vaste répertoire de genres discursifs pour l'enseigner, en l'utilisant comme outil de communication de base avec l'élève (instructions, conseils, orientations, etc.), en lisant des textes à voix haute, etc., de manière à ce que les élèves soient exposés à celle-ci au maximum.

Si l'on enseigne une langue étrangère pendant cette étape, il faut le faire à travers le jeu, sans mettre l'accent sur l'objectif linguistique. Il s'agit ainsi de sensibiliser les élèves à la langue étrangère et de les motiver pour qu'ils l'apprennent. La compétence interculturelle, quant à elle, doit être encouragée à travers la mise en scène de lectures de contes, les chansons, les festivals, les fresques, les affiches, etc.

3.1.2. Éducation primaire

Pendant cette étape, le développement de la compétence linguistique des élèves repose, conformément au curriculum en vigueur, sur la langue catalane et la langue espagnole et, le cas échéant, l'aranais. Néanmoins, l'accent est mis spécialement sur la langue propre de la région, le catalan, la langue majoritairement utilisée pour l'enseignement des contenus. En ce sens, il est conseillé de souligner les régularités linguistiques et la forme standard. À cette étape, il convient aussi de traiter les incorrections linguistiques des élèves, en particulier dans le cas de groupes d'élèves arrivés tardivement.

De même, il est vivement conseillé de créer des liens entre la langue catalane, l'espagnol et la première langue étrangère : comparaison d'aspects linguistiques et sociolinguistiques ou de pratiques culturelles (en les mettant en lien avec la propre expérience des élèves ayant d'autres langues et cultures). Il est également recommandé d'introduire, dans les matières non linguistiques, de petits textes en espagnol et dans la première langue étrangère sur des thèmes qui auront déjà été traités au préalable dans la langue de scolarisation, afin d'habituer les élèves à utiliser des sources d'informations plurilingues.

Pour ce qui est de la langue étrangère, il est conseillé d'adopter une approche communicative, reposant sur des tâches. Et, dans le contexte d'apprentissage d'autres matières à travers cette langue, il est conseillé d'utiliser de temps à autre des éléments qui ont été appris dans la langue étrangère (comme les formules de politesse, par exemple) et d'incorporer de nouveaux éléments linguistiques.

3.1.3. Éducation secondaire obligatoire

Pendant cette étape éducative, il convient d'intégrer à l'enseignement de la langue de scolarisation en tant que matière, des instruments et approches qui peuvent aussi être utilisés pour l'enseignement de la langue espagnole et des langues étrangères (et d'autres matières) : classification du discours en genres (articles, reportages scientifiques, etc.), analyse de textes, analyse critique de l'information dans les médias, outils pour la description et l'analyse de la langue, etc. En outre, il est nécessaire de diversifier progressivement les méthodes d'enseignement et de travail, et de favoriser la réflexion sur l'apprentissage. Il est également important d'aider les élèves à apprendre de manière autonome.

Il s'agit de faire en sorte que les inputs pour l'apprentissage de la langue catalane soient tout aussi valables pour l'espagnol et les langues étrangères et de faire prendre conscience aux élèves des points communs et des différences entre les langues qu'ils apprennent et qu'ils parlent, et d'exploiter ce potentiel à un niveau pédagogique.

Il convient aussi d'expliquer les types de texte et de discours propres à chaque matière, et de les travailler dans une perspective intégrée et transcurriculaire. Il est également recommandé de commencer à introduire des pratiques de médiation linguistique : d'abord dans la langue de scolarisation (paraphrase), ensuite d'une langue à l'autre.

En ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères, il est essentiel de trouver des espaces pour l'interaction avec des élèves étrangers en créant des réseaux de collaboration avec des écoles d'autres pays qui facilitent des échanges linguistiques, à travers la conception de projets collaboratifs (notamment virtuels) et en mettant l'accent sur le développement de la compétence interculturelle des élèves.

L'objectif de cette étape doit être d'abord de renforcer et de consolider l'apprentissage des langues catalane et espagnole, ensuite de garantir la continuité pédagogique de l'apprentissage de la première langue étrangère qui a commencé en primaire, et, enfin, d'introduire une deuxième langue étrangère en insistant sur le transfert de compétences, en particulier celles acquises dans la première langue étrangère (stratégies d'apprentissage, activités de réflexion, etc.).

Si l'on choisit d'introduire deux langues étrangères (l'anglais et une langue romane), vu que la distance linguistique qu'il existe entre l'anglais, d'une part, et le catalan et le l'espagnol, d'autre part, est très différente de celle qui peut exister entre le français et ces deux langues, il est conseillé de faire de l'anglais la première langue étrangère (avec un traitement EMILE) et du français la deuxième langue étrangère, étant donné que le français, en raison de cette plus faible distance linguistique, pourra mieux bénéficier des transferts provenant du catalan et de l'espagnol.

Par ailleurs, l'étape de l'éducation secondaire est probablement la plus favorable pour faire découvrir aux apprenants la manière d'utiliser les langues en dehors de l'école, et pour leur fournir les outils et les stratégies nécessaires pour qu'ils puissent profiter des ressources d'apprentissage à leur portée (médias, internet, moyens de mobilité réels ou virtuels, centres de ressources, etc.). C'est également une bonne occasion de travailler, en langue étrangère, des fonctions linguistiques qui vont au-delà des usages communicatifs ordinaires : construction de connaissance et créativité artistique.

L'objectif final est d'approfondir l'apprentissage de la langue catalane, de l'espagnol et des langues étrangères (première et deuxième) en tant que matières. Il s'agit aussi d'élargir le répertoire linguistique de l'élève en lien avec la langue de scolarisation en renforçant sa capacité de compréhension et de production de textes qui sont utilisés dans d'autres matières curriculaires de plus en plus complexes et spécialisés.

La fin de l'étape est une bonne occasion pour mettre l'accent sur les activités de médiation (paraphraser dans une autre langue, traduire, passage d'un genre discursif à un autre, etc.) ainsi que sur les activités d'intercompréhension dans des langues qui, même si elles ne sont pas parlées, peuvent s'avérer utiles dans le cadre de futures activités académiques ou professionnelles. De même, afin d'aider l'élève à être compétent dans la gestion de son apprentissage dans le cadre d'un projet éducatif tout au long de sa vie, il convient d'introduire aussi dans l'enseignement des moments de réflexion interlinguistique qui l'aident à analyser ses méthodes d'apprentissage.

Du point de vue de l'éducation interculturelle, il convient de souligner l'importance des activités de médiation et de construction du savoir dans différentes langues, de favoriser les réactions critiques, constructives, positives et responsables de l'élève lors des contacts avec des personnes d'autres cultures, et de profiter des avantages des expériences de mobilité (échanges, visites d'étude, stages en entreprise) afin que l'élève puisse tester non seulement son répertoire linguistique et culturel, mais aussi son habileté à négocier le sens dans les interactions avec ses camarades originaires d'autres cultures.

3.2. Favoriser l'apprentissage des langues à travers les TIC

Ces dernières années, les technologies appliquées à l'enseignement ont joué un rôle de plus en plus important. Comme le souligne le dernier rapport Horizon 2017 (<https://www.nmc.org/nmc-horizon/>), les TIC devraient connaître une croissance significative au cours des prochaines années dans le domaine des technologies appliquées à l'apprentissage, ainsi que dans le domaine de la conception des espaces d'apprentissage. Concernant ce deuxième point, les progrès en matière de technologies multimédia et sans fil permettent désormais de créer des espaces intelligents qui reproduisent des environnements sociaux et de travail réels et favorisent un apprentissage interactif, basé sur la résolution collaborative de problèmes interdisciplinaires. D'autres progrès sont attendus d'ici deux ans environ en ce qui concerne les technologies pour l'apprentissage personnalisé ou adaptatif ainsi que l'usage des technologies mobiles pour l'apprentissage permanent. À moyen terme, on prévoit également l'irruption en force de l'Internet des objets dans le monde éducatif, les applications de réalité augmentée occupant à cet égard une place prépondérante.

Les technologies multimédia favorisent un apprentissage interactif, reposant sur la résolution collaborative de problèmes interdisciplinaires.

Tous ces progrès contribuent à améliorer les processus d'enseignement et d'apprentissage, et ont des effets positifs dans toutes les disciplines et matières. Dans le domaine de l'apprentissage des langues, néanmoins, l'apprentissage assisté par ordinateur mérite une attention particulière. Ce type d'apprentissage désigne tout processus dans lequel l'apprenant utilise un ordinateur pour améliorer sa compétence linguistique. La technologie qui entre en jeu va des PC aux téléphones intelligents en passant par les tablettes, les reproducteurs MP3 et MP4 et les consoles.

Le concept « apprentissage de la langue assisté par ordinateur » est vaste et se réfère à n'importe quel contenu, instrument, environnement et outil de communication de nature numérique qui peut être utilisé en tant que support pour l'apprentissage :

- Vidéos, animations, enquêtes web, podcasts, webcasts, articles numériques, etc.
- Environnements virtuels où les élèves communiquent avec des locuteurs d'autres langues par le biais du courrier électronique, de forums, chats, réseaux sociaux et conférences téléphoniques et vidéo.
- Outils linguistiques : applications pour mobile, logiciels pour travailler certains aspects spécifiques de la langue (phonétique, prononciation, vocabulaire, grammaire, analyse syntaxique) et qui peuvent inclure des fonctions de reconnaissance vocale.
- Environnements virtuels d'apprentissage qui facilitent la communication entre le professeur et l'étudiant ou encore offrent des occasions d'apprentissage entre pairs.
- Jeux numériques et en ligne.
- Etc.

L'apprentissage assisté par ordinateur peut aussi inclure les cours en ligne, les tableaux interactifs, les portfolios électroniques, les corpus linguistiques et les dictionnaires électroniques, les systèmes d'accompagnement virtuel, les correcteurs grammaticaux et les traducteurs automatiques, les logiciels de reconnaissance vocale et les réseaux sociaux, à condition que l'usage fait en classe de ces outils ait un objectif d'apprentissage clair.

Bien qu'il y ait peu de preuves scientifiques démontrant les effets positifs de l'usage de la technologie sur l'acquisition de la compétence linguistique, certaines études mettent en évidence des avantages généraux pour l'apprentissage : par exemple, les jeux numériques aident à développer la pensée critique de l'élève ; les outils de reconnaissance vocale sont utiles pour l'amélioration de la prononciation et de l'expression orale ; la participation à des chats et forums permet des usages réels et complexes de la langue, etc. Tous ces outils ont en commun le fait de faciliter l'accès à la langue objet de l'apprentissage et à sa culture, d'augmenter le temps d'exposition à celles-ci et d'offrir des occasions de communication et, par conséquent, de pratique et d'usage de la langue qui est en cours d'apprentissage. De plus, n'oublions pas les effets positifs de l'apprentissage assisté par ordinateur sur la motivation de l'apprenant.

Les TIC fournissent des occasions d'accès et de communication dans la langue en cours d'apprentissage.

L'un des facteurs qui contribuent le plus à l'exposition aux langues est la consolidation de la société numérique.

Il est certain que les apprenants d'aujourd'hui sont plus exposés que jamais aux langues, ce qui favorise le développement de leur compétence plurilingue. Sans aucun doute, l'un des facteurs qui contribuent le plus à l'exposition aux langues est la consolidation de la société numérique. Internet et l'environnement numérique en général sont une source inépuisable d'exposition aux langues, qui augmente les possibilités d'entrer en contact avec elles et donc de les apprendre.

Au-delà des possibilités de navigation linguistique offertes par le réseau, Internet offre aussi une grande quantité d'informations sur les langues, ce qui facilite l'acquisition de connaissances déclaratives, tout aussi nécessaires pour accroître le plurilinguisme. Par ailleurs, ces dernières années sont apparues des plateformes numériques spécialement conçues pour apprendre des langues. Bien que ces environnements présentent souvent des inconvénients qu'il ne faut pas sous-estimer (qualité inégale des contenus, activités excessivement axées sur des processus de mémorisation, décontextualisation, etc.), l'avantage de participer à ces plateformes est de permettre une exposition rapide et facile à une communication réelle (avec des moyens oraux et écrits, des éléments audio et vidéo, des chats et forums, etc.) qui contribuent, comme mentionné précédemment, à augmenter la motivation des apprenants et leur désir de communiquer.

Comme nous l'avons vu, l'environnement numérique véhicule aussi un grand nombre de matériels ou ressources d'apprentissage. À cet égard, mentionnons notamment les ressources éducatives libres (REL) : matériels numérisés offerts librement et gratuitement en vue d'une utilisation par les enseignants, étudiants et autodidactes dans l'enseignement, l'apprentissage et la recherche.

L'environnement numérique véhicule un grand nombre de matériels ou de ressources d'apprentissage.

L'environnement numérique offre donc un éventail riche et varié de ressources pour l'apprentissage des langues et de n'importe quelle autre matière. Mais cet apprentissage ne peut se faire qu'à une condition : la compétence technologique, informationnelle et numérique doit être suffisante pour que l'élève puisse tirer parti au maximum des opportunités potentielles d'apprentissage de l'environnement numérique.

Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant est fondamental, aussi bien pour conseiller l'élève dans l'usage efficace d'outils technologiques et de contenus numériques pour l'apprentissage de la langue étrangère, que pour lui enseigner à choisir le matériel le plus adapté parmi les milliers de possibilités et à tirer parti au maximum de toutes les opportunités d'apprentissage incident que lui offre le monde numérique.

4. Communication orale, lecture et écriture : stratégies transversales pour l'acquisition de la compétence communicative et linguistique globale

La compétence linguistique est à la base de tous les apprentissages. Le système éducatif doit donc faciliter chez les élèves le développement des compétences nécessaires à la communication orale, à la compréhension écrite et à l'expression écrite. Et cela doit pouvoir être fait dans différentes langues.

Les compétences du domaine linguistique se réfèrent à l'utilisation du langage comme instrument destiné à interpréter et comprendre la réalité au moyen de textes oraux et écrits, à communiquer à l'oral et à l'écrit, et à organiser et autoréguler la pensée, les émotions et le comportement. Ces compétences permettent d'exprimer des pensées, des émotions, des expériences et des opinions, d'émettre des jugements critiques et éthiques, de produire des idées et de structurer la connaissance. Ces compétences impliquent que les élèves possèdent les capacités de lire, écouter, analyser, accepter des opinions différentes et s'exprimer de façon adéquate.

L'objectif est donc que les élèves soient capables de comprendre et d'exprimer les différents types de messages correspondant à chaque niveau éducatif, qu'ils soient capables d'interagir dans divers contextes communicatifs et qu'ils aient une attitude positive envers la diversité linguistique ainsi que le désir d'apprendre d'autres langues.

À la fin de l'enseignement primaire, les élèves doivent avoir développé les compétences communicatives et linguistiques leur permettant, aussi bien au niveau personnel que social, d'agir et de réussir dans leur milieu et de construire les fondements de la citoyenneté et de la connaissance, et d'affronter ainsi les défis d'une société plurielle, multilingue et multiculturelle. À la fin de cette étape, donc, les élèves doivent être capables d'exprimer leur compréhension de la réalité, de tisser des liens avec les enfants de leur âge et les adultes de toute origine, et d'intégrer, de comprendre, de valoriser et de communiquer les contenus et valeurs spécifiques de leur propre culture dans les deux langues officielles et en aranais pour le Val d'Aran. En ce qui concerne les langues étrangères, il convient qu'ils acquièrent, dans une langue au moins, la compétence communicative de base qui leur permette d'exprimer et de comprendre des messages simples et de communiquer avec les autres dans des situations quotidiennes.

Dans l'enseignement secondaire obligatoire, au niveau linguistique, l'objectif fondamental est de faire en sorte que tous les élèves puissent utiliser normalement et correctement le catalan et l'espagnol, qu'ils puissent comprendre et émettre des messages oraux et écrits dans les langues étrangères que l'établissement aura déterminées au préalable dans le projet éducatif.

Les professeurs doivent tenir compte de la présence sociale des langues de l'établissement ainsi que des langues familiales de leurs élèves afin d'adopter une approche différenciée pour chacune d'entre elles. Ils doivent également développer une pratique éducative qui contribue à donner au catalan la place de langue commune et d'outil de cohésion sociale.

De plus, le développement de ces compétences ne doit pas être l'apanage de la discipline linguistique, mais la responsabilité de toutes les disciplines. La réussite de ce travail dépendra en grande partie du traitement qui sera fait de la langue véhiculaire et d'apprentissage.

4.1. La communication orale

Savoir écouter et parler correctement sont des qualités indispensables pour le développement de bonnes relations personnelles et sociales. Elles permettront aux élèves de mieux apprendre et de bénéficier sans aucun doute d'une bonne évolution professionnelle au cours de leur vie.

La communication orale réside dans la capacité à comprendre et exprimer des messages oraux en tenant compte de la situation communicative. Écouter et parler sont des compétences qui sont le plus souvent associées, car elles se déroulent dans un contexte d'interaction dans lequel les interlocuteurs sont alternativement émetteurs et récepteurs. Les capacités à comprendre, à s'exprimer et à dialoguer ou converser entrent donc en jeu. La compréhension de textes oraux est l'un des procédés que les élèves pratiquent le plus souvent dans des situations habituelles, formelles et non formelles, et qui est également utilisée pour permettre des apprentissages. En outre, la compétence orale constitue un facteur d'intégration sociale car elle favorise, au moyen des échanges avec les autres, l'élaboration et l'expression d'idées, d'opinions et de sentiments, et la construction d'une pensée propre.

La communication orale est la capacité à comprendre et exprimer des messages oraux en tenant compte de la situation communicative.

Il est nécessaire de préparer les élèves aux deux types de discours existants : le discours produit par une seule personne, comme dans le cas d'une conférence, d'un exposé ou d'un récital de poésie, et le discours polygéré, c'est-à-dire qui fait intervenir différentes personnes qui alternent en permanence leurs rôles d'émetteur et de récepteur

du message. L'interaction orale fait intervenir en même temps les processus de compréhension et d'expression. **Il est très important de la pratiquer dans des contextes liés à la vie scolaire et l'environnement, pour que les élèves s'expriment avec clarté et rigueur. Il convient également que les professeurs recherchent des espaces et des moments pour mener des activités bien planifiées qui permettent à l'élève de progresser dans son discours oral et d'être conscient de ses progrès.**

Il faut évidemment aussi tenir compte du fait qu'un communicant compétent utilise également des éléments communicatifs non verbaux et applique ses connaissances lexicales, grammaticales et textuelles pour interpréter et exprimer des messages oraux.

« Bien parler » implique de savoir adapter le langage verbal et non verbal à des situations et des intentions communicatives diverses.

Par conséquent, pour répondre à la question de savoir ce que « bien parler » signifie, nous pouvons dire que « bien parler » implique de savoir adapter le langage verbal et non verbal à des situations et des intentions communicatives diverses.

Notre système éducatif a, traditionnellement, accordé peu d'importance à l'oralité, considérant que parler est quelque chose que l'on apprend de façon naturelle et autonome. En outre, le travail avec la langue orale présente des caractéristiques différentes de celles de la langue écrite, qui rendent son traitement didactique plus difficile :

- Il est irréversible (il ne peut pas être « effacé »).
- Les traitements collectifs ou simultanés peuvent être compliqués.
- Le résultat des activités peut être imprévisible.
- L'organisation des activités est plus complexe.
- L'évaluation est difficile ou, du moins, plus laborieuse.

Pourtant, nous savons que l'apprentissage de la langue orale et son évolution ne se produisent pas de façon naturelle. Nombre des composantes de la compétence orale ne peuvent être apprises que si quelqu'un les enseigne directement et fournit en même temps des occasions de participer à des situations communicatives où son usage est requis. Tout seuls, les élèves ne développent qu'une seule forme discursive, la conversation, qui est d'ailleurs limitée ; le développement de la compétence orale peut s'arrêter vers six ou sept ans si l'élève ne participe pas à des activités et des situations communicatives faisant intervenir des personnes plus expertes.

Savoir communiquer en utilisant différents niveaux de formalité et différents domaines d'usage n'est pas chose facile. Savoir ajuster les mots à une intention communicative donnée et atteindre deux des objectifs que l'on donne à la « parole dite » —l'échange d'informations et l'établissement de relations respectueuses et, si possible, cordiales— requièrent un apprentissage lent.

Dans la société actuelle, l'oralité fait partie du concept d'alphabétisation de base. Un nombre de plus en plus important de situations requière la maîtrise de niveaux « oraux formels ». Par ailleurs, la limite qui sépare le langage oral du langage écrit ne peut être tracée avec précision : il y a des écrits destinés à être dits et des discours oraux destinés à être écrits, les deux étant indispensables pour la construction de connaissances.

Ainsi, dans le domaine de la scolarité obligatoire, la maîtrise croissante des compétences orales (émission, réception et interaction) est fondamentale, voire indispensable, pour :

- Interagir en classe.
- Acquérir des connaissances et apprendre à penser.

- Comprendre et partager les lectures.
- Apprendre à écrire.
- Apprendre à parler.

Pour que les élèves puissent se développer correctement, il convient d'intégrer l'enseignement et l'apprentissage de l'oralité de façon systématique.

4.2. La lecture

La lecture doit être considérée comme la maîtrise d'un ensemble de stratégies qui permettent aux élèves de comprendre les textes et de les utiliser pour accéder aux informations, réfléchir dessus et produire des connaissances et un apprentissage significatif.

La lecture est un des éléments qui ont le plus contribué à configurer les sociétés occidentales. Pour participer à la société, les élèves doivent apprendre ce que veut dire lire dans un but précis, comment établir un dialogue avec le texte. Ils doivent apprendre à saisir ce qui est implicite et comprendre comment les auteurs, à travers le choix des mots, de la syntaxe et du contenu, se positionnent aux niveaux culturel, historique, scientifique, économique, politique, etc. Et ils doivent savoir mettre cela en lien avec le contexte. Tous les textes, quels que soient leur format, leur structure, leur longueur et leur domaine, sont ancrés dans une époque, un espace, une culture, une économie et un positionnement politique. Savoir lire correctement implique de savoir reconnaître ces positionnements, une vision du monde déterminée et la manière dont l'auteur essaie de nous rattacher à cette vision.

Il convient également de prendre en compte la manière dont les élèves primo-arrivants, originaires de cultures assez ou très éloignées de la nôtre, peuvent lire et attribuer du sens, comment ils peuvent procéder aux inférences nécessaires pour comprendre les différents textes de travail si chacun lit les textes à partir de son propre environnement social, culturel, économique, etc. Il faut tenir compte des mêmes aspects lorsque les élèves lisent des textes écrits dans des langues véhiculant des cultures éloignées des nôtres. **Outre une activité cognitive, apprendre à lire doit être une activité sociale empreinte d'interactions entre l'enseignant et les camarades de classe.**

La compréhension écrite est la capacité d'une personne à comprendre, évaluer et utiliser des textes écrits pour atteindre des objectifs personnels, développer son propre savoir et le renforcer et pour participer à la société.

La compréhension écrite est la capacité d'une personne à comprendre, évaluer et utiliser des textes écrits pour atteindre des objectifs personnels, développer son propre savoir et le renforcer et pour participer à la société.

Pour comprendre, le lecteur a besoin de reconnaître les lettres, les mots, les phrases mais aussi d'interpréter le message véhiculé par le texte. Ainsi, un lecteur compétent adapte sa manière de lire en utilisant des stratégies lectrices en fonction du type de texte, des différents formats et supports et du but de sa lecture, c'est-à-dire de ce qui l'a poussé à lire. Plusieurs processus sont à l'œuvre dans tous ces aspects : localiser et extraire des informations du texte, savoir les intégrer et les interpréter, réfléchir dessus et les évaluer.

Un bon lecteur doit donc :

- **Savoir lire.** Mettre en lien graphie et son ; reconnaître les mots, la structure des phrases ; mettre en lien les idées ; avoir un but de lecture ; reconnaître la structure des textes, les différentes typologies et leurs fonctions, et employer des stratégies pour la compréhension écrite.

- **Lire pour apprendre.** Acquérir des informations, les rechercher et les traiter, pour étudier, pour suivre des instructions, pour développer la pensée, etc., en utilisant des ressources telles que les TIC et les bibliothèques.

La lecture est profondément liée à la capacité à apprendre et à penser. Former des apprenants autonomes capables d'apprendre tout au long de leur vie implique de préparer des lecteurs qui ont plaisir à lire et qui peuvent utiliser la lecture pour apprendre. L'attitude envers la lecture est la capacité à lire de façon plaisante — qui mène à la pratique de la lecture libre et volontaire —, pour satisfaire sa curiosité et son désir de savoir, ainsi que pour obtenir une satisfaction personnelle.

Nous lisons pour apprendre, pour nous informer, pour savoir d'où nous venons, où nous allons, qui nous sommes, pour mieux nous connaître les uns les autres, pour préserver l'histoire, pour comprendre notre présent, pour profiter des expériences d'autres personnes, pour alimenter notre curiosité, pour nous distraire, pour nous informer, pour exercer notre sens critique, etc.

- **Lire par goût.** Développer l'habitude de lecture et encourager la lecture systématique sur n'importe quel support, en apprenant à réfléchir à ce qui a été lu, en sachant l'expliquer au moyen d'éléments oraux ou écrits et en sachant le partager avec les autres. Pour encourager le plaisir de la lecture, la bibliothèque, la famille, les soutiens de lecture, la formation littéraire, les bons modèles, etc., joueront un rôle important.

Lorsque nous lisons pour le plaisir, lorsque nous lisons de la littérature, nous habitons les coins les plus intimes de notre être. Lorsque nous lisons de la littérature, tout notre « moi » se met en marche. La signification est un édifice que l'on construit avec des fragments, des dogmes, des blessures d'enfance, des articles de journal, des commentaires au hasard, de vieux films, de petites victoires, des gens que l'on n'aime pas et des personnes que l'on aime. Notre objectif est que les élèves arrivent à saisir cette expérience à travers les activités effectuées avec les textes littéraires que nous leur proposons ou offrons.

L'apprentissage social de la lecture implique une approche complexe des objets de lecture avec des points de vue divers, en dépassant la conception traditionnelle selon laquelle le travail scolaire est structuré autour d'un seul axe temporel, suivant une progression linéaire, cumulative et irréversible.

La lecture critique n'est pas une option de plus sur le chemin de l'apprentissage, c'est l'environnement dans lequel il convient de situer la langue écrite pour pouvoir développer de façon adéquate la compétence communicative, condition préalable essentielle à l'apprentissage d'une citoyenneté démocratique.

Il faut en outre avoir à l'esprit que les compétences nécessaires pour lire dans des environnements numériques ne sont pas les mêmes que celles dont on a besoin pour lire des informations analogiques ; car les objectifs et motivations du lecteur, les compétences et habiletés requises pour extraire et construire du sens, les caractéristiques des textes, la nature et les conditions des tâches menées à bien et, enfin, les changements survenus dans le contexte socioculturel où se déroule cette lecture, dans lequel coexistent contextes d'étude, de loisir, de travail, de consommation, de communication personnelle, de collaboration, etc., sont différents.

Voir : *La lectura en un centre educatiu (La lecture dans un établissement scolaire)* [en ligne] de la Generalitat de Catalogne : Département de l'enseignement, 2013. <<http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/publicacions/monografies/lectura-centre-educatiu>>

4.3. L'écriture

L'expression écrite est la capacité à utiliser l'écriture comme une activité permettant de communiquer, de s'organiser, d'apprendre et de participer à la société. Elle implique l'existence d'un support et d'un système de représentation graphique du langage qui possède la qualité de fixer le message et de le conserver dans le temps.

L'écriture est donc une activité qui permet de participer à des situations communicatives diverses, dans lesquelles il y a toujours une intentionnalité et un contexte : on écrit pour demander des informations, pour transmettre des connaissances, pour essayer de convaincre, pour communiquer des sentiments et des expériences, par plaisir.

Le processus d'écriture fait intervenir les connaissances concernant le thème sur lequel on veut écrire et les connaissances préalables que l'élève possède sur les contenus linguistiques et l'organisation du texte.

L'apprentissage de l'écriture doit être envisagé à partir de textes significatifs ou proches des élèves. Il est également important de proposer des situations d'écriture collaborative, en sachant que l'enseignant peut modéliser les habiletés, les stratégies et les connaissances requises pour que l'élève devienne compétent en tant que scripteur.

À cet égard, un scripteur compétent consacre du temps à penser avant d'écrire, planifie en formulant des objectifs, en créant et en organisant des idées, sélectionne les informations intéressantes et les plus pertinentes pour commencer à produire. Il rédige le texte et le relit en fonction de la situation communicative, du contexte, du destinataire, de l'objectif visé, des conventions et règles grammaticales. Il écrit dans différents formats et sur différents supports, papier et numériques, des textes continus et discontinus, mais en gardant toujours une cohérence et une cohésion, suivant les conventions propres à la langue.

Soulignons que pour acquérir cette compétence, une pratique régulière est fondamentale. C'est en écrivant que l'on apprend à écrire, il est par conséquent nécessaire de ménager des moments consacrés à l'expression écrite et à son amélioration.

C'est en écrivant que l'on apprend à écrire, il est donc nécessaire de consacrer des moments à l'expression écrite et à son amélioration.

Cette capacité est étroitement liée à la lecture, car les deux habiletés se renforcent mutuellement. Bien écrire aide à bien penser. Pour améliorer son écriture, il faut avoir beaucoup lu avant : les diverses références écrites peuvent constituer de bons modèles et permettent de progresser dans sa pratique de l'écriture.

Il convient également d'insister spécialement sur les éléments clés de l'apprentissage de l'écriture, en établissant des éléments pour la coordination entre les différentes langues et les différentes étapes éducatives et en partageant avec les maîtres et professeurs des établissements les thèmes clés de l'apprentissage et de la didactique de l'écriture, structurés à partir des contenus suivants : apprentissage initial de l'écriture, fonctionnalité de l'écriture, processus de composition d'un texte, propriétés textuelles et réflexion sur la langue, écriture dans les disciplines/matières et écriture créative et littéraire. Il convient de coordonner la planification et l'évaluation de l'écriture dans les langues qui sont enseignées dans l'établissement et dans les différentes disciplines curriculaires.

Ainsi, il faudra tenir compte de la compétence d'écriture pour augmenter les performances académiques de l'ensemble des élèves et favoriser ainsi la réussite scolaire ; valoriser l'écriture en tant qu'outil de construction de savoir et d'apprentissage ; reconnaître l'écriture comme une stratégie transversale pour l'amélioration du rendement

scolaire dans toutes les disciplines curriculaires ; encourager l'habitude de l'écriture personnelle et celle du goût pour l'écriture pour le plaisir et pour s'épanouir ; identifier la valeur de la compétence écrite pour initier le parcours qui mènera l'élève à jouer un rôle actif dans les différents domaines, privé, professionnel, social et académique, de l'activité humaine, et ce tout au long de sa vie ; et intégrer la littérature en tant que référence pour l'expression écrite.

5. Les élèves d'origine étrangère

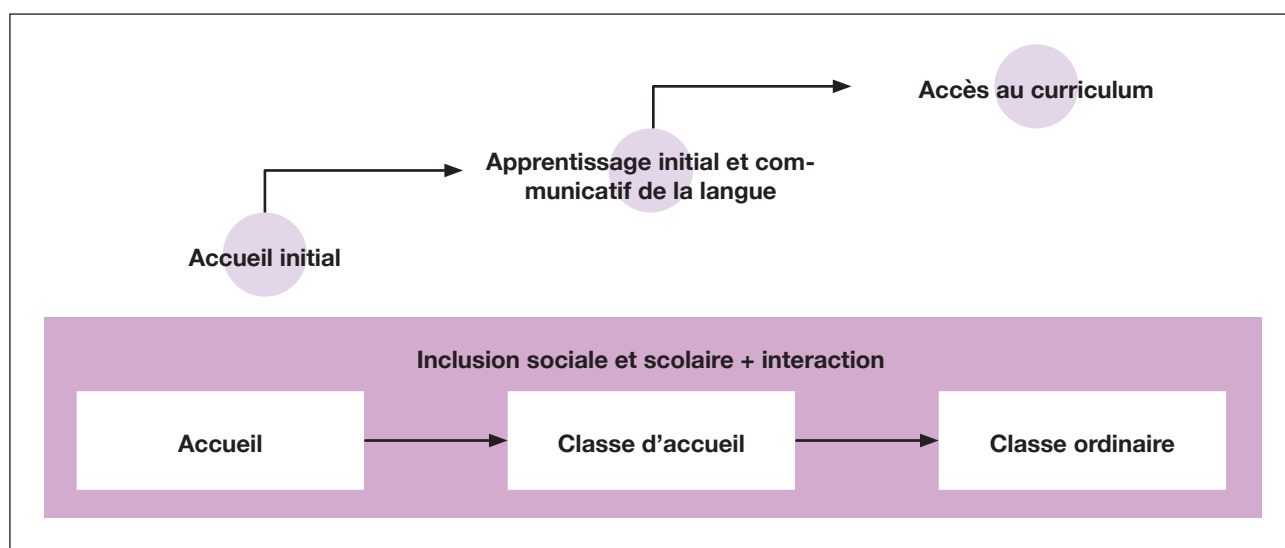
5.1. L'accueil et le soutien en langues pour les élèves d'origine étrangère

Concernant les mesures et les dispositifs de soutien destinés aux élèves d'origine étrangère, il convient en premier lieu de faire une distinction, entre les élèves primo-arrivants et ceux qui ont rejoint le système éducatif catalan il y a plus longtemps mais qui ont encore besoin d'aides complémentaires.

La prise en charge des élèves d'origine étrangère s'articule autour d'un itinéraire qui commence avec l'accueil initial, se poursuit avec la classe d'accueil et, une fois la compétence communicative conversationnelle atteinte, doit être mise en place avec des soutiens dans la classe ordinaire, de façon à garantir la réussite scolaire de tous les élèves.

Par conséquent, les établissements scolaires doivent prévoir la prise en charge personnalisée des élèves d'origine étrangère et notamment la prise en charge linguistique qui leur permette de commencer ou de continuer leur processus d'apprentissage des deux langues officielles. Le projet éducatif de l'établissement et les documents qui le développent et le concrétisent doivent préciser quelle est la prise en charge spécifique nécessaire pour ces élèves afin qu'ils puissent être s'intégrer activement, et le plus tôt possible, à la dynamique ordinaire de l'établissement. Il s'agit de construire des établissements scolaires inclusifs, dans lesquels des interventions ont lieu pour atteindre une éducation garantissant l'égalité des chances.

TABLEAU 9. PRISE EN CHARGE DES ÉLÈVES D'ORIGINE ÉTRANGÈRE



L'élaboration et l'application d'un programme individualisé pour des élèves primo-arrivants et d'origine étrangère permettront de déterminer quelles sont les mesures et les dispositifs de soutien dont a besoin l'élève pour accéder au curriculum ainsi que les critères d'évaluation qui s'appliqueront. Le moment d'arrivée de ces élèves, leur âge, le niveau scolaire au moment de leur arrivée et les progrès dans leur apprentissage devront être pris en compte.

Il est indispensable de fournir un soutien émotionnel, relationnel et de circonstance aux élèves et il convient également de favoriser la capacité de construire une identité multiple. À cet égard, il est essentiel de favoriser l'implication des familles et de créer des écoles réellement inclusives qui intègrent l'éducation interculturelle pour tous les élèves en donnant une visibilité à la diversité linguistique et culturelle dans les activités curriculaires et dans l'environnement scolaire.

Le programme individualisé permet de déterminer les mesures et dispositifs de soutien dont l'élève a besoin pour accéder au curriculum et être évalué.

Langue, école et apprentissage

Les élèves d'origine étrangère ont besoin d'acquérir les compétences linguistiques qui leur permettent de communiquer avec leurs camarades et le personnel de l'établissement, et d'accéder au langage académique pour apprendre les contenus curriculaires. Ces besoins peuvent être divisés en trois domaines :

- Les espaces de récréation et les activités extracurriculaires, où les élèves interagissent entre eux et avec le personnel de l'établissement dans un environnement informel. Dans ces espaces, la compétence communicative conversationnelle (BICS) est utilisée. La plupart des élèves d'origine étrangère acquièrent assez rapidement ces habiletés de base de communication pour l'interaction sociale informelle, notamment si dans le contexte socio-linguistique en question, le catalan est une langue utilisée habituellement.
- Pour accéder aux contenus curriculaires, les élèves ont besoin du langage académique (CALP). C'est la langue utilisée pour véhiculer les contenus curriculaires et pour construire les apprentissages. L'acquisition de ce registre linguistique spécifique est donc nécessaire pour la réussite scolaire et professionnelle, ainsi que pour développer une citoyenneté active.
- Dans un espace intermédiaire se trouve le troisième type de langue de l'école que l'on peut appeler « langage administratif ». C'est la langue utilisée dans les bulletins scolaires, les instructions pour les activités d'évaluation, les communiqués et certifications, la gestion des emplois du temps, les informations sur l'organisation des cours, les règlements, les règles de vie en commun, etc., dans lesquels le langage a une fonction régulatrice. Il s'agit d'un type de langage qui peut être difficile pour les élèves d'origine étrangère et leurs familles.

On pourrait ajouter également, notamment dans l'enseignement secondaire, les besoins linguistiques de ces élèves en dehors de l'école : pour communiquer dans le milieu où ils vivent, pour aider leur famille à résoudre des questions administratives, pour se déplacer, etc.

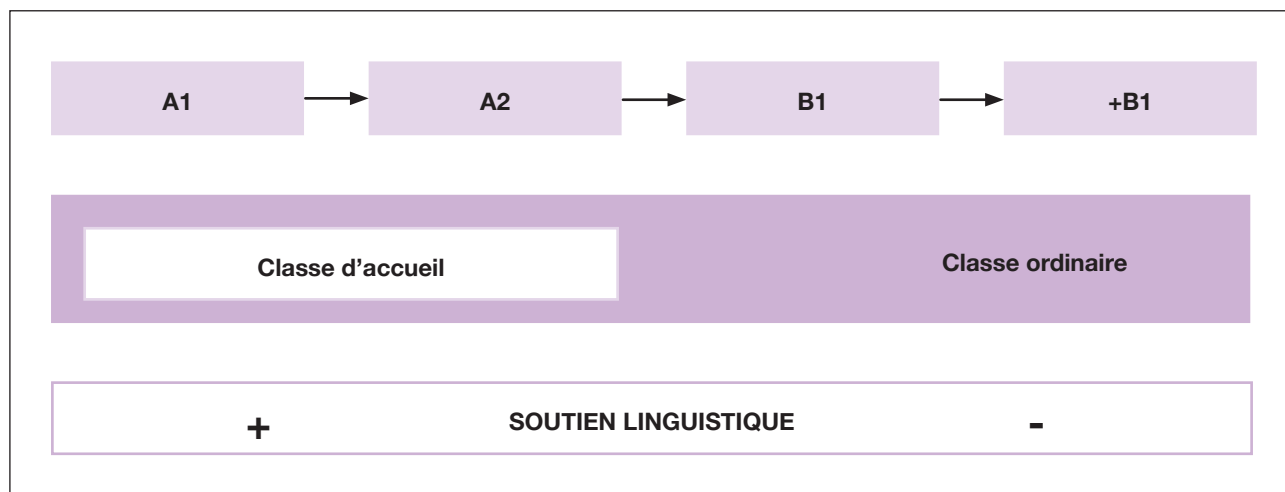
Dans les premières étapes de leur séjour à l'école, l'élève d'origine étrangère développe la compétence conversationnelle et le langage académique. Ces deux apprentissages se font en parallèle mais le processus d'acquisition de la compétence en langage académique est beaucoup plus long que celui dont a besoin l'élève pour acquérir une compétence conversationnelle. Ainsi, les élèves d'origine étrangère ont besoin de plus de temps pour acquérir la maîtrise académique que pour parler correctement la langue de l'école, le catalan.

Le langage académique s'acquiert lorsque l'élève a déjà commencé à structurer la nouvelle langue, qu'il est capable de se référer à des objets ou des situations non présentes, qu'il participe à des conversations caractérisées par des interactions variées et qu'il compose de petits textes oraux et écrits. À ce moment-là, il peut s'attaquer à des activités plus contextualisées concernant les contenus curriculaires et moins contextualisées à des niveaux informels.

Si l'on met en relation cet aspect avec le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et les mesures de prise en charge des élèves d'origine étrangère, on considère que l'élève acquiert une première compé-

tence communicative dans la classe d'accueil (niveau A2) et qu'il aura besoin d'un soutien spécifique pour accéder au curriculum jusqu'à ce qu'il ait dépassé le niveau B1.

TABLEAU 10. ACQUISITION DE LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE



Par ailleurs, l'approche didactique préconisée pour la première langue étrangère curriculaire dans le cadre du déploiement des compétences de base peut s'appliquer aussi aux élèves qui débutent l'apprentissage du catalan alors qu'ils ont commencé leur scolarité obligatoire : « L'explication des compétences de base et les orientations méthodologiques figurant dans ce document peuvent aussi s'appliquer à l'enseignement initial du catalan et de l'espagnol pour des élèves primo-arrivants de primaire et de secondaire qui rejoignent tardivement les établissements scolaires catalans » (*Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic. Llengües estrangeres. Educació primària* (Compétences élémentaires du domaine linguistique. Langues étrangères), page 7). Il s'agit d'une didactique basée sur les approches communicatives, dans laquelle la communication orale est la clé de voûte de l'acquisition d'autres compétences.

À partir de cet apprentissage initial, l'objectif est que l'élève progresse dans les matières linguistiques et non linguistiques jusqu'à ce qu'il devienne un apprenant autonome, conformément à l'approche par compétences du curriculum.

Enfin, en ce qui concerne l'acquisition de compétences linguistiques et communicatives, il ne faut pas oublier que les apprenants ont besoin de créer un lien affectif avec la nouvelle langue et le nouvel environnement, à partir d'une école inclusive et d'une valorisation positive de leur langue et du bagage de leur culture d'origine.

5.1.1. L'accueil initial

L'arrivée de familles primo-arrivantes a mis en évidence l'importance considérable des processus d'accueil. Il est donc nécessaire de faire en sorte que les premiers contacts soient positifs et qu'ils contribuent à réduire la sensation de déracinement et d'insécurité face à une situation inconnue.

Il faut prévoir des actions qui, au moment de l'accueil initial, aident à réduire les possibles filtres affectifs qui limitent l'apprentissage et l'intégration sociale et scolaire. **La communication affective est un élément fondamental, ainsi que la capacité d'empathie de l'enseignant, les attentes positives que l'on peut avoir sur l'élève, la volonté d'inclusion et la vision de la diversité culturelle et linguistique comme un atout.**

Pour que l'accueil et la scolarisation des élèves néo-arrivants soient une réussite, il est fondamental que tous les professeurs soient conscients que l'accueil ainsi que la prise en charge en général des élèves d'origine étrangère relèvent de la responsabilité de l'ensemble de la communauté éducative, et non uniquement des professionnels qui interviennent directement dans le processus.

La prise en charge des élèves d'origine étrangère concerne l'ensemble de la communauté éducative.

L'instrument le plus adéquat pour l'organisation de la prise en charge initiale des nouveaux membres de la communauté éducative est le Programme d'accueil (« Pla d'Accollida »), qui définit les processus à suivre pour la mettre en pratique, ainsi que la structure organisationnelle qui permettra d'envisager l'accueil comme un processus progressif et séquentiel dans le temps, celui-ci ne se limitant pas à un premier contact ou une rencontre initiale.

5.1.2. La classe d'accueil

Les classes d'accueil sont la ressource spécialement conçue pour la prise en charge des élèves primo-arrivants au moment où ils rejoignent le système éducatif catalan, au sein d'établissements qui accueillent un certain nombre d'élèves de ce type.

La classe d'accueil, comme ressource pour répondre aux besoins spécifiques d'élèves déterminés, doit être une classe ouverte, promouvant l'apprentissage de la langue dans le contexte d'une école inclusive. Elle doit en outre adapter le curriculum aux besoins d'apprentissage en fonction des caractéristiques de chaque élève. C'est un élément de plus de l'action éducative de l'établissement et, par conséquent, elle doit faire partie des processus de réflexion pédagogique et du Projet linguistique.

La classe d'accueil est une classe ouverte qui promeut l'apprentissage de la langue et l'accueil dans le contexte d'une école inclusive.

Les groupes et les enseignants de référence de tous les élèves sont ceux des classes ordinaires.

Précisons néanmoins que les groupes et les enseignants de référence de tous les élèves sont ceux des classes ordinaires, et ce dès le premier jour. En ce sens, la coordination entre l'enseignant référent de la classe d'accueil et celui de la classe ordinaire et l'enseignant individualisé, le cas échéant, ainsi qu'avec toute l'équipe enseignante, est fondamentale. L'enseignant principal de la classe d'accueil joue cependant un rôle prépondérant dans la prise en charge des élèves néo-arrivants, pour l'enseignement de la langue mais aussi pour les aspects émotionnels et ceux liés au milieu scolaire et social.

Objectifs et organisation

La fonction de la classe d'accueil est de fournir aux élèves primo-arrivants la compétence communicative initiale nécessaire pour tisser des liens avec les autres dans le milieu scolaire, puis pour maîtriser le langage académique, et de prendre en charge les aspects émotionnels, relationnels et ceux liés à leur intégration sociale et scolaire, qui sont tout aussi indispensables pour garantir leur réussite scolaire et leur adaptation.

Les objectifs définis pour les classes d'accueil sont les suivants :

- Fournir une prise en charge personnalisée de qualité.

- Répondre aux aspects émotionnels qui font partie des processus d'accueil et d'intégration dans une nouvelle société.
- Initier l'apprentissage intensif de la langue catalane, en fournissant une compétence communicative de base (A2).
- Aider à passer de la compétence conversationnelle au langage académique pour faciliter l'accès au curriculum ordinaire.

La classe d'accueil dote les élèves primo-arrivants d'une compétence communicative initiale de base.

L'un des principes fondamentaux de la prise en charge des élèves primo-arrivants est que dès le premier jour de leur arrivée dans l'établissement, ils partagent leur temps entre la classe d'accueil et la classe ordinaire qui est, en définitive, leur classe de référence. Les élèves ne doivent pas passer tout leur temps scolaire dans la classe d'accueil. Il est recommandé qu'ils consacrent environ 50 % de leur temps scolaire à la classe d'accueil, et que les groupes ne comptent pas plus de 12 élèves.

Processus d'adaptation scolaire

En ce qui concerne l'intégration scolaire des élèves primo-arrivants dans le cadre de la classe d'accueil, il convient de porter une attention spéciale aux aspects liés à la situation émotionnelle des élèves et à l'acquisition des habitudes scolaires et sociales nécessaires pour garantir la réussite des processus d'enseignement-apprentissage. Les aspects considérés comme les plus importants pour une bonne intégration de l'élève dans le nouvel environnement scolaire et donc sur lesquels on insiste le plus dans la classe d'accueil sont les suivants :

- Adaptation au milieu scolaire. Il s'agit d'aider à fournir à l'élève une connaissance de base de l'établissement (espaces, distribution temporelle, habitudes, routines, types de tâches, etc.) et de lui donner suffisamment confiance dans le nouvel environnement pour qu'il se sente à l'aise et en sécurité et puisse donc affronter, sans craintes ni soucis supplémentaires, les processus d'enseignement et d'apprentissage ainsi que de socialisation.
- Stratégies pour l'apprentissage et la motivation. L'objectif est de fournir des stratégies suffisantes pour affronter les tâches scolaires et favoriser les facteurs affectifs qui entrent en jeu dans l'apprentissage d'une nouvelle langue (intérêt, attention, participation, effort, capacité à demander de l'aide, etc.).
- « Vivre ensemble » et participation. Il s'agit de favoriser le « Vivre ensemble » et l'interaction avec tous les camarades, en détectant les points forts et faibles dans le réseau de relations établi par l'élève pour réorienter de possibles attitudes de renfermement et de rejet, aussi bien de la part de l'élève que de la part des autres enfants, dans un contexte de respect envers la diversité et les règles de vie en commun et de gestion positive des conflits.

Dans le processus d'accueil et d'intégration, l'acquisition d'habitudes scolaires et sociales est aussi importante que les aspects émotionnels.

5.1.3. Le soutien linguistique et social

Comme nous l'avons dit précédemment, la classe d'accueil a pour objectif de doter les élèves primo-arrivants d'une compétence linguistique leur permettant, dès le premier jour, d'interagir dans leur nouvel environnement scolaire et social. Mais la raison pour laquelle les élèves d'origine étrangère obtiennent en général des résultats scolaires inférieurs à ceux de leurs camarades est liée au défi considérable que représente pour eux la complexité du langage académique, beaucoup plus abstrait et décontextualisé que le langage de la communication quotidienne.

Le Conseil de l'Europe, les rapports de l'OCDE tout comme les experts en apprentissage en classes multilingues recommandent, au-delà de l'accueil et de l'apprentissage de la langue initiaux, la mise en place d'un soutien linguistique continu pour les élèves d'origine étrangère afin que ces derniers puissent accéder au curriculum ordinaire et pour garantir l'égalité des chances et l'équité du système éducatif.

Par ailleurs, toutes les recherches effectuées s'accordent sur le fait que plusieurs années sont nécessaires pour maîtriser une langue : de deux à trois ans pour communiquer dans des situations de conversation informelle et de cinq à sept ans pour communiquer dans des contextes académiques.

Les stratégies méthodologiques qu'il convient d'appliquer dans un tel contexte de classes multilingues sont celles qui reposent sur l'immersion linguistique et le traitement intégré des langues et des contenus.

Il est important de fournir un soutien linguistique et social aux élèves d'origine étrangère qui, même pleinement intégrés à la classe ordinaire, ont encore besoin d'aides spécifiques pour atteindre les contenus curriculaires. En outre, en fonction de leur complexité, les établissements pourront destiner des crédits supplémentaires pour fournir ce soutien aux élèves qui ont des difficultés à suivre le programme en classe ordinaire. De la même manière, les établissements qui ne présentent pas de grande complexité pourront orienter les fonctions de certains de leurs enseignants de manière à accompagner spécifiquement le processus d'apprentissage de ces élèves, notamment les enseignants pouvant justifier d'un profil professionnel d'immersion et de soutien linguistique.

Le soutien linguistique et social fournit des aides spécifiques permettant d'atteindre les contenus curriculaires de la classe ordinaire.

Tous les enseignants doivent appliquer des stratégies de soutien et une dynamique de coopération entre tous les membres de l'équipe enseignante doit être établie

Les difficultés spécifiques auxquelles ces élèves sont confrontés reposent sur le fait qu'ils doivent accroître et approfondir leur maîtrise de la langue en même temps que les contenus curriculaires de toutes les disciplines, alors qu'ils ne maîtrisent le langage académique qui les véhicule. Par conséquent, même s'il existe au sein de l'établissement un enseignant qui se consacre plus spécifiquement à la prise en charge des élèves d'origine étrangère, il est indispensable que tous les enseignants appliquent des stratégies de soutien et qu'il y ait une dynamique de coopération entre tous les membres de l'équipe enseignante.

Élèves destinataires

Le soutien linguistique et social s'adresse à des élèves d'origine étrangère qui ne peuvent pas être considérés comme strictement primo-arrivants et qui ne fréquentent plus la classe d'accueil. Ces élèves ont des besoins spécifiques découlant des limites de leur maîtrise de la langue véhiculaire nécessaire pour accéder aux apprentissages, de leur manque de références culturelles et de connaissances préalables leur permettant de suivre normalement les contenus curriculaires, ainsi que des difficultés d'intégration scolaire et sociale qui les empêchent de connaître la réussite scolaire.

- Élèves de première année et de deuxième année de primaire non hispanophones qui ont commencé leur scolarisation en Catalogne mais qui possèdent une connaissance très limitée des deux langues officielles et ont besoin, par conséquent, d'un soutien spécifique dans les domaines linguistique et relationnel, notamment en ce qui concerne la langue orale.
- Élèves des cycles moyen et supérieur de l'enseignement primaire ainsi que de l'enseignement secondaire obligatoire, qui se trouvent dans l'une de ces deux situations :

- Ils ont rejoint tardivement le système éducatif catalan et possèdent une connaissance limitée de la langue véhiculaire des apprentissages.
- Bien qu'il s'agisse d'élèves qui fréquentent la classe d'accueil depuis plus de deux ans, voire exceptionnellement trois ans, ils sont encore en cours de maîtrise du langage académique requis pour accéder au curriculum ordinaire.
- Élèves des cycles moyen et supérieur de l'enseignement primaire ainsi que de l'enseignement secondaire obligatoire d'origine étrangère qui, bien qu'ils aient été scolarisés en Catalogne à un moment donné, l'ont été ultérieurement dans un autre pays.
- Élèves d'origine étrangère qui rejoignent le système éducatif catalan dans l'enseignement post-obligatoire.

Dans le cas des élèves d'éducation préprimaire, on considère que les objectifs prévus dans le curriculum pour cette étape, tels que la stimulation de la langue orale et la découverte du code de lecture-écriture, répondent déjà aux besoins des élèves d'origine étrangère. Néanmoins, des stratégies spécifiques de soutien sont également proposées pour cette étape et sont spécialement conçues pour des élèves provenant de familles non hispanophones.

objectifs et contenus

L'objectif du soutien linguistique et social est de faciliter l'accès des élèves aux contenus des domaines curriculaires, qui présentent des structures et registres linguistiques très divers, et de faire en sorte qu'ils continuent à progresser dans la connaissance de la langue, jusqu'à ce qu'ils puissent l'utiliser dans l'ensemble des activités d'apprentissage et dans tous les environnements (dans et hors de l'école) de façon autonome et sans avoir besoin de soutiens spécifiques.

L'objectif du soutien linguistique et social est d'aider les élèves à devenir des apprenants autonomes.

Du point de vue linguistique, les contenus à privilégier lors de la planification didactique sont les suivants :

- Les ressources linguistiques qui permettent aux élèves d'interagir dans les situations habituelles à l'école.
- Les structures discursives propres aux matières liées aux habiletés cognitives (décrire, argumenter, synthétiser, etc.).
- Les habiletés liées à la compréhension et à l'expression orales et écrites. Dans l'enseignement préprimaire et le cycle initial de l'enseignement primaire, le travail de la langue orale doit être privilégié.
- Le vocabulaire spécifique lié aux domaines de la connaissance.
- Les difficultés associées aux différences concernant les référents culturels et au manque de connaissances préalables nécessaires pour acquérir de nouvelles connaissances.

Par ailleurs, la réussite scolaire de ces élèves dépendra aussi de la capacité inclusive de l'établissement, sa capacité à faire en sorte qu'ils aient l'impression de « faire partie de » celui-ci. À cet égard, s'il est nécessaire de renforcer la participation des élèves à la vie de l'établissement et à l'enracinement sur le territoire, il faudra aussi, sur la base du respect et de la valorisation de la différence, s'acheminer vers une approche interculturelle qui donne une visibilité et une reconnaissance à tous les élèves. Soulignons qu'une école inclusive comporte en ensemble d'attitudes et d'actions qui affectent et impliquent de la même manière les élèves autochtones et les élèves d'origine étrangère ainsi que leurs familles.

Dans une perspective interculturelle, les aspects à prendre en compte dans le cadre de la planification didactique sont les suivants :

- Le bagage linguistique et culturel des élèves.
- La visibilité dans les activités sur la pluralité culturelle de la classe.
- Le respect de la différence dans un cadre de valeurs communes.
- Le développement d'identités multiples.

Le soutien linguistique et social pour les élèves d'origine étrangère doit donc permettre l'acquisition de la maîtrise de la langue véhiculaire des apprentissages et la pleine intégration dans les dynamiques de l'établissement, ainsi que la prise en charge des éléments personnels, relationnels et contextuels qui conditionnent également la réussite scolaire des élèves.

Organisation

Le soutien linguistique et social doit être structuré de manière flexible, en fonction des caractéristiques des élèves qui doivent être accueillis et suivant la culture organisationnelle de chaque établissement. Pour cette modalité d'accueil des élèves d'origine étrangère, il faudra veiller à ce que l'élève ne passe jamais plus de 20 % de son temps scolaire en dehors de la classe ordinaire et qu'il ne passe jamais plus de la moitié du temps consacré à une discipline en dehors d'un groupe ordinaire. Si l'on procède à des regroupements d'élèves en dehors de la classe ordinaire, il est recommandé que le nombre d'élèves dans chaque groupe ne soit pas supérieur à 10.

Parmi les formes organisationnelles adéquates pour fournir un soutien aux élèves d'origine étrangère, citons la présence de deux enseignants dans la classe, des regroupements flexibles réduits, une prise en charge individualisée ou encore un tutorat entre pairs.

Les élèves primo-arrivants dans les étapes post-obligatoires

Afin de faciliter l'apprentissage de la langue à ces élèves qui rejoignent notre système éducatif alors qu'ils ont déjà validé leur étape d'enseignement obligatoire dans leur propre pays d'origine, des cours de langue catalane offerts par les écoles officielles de langues de Catalogne sont mis à leur disposition.

5.2. L'intégration des langues familiales des élèves d'origine étrangère

La réussite de la scolarisation des élèves d'origine étrangère dépend aussi de la reconnaissance et de la valorisation de leurs propres langue et culture. Il est donc important de tenir compte des référents linguistiques et culturels de ces élèves, de leur donner une visibilité dans les activités scolaires et de favoriser leur intégration dans le curriculum à travers notamment des activités extrascolaires de langue et culture d'origine, avec des matières facultatives dans le secondaire, au moyen de la validation de matières et en facilitant l'accréditation de connaissances et leur reconnaissance formelle.

La réussite de la scolarisation des élèves d'origine étrangère dépend aussi de la reconnaissance et de la valorisation de leurs propres langue et culture.

Ainsi, **l'intérêt porté au maintien et à la diffusion des langues d'origine des élèves primo-arrivants est également un objectif de notre système**, en raison de la richesse apportée par ces langues et de la valeur qu'elles ont aussi bien pour les élèves qui les parlent que pour l'internationalisation de la société et l'économie catalanes.

L'objectif est que les activités dans les langues non curriculaires, même si elles sont extrascolaires, fassent partie du

projet linguistique de l'établissement dans lequel elles sont dispensées. Par conséquent, les professeurs chargés de ces activités, même si celles-ci ont lieu pendant le temps extrascolaire, doivent organiser des réunions périodiques avec la direction de l'établissement auquel ils sont rattachés ainsi qu'avec l'équipe de langue, interculturalité et cohésion sociale (LIC) qui les accompagne et les conseille pendant toute l'année scolaire. De même, il convient de favoriser la participation des professeurs de langues d'origine aux activités organisées par l'établissement scolaire (journées culturelles, sorties, etc.). L'objectif de cette collaboration est double : que ces professeurs s'intègrent et participent activement à la vie de l'établissement, et qu'ils donnent une visibilité et mettent en valeur la langue qu'ils enseignent au sein de l'ensemble de la communauté éducative.

Les activités dans les langues non curriculaires doivent faire partie du projet linguistique de l'établissement.

Le renforcement et le maintien des langues d'origine des élèves représentent un défi pour tout système éducatif. Le nombre et la diversité des langues présentes dans les établissements rendent complexe une prise en charge diversifiée des élèves, qui permette de tenir compte des différents niveaux de connaissance de ces langues et de tirer parti de ce bagage pour l'apprentissage d'autres langues et/ou pour la construction de connaissances dans d'autres langues.

Pour répondre à ce besoin, il faut disposer de professeurs aptes à l'enseignement de ces langues, en créant des liens avec des entités qui offrent des formations dans ces langues et, comme nous l'avons vu auparavant, activer des mécanismes qui permettent de reconnaître les connaissances linguistiques acquises par ces élèves en dehors du temps scolaire.

De plus, l'introduction des langues d'origine dans le milieu scolaire répond à l'objectif principal d'améliorer l'accueil des élèves primo-arrivants, de mettre en valeur les langues familiales — parfois méprisées dans le pays d'origine — favoriser l'éducation interculturelle et, surtout, de faire en sorte que la société catalane soit composée de citoyens réellement plurilingues qui, outre le catalan, l'espagnol et l'anglais et/ou d'autres langues de portée internationale, puissent communiquer dans leur langue d'origine.

Si l'introduction de l'enseignement de la langue d'origine n'est pas possible, une place symbolique doit être accordée à la langue familiale des élèves. Donner une visibilité à la langue propre permet notamment de créer une continuité entre le contexte scolaire et le contexte familial, avec les avantages que cela comporte (Bronfenbrenner, 1987 ; Vila, 1998). De plus, cela permet d'augmenter l'estime de soi vis-à-vis de ce qui nous appartient en propre et aide à la construction d'une image de soi positive, deux conditions nécessaires pour s'intégrer avec succès dans les activités proposées par l'école.

Donner une visibilité à la langue propre des élèves permet de créer des continuités entre l'école et la famille et accroît l'estime de soi.

Parmi les différentes manières de donner une présence symbolique à la langue propre des élèves, citons le fait de donner la bienvenue ou de prendre congé des élèves dans les différentes langues qui sont présentes, d'écrire les prénoms des élèves de maternelle sur les portemanteaux dans notre alphabet et dans l'alphabet de leur propre langue, de connaître et de partager certaines caractéristiques des langues présentes à l'école et, surtout, de ne jamais interdire l'usage de la langue familiale lorsqu'elle est utilisée entre des élèves dont c'est la langue propre.

Outre la reconnaissance symbolique de la langue familiale des élèves dans le contexte scolaire, il est également important d'intégrer les connaissances linguistiques développées à partir de la langue propre dans la pratique éducative afin de faciliter la connaissance de la langue de l'école.

En premier lieu, tous les élèves qui rejoignent le système éducatif, que ce soit en P3 (équivalent de la petite section de maternelle) ou à un autre moment du système éducatif, savent faire des choses avec le langage. Les élèves qui ont pour langue propre la langue de l'école progressent dans leur langue grâce aux activités réalisées dans le contexte scolaire. Les élèves qui sont scolarisés dans le cadre d'un changement de langue entre leur foyer et l'école doivent, eux, apprendre à faire avec une nouvelle langue des choses qu'ils savent déjà faire. En d'autres termes, les enfants scolarisés dans le cadre de notre système éducatif ne sont pas des personnes incompetentes au niveau linguistique qui doivent apprendre la langue de l'école pour pouvoir participer aux activités scolaires. Ces enfants doivent simplement apprendre à reconnaître un nouvel instrument linguistique pour faire les choses qu'ils savent déjà faire. Et ils ne pourront l'apprendre que si, dans la pratique éducative, les habiletés déjà développées à partir de la langue propre sont utilisées comme source d'apprentissage de la nouvelle langue.

Enfin, la possibilité que dans les premières étapes de la scolarisation des élèves s'intégrant tardivement au système catalan, en particulier dans l'enseignement secondaire obligatoire, ils soient aidés, si possible, non seulement par les professeurs, mais aussi par des élèves qui ont la même langue familiale, est aussi une forme de donner une visibilité à la langue familiale dans les activités scolaires, car les élèves *tuteurs* peuvent l'utiliser pour *traduire* des exercices, expliquer ce qui est fait en classe, etc. et par conséquent, favoriser et accélérer leur processus d'adaptation à l'école.

Voir : *Suport lingüístic i social (support linguistique et social)* [en ligne] Generalitat de Catalogne : XTEC <<http://xtec.gencat.cat/ca/projectes/alumnat-origen-estranger/suport-linguistic-social/>>

III. Coopération éducative

1. Environnement éducatif

L'environnement extérieur est l'axe stratégique clé de l'action éducative permettant d'obtenir une continuité et une cohérence entre les actions des différents acteurs éducatifs qui interviennent sur un territoire, que ces derniers relèvent de l'éducation formelle ou de l'éducation non formelle ou informelle. L'interaction de tous les acteurs éducatifs, sociaux, économiques, culturels, artistiques, sportifs et du monde des loisirs est nécessaire pour créer une cohérence entre les dynamiques scolaire et extrascolaire : les établissements scolaires doivent être ouverts sur l'extérieur et l'environnement social doit être davantage conscient de la fonction éducative des différents acteurs sociaux. **Pour ce faire, il convient de travailler et d'interagir en communauté, de promouvoir la culture de l'apprentissage en réseau, en considérant l'apprentissage communautaire comme une méthodologie visant à répondre aux défis éducatifs dans les sociétés actuelles.**

Pour renforcer les effets de l'action éducative et accroître l'exposition aux langues, le rôle de l'éducation informelle et non formelle est très important. Apprendre une langue, cela implique avant tout d'apprendre à l'utiliser en interagissant avec les autres, cela requiert une attitude positive ainsi que le désir de l'utiliser pour faire des choses stimulantes et motivantes avec les autres. Ce processus dépend également d'aspects affectifs tels que le sentiment d'appartenance, le sentiment d'être accueilli, reconnu et respecté dans sa propre identité linguistique et culturelle. Il est donc nécessaire de renforcer le développement d'activités scolaires et extrascolaires qui permettent aux élèves d'utiliser les langues qu'ils apprennent dans des contextes réels. L'investissement et la collaboration de la part d'institutions, de réseaux, d'organismes nationaux et internationaux qui offrent des activités et projets divers, visant à encourager les élèves à utiliser les langues de manière présentielle ou virtuelle, sont fondamentales.

Il est nécessaire de renforcer le développement d'activités scolaires et extrascolaires permettant aux élèves d'utiliser les langues qu'ils apprennent dans des contextes réels.

Il est donc indispensable d'ouvrir la communauté éducative sur son environnement extérieur à travers la collaboration avec les services éducatifs, le monde culturel, sportif, entrepreneurial, les universités, les entités sociales ou les associations de parents d'élèves afin d'enrichir le projet linguistique et le projet d'établissement.

1.1. Les programmes éducatifs locaux et autres programmes socio-éducatifs

L'une des initiatives les plus importantes dans ce domaine est celle des **programmes éducatifs locaux** (« plans educatius d'entorn »), conçus comme une proposition de coopération éducative entre le Département d'Ensenyament et les mairies, avec la participation d'autres institutions, qui ont pour objectif de contribuer à la cohésion sociale à travers l'équité, l'éducation interculturelle, le renforcement du « Vivre ensemble » et l'usage de la langue catalane dans un cadre de respect pour la diversité linguistique et culturelle.

Le caractère socialisant de la langue et, plus précisément, le besoin de faire de la langue catalane un élément de cohésion sociale et d'égalité des chances, requiert, au-delà de la simple acquisition d'une bonne compétence linguistique, le renforcement du catalan comme langue d'usage. Comme on le sait, pour consolider l'apprentissage d'une langue, il est nécessaire de la pratiquer dans des contextes d'usage significatif, fonctionnels et, en particulier, dans des environnements liés directement aux expériences émotionnelles et ludiques de chacun ; il faut donc favoriser des actions formatives qui permettent d'accéder à des contextes d'usage. Les politiques linguistiques doivent aussi s'orienter dans cette direction, en promouvant l'usage du catalan dans les environnements scolaires. C'est là qu'entre en jeu l'ensemble du réseau d'acteurs éducatifs, avec lequel il faut travailler de façon collaborative. À cet égard, les programmes éducatifs locaux favorisent, de façon transversale à travers toutes leurs actions, l'usage de la langue catalane dans un cadre de respect et de reconnaissance de la diversité linguistique.

Les programmes éducatifs locaux répondent de façon intégrée et communautaire aux besoins éducatifs des enfants et des jeunes, facilitent les usages linguistiques dans des contextes réels et favorisent la participation de tous les élèves et de leurs familles aux différents espaces éducatifs : de la classe aux activités complémentaires, à savoir les activités extrascolaires et celles offertes par différentes entités significatives implantées sur le territoire, notamment dans le domaine des loisirs : chorales, « casals » (centres aérés), groupes de « castellers », organismes sportifs, etc. ; ce sont en effet de très bons espaces de relation, qui favorisent l'interaction et la cohésion sociale.

De plus, ces programmes facilitent l'organisation d'initiatives en lien avec la consolidation de la maîtrise de la langue catalane (promotion de « paires linguistiques », narration de contes, théâtre, cours et ateliers de conversation, ateliers et concours de poésie, passe-temps, routes littéraires, expositions, foyers d'accueil linguistique), à travers la lecture (dynamisation de la lecture dans les bibliothèques et entités locales ; conteurs, visites d'écrivains, programme de lecture municipal, clubs de lecture, ouverture de bibliothèques scolaires, réseaux de lecteurs, marchés aux livres, livres voyageurs (*bookcrossing*), parrains de lecture, valises voyageuses) ou d'activités culturelles (promotion de différentes situations d'usage de la langue catalane dans le cadre d'activités de musique, théâtre, radio locale, jeux, sports, culture populaire catalane).

Ils permettent aussi d'organiser des interventions de soutien scolaire (accélération et renforcement des apprentissages du curriculum scolaire, acquisition d'habitudes d'organisation et d'étude, planification du travail scolaire) ainsi que d'autres actions qui impliquent les familles dans le but de faciliter l'interrelation entre autochtones et primo-arrivants ainsi que la connaissance et l'utilisation du catalan comme langue d'usage et de relation sociale, à travers notamment les activités suivantes : conférences et rencontres de formation, cours et ateliers linguistiques, ateliers de conversation, ateliers d'alphabétisation, classes de quartier, journées littéraires, paires linguistiques, ateliers de théâtre, ateliers de cuisine, accueil et accompagnement des familles, écoles de parents, dynamisation des AMPA (associations de parents d'élèves), réseau d'ateliers pour les familles, dynamisation de la participation des familles, espaces de rencontre, connaissance de l'environnement, etc.

Outre les cours de langues des familles mentionnés précédemment, les programmes éducatifs locaux, en vue de promouvoir le dialogue interculturel, mettent en valeur et reconnaissent les langues d'origine des élèves et de leurs familles et les cultures associées via l'organisation d'ateliers de langues d'origine et d'interculturalité. Ils contribuent également à l'intégration des nouveaux membres de la communauté éducative par la connaissance du patrimoine paysager et culturel de l'environnement proche et de son tissu social en facilitant la participation, l'interaction et le « Vivre ensemble » entre les différentes personnes qui composent la communauté éducative.

2. L'internationalisation de l'éducation

La complexité, l'interconnexion et le dynamisme de notre société requièrent que les élèves soient capables de comprendre et d'analyser leur environnement, de plus en plus mondialisé, et d'interagir dans plusieurs langues et avec des locuteurs de différentes cultures. Les jeunes d'aujourd'hui doivent développer ce que l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a défini comme « compétence globale » (*Préparer la jeunesse pour un monde inclusif et durable*. OCDE, 2018) et que l'on peut interpréter comme la capacité à examiner des questions de nature locale, mondiale et interculturelle, à comprendre et apprécier les points de vue et les visions du monde des autres, à s'impliquer dans des interactions ouvertes, adéquates et efficaces avec des personnes de différentes cultures, et à contribuer activement au bien-être collectif et au développement durable des sociétés actuelles.

La compétence plurilingue et interculturelle fait partie, évidemment, de cette compétence globale. Pour la développer correctement, il convient de mettre en œuvre des stratégies qui aident les élèves à comprendre le monde en profondeur, qui les rendent capables d'interagir de façon flexible et respectueuse avec des personnes ayant des langues et cultures d'origine diverses, et qui contribuent activement et de façon positive à la construction d'une société plurielle et fondée sur la cohésion.

En ce sens, l'internationalisation de l'éducation devient une stratégie clé qui englobe des initiatives visant à favoriser l'apprentissage de langues complémentaires, des actions de mobilité formative pour les professeurs et les élèves, des programmes et projets de coopération éducative internationale, ainsi que des projets propres à l'établissement ou des activités de classe visant la reconnaissance, la mise en valeur et le renforcement de l'apprentissage des langues et cultures des élèves d'origine étrangère, en raison de leur caractère intrinsèquement international et de leur potentiel.

Le renforcement de l'internationalisation des établissements scolaires catalans est une stratégie efficace pour consolider une éducation plurilingue et interculturelle et ses principaux objectifs sont de promouvoir le développement de projets de collaboration internationale dans les établissements scolaires, d'accroître la participation des élèves et des professeurs aux programmes de coopération européenne et internationale, d'utiliser de façon efficace les technologies de communication numérique et de promouvoir la mobilité formative et professionnelle.

Les actions d'internationalisation destinées aux élèves doivent avoir pour but de favoriser le déroulement d'une partie du curriculum dans un établissement étranger, d'acquérir une expérience pratique dans des entreprises d'autres pays, d'avoir accès à l'apprentissage de langues complémentaires présentes dans le contexte social en question ou liées à leurs propres origines familiales ou à celles de leurs camarades, et de participer à des projets éducatifs visant la reconnaissance et la mise en valeur de la diversité linguistique et culturelle dans une perspective inclusive favorisant le dialogue et la paix sociale.

En ce qui concerne les professeurs, les actions d'internationalisation doivent être destinées à promouvoir et faciliter leur participation à des activités de formation et d'observation de l'enseignement dans des établissements scolaires, des entreprises ou des institutions d'autres pays qui contribuent à leur développement professionnel, et à favoriser leur collaboration avec des professeurs d'autres systèmes éducatifs pour la réalisation de projets de coopération éducative de qualité et le partage des connaissances et des expériences d'enseignement.

Enfin, pour les établissements scolaires, l'internationalisation doit constituer une opportunité pour participer à des programmes européens et internationaux qui leur permettent de mener des projets d'innovation de qualité, d'échanger des bonnes pratiques éducatives et de disposer de ressources économiques supplémentaires. En outre, elle doit leur permettre d'élargir leur offre académique avec des études de baccalauréat international, Bachibac ou double formation, et d'accréditer officiellement les connaissances en langues étrangères acquises.

L'établissement d'accords de collaboration avec des acteurs et entités éducatives de l'environnement extérieur, qui proposent des actions éducatives interculturelles, qui favorisent le « Vivre ensemble » et qui ouvrent des espaces d'usage réel pour les langues à travers des concours, des représentations théâtrales, des ateliers et conférences, des journées, des cours extrascolaires ou du volontariat linguistique, entre autres initiatives, contribue à garantir l'égalité des chances pour tous les élèves et aide à créer des réseaux pour le partage des résultats des expériences et le développement de nouveaux projets de coopération éducative.

L'objectif de ces collaborations est de favoriser l'investissement et l'engagement de l'ensemble de la communauté éducative pour la création d'espaces favorisant et facilitant l'usage réel des langues.

IV. La concrétisation : le projet linguistique d'établissement

La mise en place d'un modèle d'éducation plurilingue et interculturel n'est pas un point de départ, c'est l'aboutissement d'un long processus qui implique une réflexion et un changement de représentations, individuelles et collectives, sur l'enseignement et l'apprentissage, l'intégration progressive des innovations réalisables et une restructuration de la pratique elle-même dans le contexte d'un établissement scolaire donné.

L'éducation plurilingue n'est pas une innovation qui peut être appliquée individuellement par un enseignant, voire un groupe limité d'enseignants, c'est bien une vision globale, organisationnelle, méthodologique et évaluative qui englobe tous les cycles et étapes et implique la totalité des professeurs de l'établissement. La mise en œuvre de ce modèle requiert des changements organisationnels et méthodologiques de nature systémique, pour améliorer la compétence communicative et linguistique des élèves, mais aussi pour développer les compétences clés (de base, de la pensée et personnelles), favoriser le travail coopératif et par projets et acquérir des stratégies pour l'apprentissage autonome.

Ces changements doivent répondre à la stratégie spécifique de chaque établissement, adaptée aux besoins détectés au préalable à partir d'évaluation internes et externes ainsi qu'aux objectifs fixés. La définition de la stratégie et les décisions adoptées pour la mettre en œuvre constituent le **projet linguistique d'établissement** (articles 10, 11, 12 et 16 de la loi 12/2009, du 10 juillet relative à l'éducation et l'article 5.1.e du décret 102/2010, du 3 août relative à l'autonomie des établissements scolaires).

Le projet linguistique fait partie du projet éducatif de l'établissement ; c'est le recueil organisé des décisions prises sur des propositions éducatives pour l'enseignement et l'apprentissage des langues et sur les usages linguistiques de l'établissement scolaire. Il s'agit d'un instrument qui aide à mettre en œuvre de façon cohérente et efficace les activités d'apprentissage linguistique et qui met l'accent sur les décisions relatives à la gestion éducative au quotidien des établissements. C'est donc un outil pédagogique et flexible qui évolue à partir des stratégies éducatives définies et de la réalisation des objectifs fixés.

Pour élaborer son projet linguistique, l'établissement doit tenir compte de sa propre situation sociolinguistique et de son environnement extérieur, du bagage linguistique des élèves et de leurs besoins individuels, des résultats aux évaluations internes et externes, des évaluations générales du système et de la compétence linguistique des professeurs. Cette analyse sert à déterminer les objectifs linguistiques de l'établissement dans une triple perspective : les objectifs d'apprentissage des différentes langues pour les élèves, les usages linguistiques qui seront établis et favorisés, et le développement professionnel et linguistique de l'équipe enseignante. Le projet doit aussi préciser quelles seront les actions prévues en vue d'atteindre ces objectifs.

Le projet linguistique est le recueil organisé des décisions prises sur des propositions éducatives pour l'enseignement et l'apprentissage des langues et sur les usages linguistiques de l'établissement scolaire.

La mise en œuvre du projet linguistique requiert un leadership éducatif et une vision stratégique axée sur la planification et l'organisation de différents scénarios d'apprentissage qui permettent de mener des projets, des tâches et des activités favorisant une progression cohérente de l'apprentissage tout au long des différentes étapes éducatives, qui facilitent la réalisation de programmes de suivi, d'évaluation et d'amélioration, et qui garantissent la réalisation des objectifs fixés et des standards de compétences désirés.

Le leadership éducatif est fondamental pour une mise en œuvre réussie du projet linguistique.

Les axes stratégiques du projet linguistique autour desquels s'articule le document sont les suivants :

- Le rôle de la langue catalane, et de l'occitan dans le Val d'Aran, en tant que clé de voûte d'un projet éducatif plurilingue et les usages linguistiques au sein de l'établissement.
- Le traitement des langues, curriculaires ou non curriculaires, dans les espaces d'éducation formelle et non formelle de l'établissement.
- Les aspects d'organisation et de gestion ayant des répercussions méthodologiques et linguistiques.

Les décisions figurant dans le projet linguistique sont structurées à partir de trois niveaux, à savoir la classe, l'école et l'environnement extérieur, et sont organisées suivant trois domaines principaux : la communication (usages linguistiques), les méthodologies et l'organisation. La combinaison des domaines et des niveaux fournit un cadre de travail qui permet de gérer les besoins linguistiques spécifiques dans leur ensemble.

1. Les usages linguistiques de l'établissement

En ce qui concerne les usages linguistiques, l'établissement doit veiller à ce que le catalan et l'occitan dans le Val d'Aran soient les langues normalement utilisées comme langues véhiculaires, d'apprentissage et de relation avec la communauté éducative.

Pour garantir l'apprentissage et l'usage de la langue catalane et de l'aranais dans le Val d'Aran et favoriser le développement du plurilinguisme des élèves, il est nécessaire de prévoir les stratégies et les mécanismes nécessaires qui déterminent, de façon justifiée, les langues dans lesquelles ont lieu les expositions des professeurs et les langues du matériel didactique physique et virtuel, des livres de texte et des activités d'apprentissage et d'évaluation, et les langues et contextes d'usage dans lesquels se produisent les interactions entre enseignants et élèves ainsi que les activités administratives et les communications orales ou écrites avec le reste de la communauté éducative. La définition des usages linguistiques des enseignants est essentielle car ceux-ci non seulement servent de modèle linguistique, mais ils déterminent aussi la langue des interactions et le modèle de communication de l'établissement.

Le projet linguistique doit donc inclure les actions scolaires de dynamisation linguistique et communicative visant à accroître la maîtrise et l'usage de la langue catalane chez les élèves qui ne l'ont pas pour langue habituelle et expliciter les contextes d'usage pour la pratique des langues étrangères, en recherchant des domaines et espaces d'interaction tant présentiels que virtuels. De même, outre les actions visant à garantir le « Vivre ensemble » dans la diversité et la valeur du plurilinguisme, il doit déterminer les stratégies permettant de reconnaître, promouvoir et rendre visibles les langues des élèves d'origine étrangère, ainsi que les mécanismes permettant d'intégrer ces langues dans le milieu scolaire.

Pour valoriser le bagage linguistique et culturel différencié que ces élèves et leurs familles apportent à l'établissement scolaire, il convient de prévoir, le cas échéant, d'adapter la communication de l'établissement avec les familles.

D'autre part, le projet linguistique doit expliciter les lignes d'intervention qui doivent être employées pour transmettre aux professionnels chargés de la gestion d'activités non enseignantes, telles que la cantine scolaire, les activités extrascolaires ou les actions avec l'extérieur, les informations sur les usages linguistiques de l'école. Ces activités facilitent et promeuvent l'utilisation des langues —celles que l'établissement privilégie— dans des situations réelles d'apprentissage et permettent l'augmentation significative du temps d'exposition à ces langues, raison pour laquelle elles ont une valeur éducative élevée, motivent les élèves et favorisent l'amélioration de leur compétence communicative.

2. Les aspects méthodologiques de l'apprentissage des langues

En vue d'accompagner les élèves dans le développement de leur compétence plurilingue, pour les aider à prendre conscience de leur propre processus d'apprentissage et à en être les acteurs principaux, le projet linguistique doit déterminer les stratégies méthodologiques qui permettront d'apprendre les langues à partir de toutes les disciplines et matières et d'intégrer l'évaluation dans l'ensemble du processus d'enseignement et d'apprentissage. Il doit également faire état des méthodologies et regroupements d'élèves qui favorisent l'interaction ainsi que des aspects organisationnels et de coordination qui en découlent (espaces pour la coordination de niveau, de cycle ou de projet, le cas échéant).

Le projet linguistique d'établissement doit faire figurer la répartition des objectifs linguistiques et des contenus dans les plans didactiques de chaque niveau, cycle ou étape éducative (les cycles de niveau moyen et supérieur de formation professionnelle sont inclus) pour garantir une progression réelle et effective de l'apprentissage, et doit prévoir les actions visant à intégrer l'évaluation continue des apprentissages effectués et les mesures permettant de traiter les différents rythmes d'apprentissage des élèves.

Par ailleurs, afin de faciliter le traitement conjoint des structures communes, le transfert d'apprentissages d'une langue à l'autre et la reconnaissance de la richesse individuelle découlant de la diversité linguistique des élèves, il doit inclure les approches concernant l'acquisition du langage, la didactique des langues et la gestion coordonnée des langues qui seront utilisées. Il doit pour cela définir les mécanismes qui garantissent la coordination des disciplines linguistiques et les stratégies permettant d'augmenter le degré d'exposition des élèves aux langues —notamment aux langues étrangères— à travers l'enseignement intégré des langues et contenus. Il doit aussi préciser les critères justifiant la réalisation de cours dans des langues autres que le catalan et déterminer les scénarios et espaces d'apprentissage qui fournissent des contextes authentiques d'usage des langues, renforcent le travail coopératif et intensifient la production orale et écrite des élèves.

Dans les établissements où le catalan n'est pas la langue majoritaire, il convient de décrire les stratégies éducatives d'immersion linguistique qui devront être appliquées pour assurer l'usage intensif de la langue catalane comme langue véhiculaire d'enseignement et d'apprentissage et veiller à ce que les élèves disposent systématiquement des aides nécessaires pour accéder à l'apprentissage.

3. Les aspects organisationnels

La mise en place d'un modèle d'éducation plurilingue requiert la supervision, par les équipes de direction des établissements, des processus qu'implique le changement de modèle. Ces équipes doivent disposer d'enseignants qualifiés pour affronter et relever les défis posés et doivent compter sur l'engagement de l'ensemble de la communauté éducative et de son environnement extérieur.

D'un point de vue organisationnel, le projet linguistique doit déterminer les espaces prévus pour la coordination entre les professeurs de langues, et entre ces derniers et les professeurs des autres disciplines, afin de favoriser la réflexion sur l'enseignement et l'entente sur les objectifs d'apprentissage. À cet égard, pour garantir la cohérence et la continuité des contenus et méthodologies tout au long des cycles et des étapes (où interviennent divers enseignants), il est nécessaire de définir la coordination verticale des enseignants : entre années de classe, disciplines ou matières et entre étapes éducatives, notamment entre le primaire et le secondaire.

Afin de faciliter l'harmonisation de l'enseignement et l'usage véhiculaire des langues (enseignées simultanément aux mêmes élèves par différents professeurs), la coordination horizontale est essentielle. À cette fin, le projet linguistique doit préciser les mécanismes de coordination des professeurs de langues afin d'élaborer des plans didactiques cohérents, qui renforcent les aspects communs aux différentes langues, évitent les redondances et contribuent au développement de la compétence plurilingue des élèves. Il doit également déterminer les stratégies organisationnelles pour la coordination entre les professeurs de langues et de matières afin d'aider les élèves à développer une compétence communicative et linguistique globale et d'augmenter leur exposition aux langues étrangères qu'ils sont en train d'apprendre, en lien notamment avec les méthodologies d'immersion et d'EMILE.

Le projet linguistique doit préciser quels sont les espaces de dialogue, les critères de travail et les stratégies d'évaluation qui permettront de faire le suivi de l'apprentissage des langues et de l'acquisition des contenus de toutes les matières. De même, il doit décrire les stratégies visant à garantir une organisation flexible des élèves, qui rompe l'unité indissoluble classe-enseignant et qui permette de traiter la diversité à partir de nouvelles perspectives.

Les établissements proposant des langues étrangères non curriculaires, que ce soit pendant le temps scolaire ou extrascolaire, doivent veiller à ce que les élèves apprennent suivant une seule méthodologie d'enseignement des langues, communicative et par compétences et doivent par conséquent prévoir les mécanismes de participation aux activités de l'établissement des professeurs qui en sont chargés.

Le projet linguistique doit aussi inclure la collaboration et la coordination avec les différents acteurs éducatifs de l'environnement extérieur, dont l'objectif est de garantir la continuité et la cohérence éducative en lien avec l'usage de la langue catalane comme élément de cohésion sociale et la pratique des langues étrangères privilégiées par l'établissement. En ce sens, le projet linguistique d'établissement doit établir les critères pour les collaborations avec les institutions, réseaux et organisations nationales et internationales qui les aident à mettre en œuvre des programmes et projets spécifiques d'encouragement de l'apprentissage informel et non formel des langues. Il doit inclure les initiatives découlant de l'existence de programmes éducatifs locaux ou autres programmes socioéducatifs dans lesquels l'établissement s'est impliqué pour créer des réseaux de relation au sein du tissu social tout en favorisant l'usage de la langue catalane dans toutes les activités concernant la communauté éducative. Les initiatives d'association avec d'autres établissements scolaires, la mobilité des élèves et des professeurs ainsi que la gestion des espaces d'éducation formelle ou non formelle de l'établissement pendant le temps scolaire et extrascolaire doivent aussi y figurer.

Le projet linguistique constitue un instrument qui doit servir à l'établissement à concevoir et mettre en œuvre une stratégie pédagogique et organisationnelle répondant à des besoins détectés au préalable, qui favorise le travail collaboratif de l'équipe enseignante et facilite l'intégration de mécanismes visant à mesurer les progrès scolaires des élèves et la relation avec l'extérieur.

4. La qualification professionnelle des enseignants

Le principal défi de l'enseignant, quelle que soit sa discipline académique, est de veiller à ce que les élèves atteignent les objectifs prescrits par le curriculum en utilisant la méthodologie la plus rigoureuse, efficace et motivante possible.

Ainsi, le projet linguistique doit spécifier quelles sont les actions mises en place pour s'assurer que les professeurs possèdent une bonne maîtrise des langues qu'ils enseignent et quelles sont les stratégies méthodologiques qu'ils utilisent pour en garantir l'apprentissage.

En outre, dans le cadre de l'approche de traitement intégré des langues et contenus, chaque enseignant, quelle que soit la discipline académique qu'il enseigne, doit mettre l'accent sur le langage académique —le langage général et celui de sa discipline—, en travaillant ses formes et structures linguistiques, en traitant les exigences cognitives qui sont associées, et en utilisant les stratégies didactiques nécessaires pour que les élèves l'apprennent tout en l'utilisant dans la construction des connaissances propres à la discipline.

Les enseignants de matières non linguistiques doivent savoir que, comme le montrent les recherches les plus récentes, le langage académique fait partie intégrante de leurs attributions et responsabilités en tant qu'enseignants. La méconnaissance de ce langage chez les élèves primo-arrivants et les élèves originaires de milieux socioéconomiques et socioculturels défavorisés est le premier facteur d'échec scolaire. Par conséquent, son traitement explicite dans l'enseignement de chacune des disciplines académiques est indispensable.

En ce qui concerne la compétence linguistique du personnel enseignant, tous les professeurs des établissements scolaires de Catalogne, indépendamment du statut de ces derniers, doivent connaître et maîtriser les deux langues officielles, et l'araneis dans le Val d'Aran, et doivent être en mesure de les utiliser de façon adéquate, à l'oral et à l'écrit, dans l'exercice de leur fonction enseignante.

Sans préjudice du niveau exigé pour accéder à la spécialité de langues (C2), les professeurs venant d'être recrutés dans le système éducatif doivent accréditer d'un niveau de connaissances correspondant au niveau B2 dans au moins une langue étrangère.

Les professeurs EMILE, quant à eux, outre le fait de disposer de connaissances suffisantes dans la langue étrangère qu'ils utilisent comme langue d'instruction, doivent aussi être capables de proposer des échafaudages et supports pédagogiques aux élèves et fournir des ressources spécifiques d'apprentissage et des contextes riches, divers et exigeants sur le plan cognitif.

Les deux outils dont disposent les établissements scolaires pour garantir l'adéquation du personnel avec la réalisation des objectifs fixés dans leur projet linguistique sont la formation des équipes de direction et professeurs et la possibilité de sélectionner les enseignants en fonction de la qualification professionnelle requise par leur projet linguistique.

4.1. La formation des enseignants

La formation linguistique des enseignants doit être axée sur la mise en œuvre des changements organisationnels et méthodologiques qui répondent à la stratégie de l'établissement. Son principal objectif est de consolider l'enseignement par compétences et de favoriser la réflexion sur la pratique enseignante pour influencer directement sur

l'amélioration de cette pratique en classe et au sein de l'établissement.

La formation linguistique des enseignants vise à garantir :

1. Une compétence élevée dans la ou les langue(s) qu'ils enseignent.
2. La compétence plurilingue, élément nécessaire pour collaborer à la construction d'une compétence plurilingue chez les élèves.
3. La connaissance et la pratique en matière d'approches méthodologiques et didactiques plurilingues : TILC et EMILE.
4. La capacité à collaborer à la planification, l'application et l'évaluation d'un projet linguistique dans l'établissement.

4.2. Postes de travail spécifiques avec profil professionnel

La loi sur l'éducation de la Catalogne fait de l'autonomie des établissements un axe stratégique clé pour l'amélioration de la qualité du système éducatif. Se basant sur l'expérience des systèmes éducatifs démontrant de meilleurs résultats et faisant preuve d'une plus grande équité, elle mise sur un modèle dans lequel l'établissement dispose de compétences élargies pour répondre aux besoins des élèves en fonction de leur situation spécifique, à partir d'un projet éducatif qui lui est propre. L'administration définit les grands objectifs éducatifs, les priorités du système et le cadre curriculaire, et les établissements ont des compétences étendues pour concrétiser et mettre en œuvre ces priorités. La loi est précisée par trois décrets, les décrets sur l'autonomie, les directions et le pourvoi de postes de travail.

Le décret sur l'autonomie apporte des précisions sur le curriculum et l'organisation interne de l'établissement. Le décret sur les directions renforce le rôle de la direction en tant que figure fondamentale pour articuler et assurer l'autonomie et lui accorde de larges compétences de gestion, tout en faisant du leadership pédagogique une de ses fonctions prioritaires. Le décret sur le pourvoi de postes de travail accorde des compétences à la direction de l'établissement pour la gestion du personnel afin de consolider des équipes enseignantes réellement impliquées au service de l'application du projet éducatif. Vu qu'il n'est pas possible de consolider un projet éducatif axé sur la réussite scolaire sans pouvoir influencer sur la consolidation et l'intégration des professeurs nouvellement recrutés dans l'établissement, ce décret crée les profils professionnels.

Le recrutement de professeurs dans les établissements dans le cadre de la législation relative à la fonction publique enseignante a comme objectif prioritaire de faciliter et d'ordonner les demandes de mobilité des professeurs selon des critères d'ancienneté et de diplômes, sans tenir compte du besoin de créer et de consolider des équipes enseignantes engagées au service de l'application d'un projet éducatif. Le décret sur le pourvoi de postes vise à corriger cette situation et établit une procédure de recrutement spécifique, les profils professionnels, qui peut atteindre 50 % des places de l'établissement, et ce toujours à partir de places vacantes dans le cadre de la procédure ordinaire. Cette procédure prévoit également un entretien avec les enseignants aspirant à occuper ces places, en vue d'évaluer leurs possibles contributions à l'application du projet éducatif.

La définition de chaque poste enseignant spécifique établit le contenu fonctionnel et les exigences en matière de profil, de diplômes spécifiques ou de formation accréditée, en fonction des caractéristiques individuelles du poste de travail et de ses fonctions enseignantes spécifiques, conformément au projet éducatif de l'établissement et au projet de direction.

Ce sont donc bien le projet éducatif d'établissement et le projet de direction qui justifient l'existence d'un poste spécifique et sa définition. Les fonctions enseignantes spécifiques déterminant le profil propre des postes spécifi-

ques concernent, entre autres, le domaine linguistique. Les profils professionnels des postes de travail spécifiques de ce domaine sont les suivants :

- Linguistique en langue étrangère (enseignement d'une matière intégré à une langue vivante étrangère : anglais, français, italien, allemand)
- Lecture et bibliothèque scolaire.
- Immersion et soutien linguistique

Les établissements souhaitant proposer l'enseignement de contenus dans des langues autres que le catalan, qui prévoient d'élaborer et de mettre en place un programme de lecture d'établissement et qui ont un nombre élevé d'élèves non hispanophones ou d'origine étrangère peuvent définir certaines des places structurelles avec les profils de Langue étrangère (EMILE), Lecture et bibliothèque scolaire ou d'Immersion et soutien linguistique en fonction des contenus. Les enseignants occupant ces places possèdent une formation et de l'expérience dans chacun des domaines de spécialité et peuvent être un élément clé pour la mise en œuvre du projet linguistique de l'établissement.

5. Ressources complémentaires

Le projet linguistique doit expliciter les ressources matérielles ou personnelles supplémentaires ou complémentaires qui contribuent à la mise en œuvre du modèle éducatif plurilingue et interculturel : classe d'accueil, auxiliaire de conversation, volontariat linguistique, etc., que ce soit pendant le temps scolaire ou extrascolaire.

Le projet linguistique d'établissement (PLE) est donc le résultat des décisions prises suite à une réflexion et à un débat interne dans chaque établissement sur la manière d'améliorer les usages linguistiques et l'enseignement des langues. Établir un bon diagnostic de la réalité de l'établissement à partir du contexte sociolinguistique, de la situation linguistique de l'école, des points de départ éducatifs, des résultats scolaires des élèves et des ressources disponibles permet de répartir les responsabilités et les engagements concernant la vision de l'avenir, les objectifs à atteindre et le leadership partagé et permet aussi de définir des priorités et de décider des actions à mener ainsi que de leurs durées.

Le projet linguistique devient la feuille de route de l'établissement pour la mise en œuvre d'un modèle éducatif plurilingue et interculturel.

Le projet linguistique est le résultat d'un processus de réflexion et de débat sur la manière d'améliorer les usages linguistiques de l'établissement et l'enseignement des langues.

Adoptant une approche multiculturelle, le projet linguistique d'établissement est le cadre de référence plurilingue et interculturel pour une planification intégrée et globale de toutes les langues, curriculaires et non curriculaires ainsi que les langues propres des élèves. Cette planification est structurée autour de trois niveaux : la classe, l'école et l'environnement extérieur et s'organise suivant trois domaines principaux : méthodologies, organisation et communication. La combinaison des domaines et des niveaux fournit un cadre de travail qui permet de gérer les besoins linguistiques spécifiques dans leur ensemble.

Compte tenu de l'autonomie de chaque établissement permettant de répondre à ses besoins spécifiques, chaque projet linguistique est différent : il répond en effet à des décisions de nature organisationnelle et pédagogiques qui tiennent compte des caractéristiques et de la qualification des équipes enseignantes et des ressources matérielles de chaque établissement.

Le projet linguistique est l'instrument fondamental et indispensable pour progresser dans la mise en œuvre du modèle d'éducation plurilingue et interculturel, qui contribue à développer la compétence communicative et interculturelle de chaque élève, en le dotant de la capacité à acquérir de nouvelles connaissances et à communiquer de façon efficace avec des locuteurs d'autres langues et origines culturelles, dans des contextes divers et variés.

Références

Documents institutionnels

- *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Conseil de l'Europe, 2015.
- *From linguistic diversity to plurilingual education. Guide for the development of language education policies in Europe*. Conseil de l'Europe, 2007.
- *Rethinking Education*. European Commission.
- *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning*. ICF International Company, European Commission, London, 2012.
- *Towards a global common good?* UNESCO, 2015.
- *Language(s) of Schooling*. Conseil de l'Europe, 2009.

Auteurs

- ABRINES, B. ; ARBONA, M.L ; LLADÓ, J. ; LLOBERA, M. *Didàctica del català i alumnat nouvingut. La didàctica del català com a L2 a les aules en relació amb el nivell llindar i el MEQR*. Caixa d'Eines, 4. Generalitat de Catalunya : Departament d'Ensenyament, 2006, p. 10-25.
- ALEGRE, M.A ; COLLET, J. *Els plans educatius d'entorn : debats, balanç i reptes*. Barcelone : Fundació Jaume Bofill, 2007.
- APRAIZ JAIO, M.V ; PÉREZ GÓMEZ, M. ; RUIZ PÉREZ, T. (2012) : « La enseñanza integrada de las lenguas en la escuela plurilingüe ». *Revista Iberoamericana de educación*, no 59, p. 119-137.
- ARENES, J. ; MUSET, M. *La immersió lingüística*. Vic : Eumo Editorial, 2008.
- ARNAU, J. *Escola i contacte de llengües*. Barcelone : Ediciones CEAC, 1980.
- ARNAU, J. *La integració acadèmica i social dels alumnes nouvinguts a l'aula ordinària: un estudi de casos*. Barcelone : Institut d'Estudis Catalans, Secció de Filosofia i Ciències Socials, 2009.
- ARTIGAL, J.M. *La immersió a Catalunya. Consideracions psicolingüístiques*. Vic : Eumo Editorial, 1989.
- BEACCO, J.C. [et al.]. *Les dimensions lingüístiques de toutes les matières scolaires. Un guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants*. Education et langues, Politiques linguistiques Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2015. <www.coe.int/lang/fr> [Consultation : 20 juillet 2017].
- CAMACHO, M ; LORENZO, N. « Reflexions al voltant dels enfocaments AICLE en contextos complexos, plurilingües i multiculturalis ». A. ; ESCOBAR, C. ; EVNITSKAYA, N. ; MOORE, E. ; PATIÑO, A. (éd.). *Experiencias, research & políticas*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 2011.
- CANAL, I. ; MAYANS, P. ; PERERA, S. ; SERRA, J.M. ; SIQUÉS, C. ; VILA, I. « Les aules d'acollida de l'educació primària i secundària obligatòria de Catalunya: un estudi comparatiu ». *North American Catalan Society: Catalan Review*, vol. XXI, 2007.
- CANAL, I. ; MAYANS, P. ; PERERA, S. ; SERRA, J.M. ; SIQUÉS, C. ; VILA, I. « Adaptació escolar, actituds i aprenentatge del català en l'alumnat de les aules d'acollida de primària i secundària a Catalunya (curs 2005-2006) ».

Caplletra, Revista Internacional de Filologia. [Valence / Barcelone: Publicacions de l'Abadia de Montserrat/ Institut de Filologia Valenciana], no 45, 2008.

- CANAL, I. ; MAYANS, P. « Línies de formació de la nova immersió en català Catalunya ». Sur : *AICLE – CLIL – EMILE : Educació plurilingüe. Experiències, research & polítiques*. Barcelone : Universitat Autònoma de Barcelona, 2011, p. 285-293.
- COELHO, E. *Ensenyar i aprendre en escoles multiculturals*. Barcelone : Horsori, 2005.
- COELHO, E. *Lenguaje y aprendizaje en el aula multilingüe*. Barcelone : Horsori, 2012.
- CORRALES, K. ; MALOOF, C. « Student perceptions on how content based instruction supports learner development in a foreign language context ». *Spanish. Zona Próxima*, no 15, juillet-décembre, 2011.
- COYLE, D. ; HOOD, P. ; MARSH, D. *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge : Cambridge University Press, 2010.
- COLOMÉ, E. ; OLLER, C. *Alumnado de otras culturas. Acogida y escolarización*. Barcelone : Editorial Graó, 2010.
- CUMMINS, J. (1979) : « Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children ». *Review of Educational Research*, no 49, p. 222-251.
- CUMMINS, J. (1983). « Interdependencia lingüística y desarrollo educativo en los niños bilingües ». *Infancia y aprendizaje. Journal for the study of education and development*, n.º 21, pp. 37-61.
- CUMMINS, J. (2007) : « RETHINKING MONOLINGUAL INSTRUCTIONAL STRATEGIES IN MULTILINGUAL CLASSROOMS ». *CANADIAN JOURNAL OF APPLIED LINGUISTICS*, no 10 (2), p. 221-240.
- DALTON-PUFFER, C. « Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe ». Sur : WINTER, C. *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg, 2007.
- DOMINGO, A. *Catalunya al mirall de la immigració. Demografia i identitat*. L'Avenç. Barcelona, 2014.
- ESCOBAR, C. « Learning to become a CLIL teacher: teaching, reflection and professional development ». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, no 16, 2013, p. 335-353.
- ESCOBAR, C. ; SÁNCHEZ, A. « Language learning thorough Tasks in a Content and Language Integrated Learning (CLIL) science classroom ». *Porta Linguarum*, no 11, 2009, p. 65-83.
- ESTEVE, O ; FERNÁNDEZ, F. ; MARTÍN-PERIS, E. ET AL. (2017) « The Integrated Plurilingual Approach: A didactic model providing guidance to Spanish schools for reconceptualizing the teaching of additional languages ». Equinox Publishing (doi: 10.1558/ist.v3i2.32868).
- FISHMAN, J. *Bilingual Education: an International Sociological Perspective*. New York : Newbury House Publishers, 1976.
- GALLARDO DEL PUERTO, F. ; MARTÍNEZ, M. « ¿Es más efectivo el aprendizaje de la lengua extranjera en un contexto AICLE? ». *Revista Padres y Maestros*, no 349, 2013.
- GORDÓ, G. *Centros educativos: ¿islas o nodos?*. Barcelone : Editorial Graó, 2010.
- GRAVÉ-ROUSSEAU, G. *L'EMILE d'hier à aujourd'hui : une mise en perspective de l'apprentissage d'une discipline en langue étrangère*. Centre de Recherche interdisciplinaire sur les pratiques enseignantes et les disciplines scolaires, 2011.
- GUASCH, O. (2005). « L'ensenyament integrat de les llengües del currículum ». *Revista Immersió lingüística*, no 7, p. 21-38.
- LASAGABASTER, D. *Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses*. *The Open Applied Linguistics Journal*, volume 1, 2008, p. 31-42.
- LASAGABASTER, D. ; GARCÍA, O. (2014) : « Translanguaging: hacia un modelo dinámico de bilingüismo en la escuela ». *Cultura y educación*, no 26 (3), p. 1-16.
- MALDONADO, N. ; OLIVARES, P. « Ensenyar ciències en anglès. La superació d'un triple repte ». *Temps d'Educació*. Barcelone : Universitat de Barcelona, no 45, 2013, p. 17-39.
- MARSH, D. ; MEHISTO, P. ; WOLF, D. ; FRIGOLS MARTÍN, M.J. *European Framework for CLIL Teacher Education: A framework for professional development of CLIL teachers*, 2011.

- MARSH, D. ; LANGÉ, G. (éd.). *Implementing Content and Language Integrated Learning*. Jyväskylä : University of Jyväskylä i TIE-CLIL, 1997.
- MARTOS, L. ; SÁNCHEZ, M.J. « Espurn@ i l'itinerari educatiu de l'alumnat nouvingut ». Sur : *Espurn@, experiències educatives en xarxa*, Bellaterra: Institut de Ciències de l'Educació de la UAB, 2012, p. 45-55.
- MAYANS, P. ; SÁNCHEZ, M.J. *L'acollida de l'alumnat de nacionalitat estrangera d'incorporació tardana als centres educatius d'ensenyament obligatori*. Comunicació al IV Simposi Internacional sobre l'Ensenyament del Català. Vic : Universitat de Vic, 2014.
- MAYANS, P. ; SÁNCHEZ, M.J. *Les aules d'acollida de secundària (2005-2014): instruments d'avaluació i anàlisi dels resultats*. Communication au IXe Symposium sur la langue, l'éducation et l'immigration (CIE Josep Pallach de l'Université de Girona). Barcelone : ICE de l'Université de Barcelone, 2014.
- MERISUO-STORM, T. « Student's first language skills in bilingual education ». *Journal of Communications Research*. 3, p. 85-101, 2011.
- MEYER, O. « Towards quality-CLIL: successful planning and teaching strategies ». *Pulso, Revista de Educació*, no 33, 2010.
- NIKULA, T. ; LLINARES, A. ; DALTON-PUFFER, C. « European research on CLIL classroom discourse ». *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, vol. 1, Issue 1, 2013.
- NUSSBAUM, L. ; BERNAUS, M. (éd.), *Didáctica de la lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelone : Editorial Síntesis, 2001.
- PASCUAL, V. *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*. Valence : Generalitat Valenciana, 2006.
- PEREÑA, M. (coord.). *Ensenyar i aprendre llengües en un model educatiu plurilingüe. Metodologies i estratègies per al desenvolupament de projectes educatius i per a la pràctica docent*. Quaderns d'Educació, no 75. Barcelone : ICE de l'Université de Barcelone. Barcelone : Horsori, 2016.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelone : Graó.
- ROVIRA, M. *2004-2014: deu anys d'aula d'acollida a Catalunya (2014)*. Barcelone : Departament d'ensenyament, Generalitat de Catalunya. GAPS (à paraître).
- RUIZ, T. (2011) : « El tratamiento integrado de lenguas: los proyectos de comunicación ». Sur : U. Ruiz (coord.) *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*, p. 161-174. Barcelona. Graó.
- SERRA, J.M. *Immersion lingüística, rendiment acadèmic i classe social*. Barcelone : Horsori, 1997.
- SERRA, J.M. *L'acollida de l'alumnat nouvingut* [présentation numérique], 2011. <<https://prezi.com/e0x1f0iss0q3/lacollida-de-lalumnat-nouvingut/>> [Consultation : 20 juillet 2017].
- STRUBELL, M. ; ANDREU, L. ; SINTES, E. *Resultats del model lingüístic escolar de Catalunya. L'evidència empírica* [consultable en ligne]. Barcelone : Universitat Oberta de Catalunya, 2011.
- SUBIRATS, J. ; ALBAIGÉS, B. « Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius ». *Finestra oberta*, 48. Barcelone : Fundació Jaume Bofill, 2006.
- THÜRMAN, E. ; VOLLMER, H. ; PIEPER, I. *Langue(s) de scolarisation et apprenants vulnérables*. Strasbourg. Politiques linguistiques Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2010. <<http://www.coe.int/lang/fr>> [Consultation : 20 juillet 2017].
- VILA I MENDIBURU, I. « Balanç de la política lingüística a l'educació escolar dels governs de Catalunya (2004-2011) ». *Societat Catalana* [Institut d'Estudis Catalans: Associació Catalana de Sociologia], 2011. <<http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000179%5C00000015.pdf>> [Consultation : 20 juillet 2017].
- VILA, I. *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelone : Horsori, 1995.
- VILA, I. ; ARAGONÈS, N. ; PALOU, J. ; SISQUÉS, C. ; VERDAGUER, M.T. ; VILÀ, M. *Els programes de canvi de llengua de la llar a l'escola: aspectes metodològics i organitzatius*. Sur : Consell assessor de la llengua a l'escola:

Conclusions. Barcelone : Departament d'Educació, 2006. <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/consell-assessor-llengua-escola-conclusions/consell_assessor_llengua_lescola_conclusions.pdf>[Consultation : 20 juillet 2017].

- Vujovic, A. « Éveil aux langues dans l'enseignement primaire en Serbie ». *Porta Linguarum*, num. 18, p. 177-190, 2011.