

Politique des langues

Référentiel M_{LF}/O_{SUI}



Mission laïque française
Office scolaire et universitaire international

Politique des langues

Référentiel **M_{LF}/O_{SUI}**

« Deux cultures, trois langues » : *une vision, un projet, des pratiques*

Qu'est-ce qu'une devise ? Le « dit » d'une conviction, le résumé concentré d'un projet, le drapeau de l'action. À l'inverse, ce qu'elle ne doit pas être : un prêt-à-penser, une expression creuse, une facilité de communication. Si « deux cultures, trois langues » identifie assez bien la MLE aujourd'hui, la toute première place occupée par cet objectif dans la stratégie 2009-2012 de l'association nous invitait aujourd'hui à en proposer un premier bilan. Ce recueil reprend les communications et documents présentés au congrès 2011 de l'association, réuni à Marrakech. Il y en aura nécessairement d'autres, tant la tâche est complexe.

S'il fallait caractériser ce recueil, il renverrait au langage de la photographie : cadrage d'une des parties les plus nécessaires de la politique éducative aujourd'hui ; focale sur la situation au sens propre cruciale de la politique des langues dans le projet de l'établissement à l'étranger ; révélateurs faisant apparaître les pratiques des équipes dans la classe, car tout part de là. On aurait pu parler de diagnostic, mais c'eût été réducteur, et l'école, bien heureusement, n'est pas malade des langues. La photographie suggère, elle, l'absolu et la fragilité de l'instant, ce qui est en conformance avec notre sujet. La modestie des investigations au service de l'ambition du questionnement, tel est le statut des textes proposés, car tous montrent qu'en quelques décennies, l'apprentissage des langues à l'école a évolué profondément, et évoluera encore, de la question des compétences à acquérir en langues, vers la construction d'une compétence globale à apprendre, voir et penser, vivre, en somme avec, par les langues, et, osera-t-on dire, des langues elles-mêmes comme richesse d'une aptitude pluriculturelle. Comment concevoir et atteindre cet horizon sans une méthode exigeante de connaissance de la réalité ? L'enquête, pensée, conduite et analysée par Viviane Octor constitue une base essentielle, et c'est réellement la première, qui, pour reprendre un de ses idiomatismes à la langue anglaise, pave la voie d'un projet lucide, pertinent, réaliste pour les langues dans l'école de la MLE/Osui. Le vade-mecum qu'elle propose ensuite constitue pour les personnels de direction, de vie scolaire et naturellement les pédagogues, un guide magistral pour l'action.

La construction d'une compétence à la maîtrise de plusieurs langues oblige en effet à cerner non pas ce que l'école française à l'étranger aurait a priori de différent eu égard à la conformité au programme français vérifiée par l'homologation, mais ce que les contextes dans lesquels elle évolue ont tous de spécifique, si l'on veut que le programme français

continue de prouver sa valeur parmi toutes les formes d'éducation possibles aujourd'hui, et donc s'adapte. Le cadre européen aujourd'hui pratiqué par l'école française, et qui jalonne désormais toute l'école du socle, s'il clarifie bien les attentes, en termes de compétences à acquérir, et s'il suggère les pratiques pour y parvenir, reste un repère indispensable, mais nécessairement relatif. L'analyse qu'en propose ici Daniel Coste montre d'ailleurs qu'il doit, hors de nos frontières, être en permanence réinvesti et non plus seulement à l'aune de la construction de compétences linguistiques étalonnées tout au long du cursus. L'objectif plus global de construire des compétences plurilingues et pluriculturelles est en effet imposé par la nature des publics, donc des appartenances linguistiques, collectives et même individuelles, celle des contextes institutionnels, l'école française à l'étranger étant dans l'obligation de se conformer aux prescriptions des lois du pays d'accueil, celle enfin du corps enseignant, considéré dans la diversité de ses origines et de ses formations, et pour qui ce projet relève d'une véritable révolution de posture et de méthode.

On y reconnaît bien sûr les trois questions – pour qui ? Où ? Comment ? – permettant de fonder cette partie cruciale du projet de l'établissement. Chacune d'entre elles ouvre la voie d'une réflexion collective particulière : autour de l'enfant tel qu'il parle, se noue une situation presque à chaque fois singulière entre la langue première, celle de scolarisation qu'est le français, et les langues tierces ; l'itinéraire pédagogique à trouver est délicat, qui soit gage de réussite et d'apprentissage – sans excessive charge horaire, et bien évidemment sans la douleur que peut induire le choc de l'enfant avec une altérité totale de la langue de scolarisation, qu'on voit très rarement du reste dans nos écoles à l'étranger. Autour de la vision commune à construire ensuite, pour quinze ans d'un parcours scolaire qui soit à la fois intelligent et intelligible, efficace et lisible par toutes les parties prenantes ; ce sont deux redoutables conditions pour réussir le tissage linguistique entre trois langues de statuts différents pour l'élève, et dont on attend qu'il en ait peu à peu conscience pour en avoir finalement la meilleure maîtrise. Sur l'équipe enseignante enfin, toute à repenser, comme le suggère Laurent Gajo, autour « *d'un point de vue plurilingue pour tous sur l'ensemble du curriculum* », ce qui suppose un recrutement, une sensibilisation aux langues, un esprit d'équipe de tous les instants, sans cloisonnements, dans la continuité de l'approche d'un cycle à l'autre, sans rupture dans la méthode. François Monnanteuil montre la disponibilité des outils actuels de la communication pour servir un apprentissage des langues qui instaure une continuité utile entre l'école et la vie. Roger Pilhion rappelle, lui, les outils de certification dont on dispose, et notamment dans la langue de scolarisation, le français, pour répondre à l'attente d'une mobilité internationale qui se prouvera de plus en plus par un véritable portefeuille de compétences en langues.

Raymond Octor place l'assiette d'une politique des langues, comme vision et organisation de l'école, entre une réflexion des équipes appartenant à un espace national et/ou une aire linguistique et culturelle donnée, et l'établissement, lieu de l'action collective pour la construction d'un parcours d'apprentissage efficace. Un réseau scolaire ne peut effectivement singulariser les itinéraires d'apprentissage linguistique sans faire douter de la pédagogie elle-même ! En même temps, l'établissement qui esquiverait sa propre réflexion sur le « qui, où et comment ? » courrait le risque d'un placage d'analyse et de méthode, alors que la question des langues doit mobiliser d'un seul mouvement la communauté éducative.

Ce recueil décrit une nouvelle frontière, pour une éducation qui doit toutes les respecter, sans craindre de parler d'un monde qui en a de moins en moins. Ceux qui y ont contribué l'ont fait avec la conviction, l'ambition, et le nécessaire réalisme qui conviennent pour que la devise « deux cultures, trois langues » devienne réalité. Au nom de toutes nos équipes qui y trouveront des ressources d'autant plus convaincantes qu'elles y ont d'une certaine manière beaucoup participé elles-mêmes, je les en remercie.

Jean-Christophe Deberre

Directeur général

Mission laïque française / Office scolaire et universitaire français

Sommaire



Faut-il une politique des langues dans nos réseaux d'établissements?	7
L'enseignement des langues dans les établissements du réseau de la MLF en 2010/2011	13
Les apports des travaux du Conseil de l'Europe pour l'enseignement du français langue de scolarisation	53
Pour une didactique convergente, intégrée et plurilingue	68
Mettre les TIC au service de l'apprentissage des langues	82
Les diplômes nationaux de français langue étrangère, une véritable reconnaissance de la maîtrise du français	86
Vade-mecum à l'usage des chefs d'établissements pour l'élaboration d'une véritable politique de l'enseignement des langues : identification des leviers d'action et préconisations	88
Bonnes pratiques	98
Bibliographie et sitographie : textes de référence sur l'apprentissage des langues	115



Faut-il une politique des langues dans nos réseaux d'établissements ?

☑ Rappel rapide du développement de l'enseignement des langues vivantes étrangères en France au cours des 40 dernières années

En France, la politique des langues est déterminée par le ministère de l'Éducation nationale. Elle est imposée à tous les établissements scolaires dans le cadre des circulaires et des programmes. Les directives sont précises et peuvent s'appliquer directement dans les établissements.

L'historique du développement de l'apprentissage des langues vivantes montre à la fois la difficulté à statuer dans la durée et l'engagement hésitant du terrain, souvent insuffisamment formé pour répondre rapidement aux impulsions ministérielles.

Depuis plus de 40 ans, la politique des langues dans le système scolaire a été posée par les ministres successifs qui en ont souvent fait une priorité. Qu'il s'agisse du français, des langues régionales ou des langues vivantes étrangères, nombreux sont les hommes politiques, les directeurs de l'enseignement scolaire (directeur des écoles, des collèges, des lycées, directeur général de l'Enseignement scolaire, *etc.*) et les inspecteurs généraux de français et de langue, qui ont souhaité que la France se dote d'une solide politique d'apprentissage en la matière.

Raymond Octor

Adjoint au directeur général,
chef du service de la Pédagogie,
des personnels et de la formation - MLE/OSUI



Dans le premier degré, des expérimentations nombreuses, parfois suivies de décisions de généralisation, se sont succédées : langue vivante étrangère (LVE), enseignement d'initiation à une langue étrangère (EILE), enseignement d'une langue vivante étrangère (ELVE), langue et culture régionale (LCR), enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO), le tout agrémenté d'un débat parfois compliqué pour parvenir à faire vivre ensemble les langues étrangères et la langue régionale dans un emploi du temps hebdomadaire contraint.

Des dispositifs importants ont parallèlement été mis en place pour les élèves nouveaux arrivants en France (ENAF) et le français langue étrangère (FLE) est entré dans les classes d'initiation, bientôt transformé en français langue seconde (FLS) puis français langue de scolarisation (FLSCO).

Les langues, quelles qu'elles soient, sont centrales à l'école et leur maîtrise, orale ou écrite pour le français, d'abord orale pour les autres langues, s'inscrit comme des priorités dans tous les domaines et toutes les disciplines.

Le débat est moins criant au collège, sauf pour les ENAF. Il a surtout affecté le primaire : quelles langues ? À quel niveau commencer leur apprentissage ? Pour quels objectifs ? Pour quelle durée hebdomadaire ? Par quel enseignant (professeur des écoles, professeur certifié, assistant étranger, intervenant habilité, enseignement par la méthode vidéo du CNDP « langues sans frontière ») ?

L'apprentissage dit « précoce » a été mis en œuvre. Les académies et les départements ont priorisé, à des degrés divers, les formations en langue, dans le cadre des plans départementaux et académiques de formation pour les professeurs des écoles, aboutissant à l'habilitation. Ont également été introduites, de façon beaucoup plus confidentielle, des actions pour les professeurs du second degré, pouvant amener à une certification complémentaire permettant d'enseigner sa discipline en langue étrangère, essentiellement pour alimenter la demande des sections européennes.

Dès leur création, après une introduction minimale en école normale, les IUFM ont réintroduit des modules de formation en langue (renforcement linguistique et habilitation).

La langue vivante est devenue une épreuve obligatoire au concours de recrutement des professeurs des écoles.

Dans le premier degré, des postes de conseillers pédagogiques en langue vivante ont été créés.

Dans certaines villes ou départements, les maires ou les présidents de conseils généraux ont imaginé ou introduit l'apprentissage des langues

étrangères hors temps scolaire, en finançant totalement ces projets. Il fallait bien que la demande soit très forte pour que les collectivités se substituent au ministère de l'Éducation nationale.

Enfin, avec les accords européens de Bologne, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) s'est imposé à tous tant dans l'enseignement scolaire qu'universitaire. L'université a créé sa « maison des langues » puis a commencé à développer les certifications en langues !

Ainsi, il aura fallu plus de 40 ans pour que la France rende enfin obligatoire l'apprentissage des langues étrangères dès le primaire.

Véritable parcours d'obstacles pour les décideurs et les acteurs, cette période est marquée par des discours velléitaires, des pratiques timides ou « expérimentales », des formations souvent partielles, des contrôles insuffisants de la qualité linguistique ou pédagogique des enseignants, la rupture entre les enseignants du premier et ceux du second degré.

Heureusement, de nombreux parents, élus, enseignants et cadres académiques et départementaux ont permis d'aboutir à une pratique maintenant bien cadrée dans ses horaires, ses programmes et ses modalités d'évaluation.

Dans cet environnement réglementaire de référence, quelle est la marge d'innovation pour la MLE et ses établissements ?

☑ Faut-il parler de politique ?

Parce qu'ils sont privés, parce qu'ils sont installés hors de France, parce qu'ils scolarisent une majorité d'élèves nationaux qui vont parcourir, le plus souvent, la totalité du cursus scolaire français dans nos établissements, parce qu'ils disposent d'une autonomie de gestion et d'innovation (dont la limite est fixée partiellement par le cadre de l'homologation), parce que nous faisons de la devise « deux cultures, trois langues » leur axe structurant d'organisation des études, nous considérons que les établissements de la MLE regroupés en réseaux doivent se préoccuper de construire une solide « politique des langues ».

Tout d'abord, parcourons quelques définitions du concept. La politique, de *polis* [cité], concerne le citoyen dans son action permanente au service de la cité. Elle porte sur les actions, l'équilibre, le développement interne et externe de cette société, ses rapports internes et externes. Une politique affiche un cap, une doctrine, un contrat pour une société à l'intérieur d'un pays et d'une aire culturelle.

Ainsi la politique, dans ses orientations, peut envisager :

- l'ensemble des pratiques, des faits, des institutions et des décisions d'un gouvernement, d'un État, d'une société ;

Faut-il une politique des langues dans nos réseaux d'établissements ?



- la manière d’agir et la stratégie d’un gouvernement en vue d’atteindre un certain but;
- la structure et le fonctionnement méthodique, théorique et pratique d’une communauté, d’une société, d’un groupe social.

Si nous considérons que chaque réseau d’établissements scolaires M_{LF} est un système à part entière, que l’enjeu demeure bien la construction humaniste et plurilingue de sa population, alors cette finalité nécessite qu’on se donne les moyens de l’atteindre et qu’un cadre de travail soit défini.

Le réseau des établissements scolaires représente bien une communauté hétérogène dont les individus poursuivent au travers du meilleur fonctionnement de celle-ci un objectif de développement éducatif, social et individuel qui permettra leur insertion dans leur société de référence et leur engagement dans le monde social, économique et politique à l’échelle mondiale.

En conséquence, chaque réseau se doit de définir sa politique éducative pour amener tous ses élèves à la réussite et, à l’intérieur de celui-ci, chaque établissement l’adapte à ses caractéristiques locales.

Il relève donc de cette société éducative de déterminer ses pratiques sociales de référence, de construire ses institutions de réflexion, d’évaluation et de régulation, et de définir ses modalités de gouvernance.

Les établissements scolaires, regroupés dans le réseau M_{LF} en tant que communauté d’intérêts d’un groupe d’individus, poursuivent un but, et c’est sur l’atteinte ou non de celui-ci qu’ils sont évalués.

Il est donc important que l’établissement inscrive ses organisations dans un cadre de référence constitué par le réseau géographique. Cette inscription leur permet de travailler ce cadre général pour le décliner de manière spécifique à l’établissement. De la même manière, le siège de la M_{LF} se nourrit des expériences, des innovations et des déclinaisons locales tant au niveau des réseaux géographiques que de l’établissement pour affiner, enrichir et faire partager la politique générale en matière d’apprentissage des langues quel que soit leur statut.

Vouloir construire une politique des langues dans les établissements scolaires, c’est donc faire un état des lieux sur leur contexte d’implantation et ensuite déterminer les objectifs et les organisations les plus pertinentes pour atteindre à la réussite.

La politique d’apprentissage des langues dans nos réseaux et dans nos établissements doit être pensée comme l’axe central du double projet réseau et établissement et comme un dispositif structurant les emplois, les formations des personnels, les enseignements et les projets culturels au

service de la construction du citoyen instruit, éduqué, fier de sa culture et respectueux de celle des autres.

Faut-il une politique des langues dans nos réseaux d'établissements ?

☑ Les points à objectiver pour démarrer la réflexion politique¹

Nous proposons quelques pistes de réflexion politique comme domaines de travail et d'investigation que l'ensemble de la communauté éducative doit s'approprier (personnels d'encadrement, enseignants et personnels vie scolaire, personnels administratifs et de service, parents, élèves, etc.).

Il ne peut y avoir de politique sans analyse préalable du contexte qui, par ses fondations, contraint son développement.

Quelles sont les caractéristiques de l'environnement linguistique et langagier et leurs déclinaisons ? Quels paramètres non modifiables (ou très peu influençables) créent les premières contraintes de construction des dispositifs ?

Sur la base de cette analyse, on peut poser le statut de chaque langue en fonction d'un point de vue :

- politique : quel rôle lui est accordé dans la société ? Comment s'inscrit-elle dans un processus identitaire, dans une communauté de langues ou dans une diversité linguistique ? ;
- économique : quel est le coût de la politique mise en œuvre ? Quelle est la valeur ajoutée de celle-ci sur le marché scolaire et professionnel ? ;
- social : cette langue marque-t-elle des populations et des territoires ? Est-elle un instrument de supra-communication ? ;
- culturel : quelle est son identité ? Est-elle véhicule d'une culture et d'une histoire ? ;
- scolaire : quelle est sa place en tant que discipline scolaire ? Est-elle un outil au service de l'orientation scolaire, universitaire, professionnelle ?

Les réseaux des établissements peuvent agir pour modifier le périmètre structurel d'organisation de l'apprentissage des langues en raison de leur appartenance à l'association M.L.F.

- Les offres langagières permises par les programmes français (l'homologation).
- Le partage entre l'offre scolaire de langues vivantes et les objectifs parentaux.

1 - Se référer au *Vade-mecum à l'usage des chefs d'établissements pour l'élaboration d'une véritable politique de l'enseignement des langues : identification des leviers d'action et préconisations*, p. 88.

- La diversité des publics scolaires, des langues en usage dans les établissements et la mobilité des élèves.
- Les obligations imposées par les règlements.



La politique se doit d'afficher des objectifs à moyen terme de développement structuré des apprentissages articulés aux offres de formation et d'emploi, et d'informer les familles des réussites aux examens et à l'orientation pour valoriser les établissements et étendre leur rayonnement.

Un groupe de pilotage pluri-catégoriel au niveau réseau et au niveau établissement a pour mission de légiférer, administrer et gérer ce projet ambitieux. Il coordonne l'action de tous les acteurs autour de cet enjeu.

La contextualisation suppose une démarche réfléchie de construction d'une politique des langues au service d'un affichage ou d'un label « école française internationale plurilingue », internationalité de par la mixité des publics ainsi que par l'approche plurilingue et pluriculturelle qui en découle, et française, par la mise en place et le suivi rigoureux des programmes français d'enseignement.

Une politique « deux cultures, trois langues », structurée par des invariants et des variables, permet d'identifier clairement le réseau et ses établissements. Elle est construite avec l'ensemble des acteurs.

Les langues (nationale, maternelle, de scolarisation, étrangères) par les interactions qu'elles permettent, sont fondatrices les unes des autres. Elles enrichissent les constructions conceptuelles par leur diversité lexicale et par leurs références culturelles.

Elles contribuent au respect et à la connaissance des autres autant que de soi.

En conclusion, à la question « faut-il une politique des langues dans nos réseaux d'établissements ? », la réponse ne peut être que positive.

C'est sur l'ensemble de ces problématiques que l'enquête menée en 2010/2011 par Viviane Octor a tenté de faire réfléchir les équipes pédagogiques². Celle-ci a permis de mettre en lumière un certain nombre de faits organisationnels et pédagogiques qui sont développés dans les différents articles de ce nouveau référentiel M_{LF}.

Il appartient maintenant à chaque réseau et à chaque établissement de s'approprier la construction de sa politique des langues. Celle-ci doit être considérée par tous comme l'outil majeur de construction de l'excellence scolaire, de la citoyenneté universelle et d'un nouvel humanisme fondés sur le pluriculturalisme et le plurilinguisme.

² - Voir p. 13 (*L'enseignement des langues dans les établissements du réseau de la Mission laïque française en 2010/2011*).



L'enseignement des langues dans les établissements du réseau de la MLF en 2010/2011

✓ La Mission laïque française

Comme le précise sa charte, la Mission laïque française, association à but non lucratif fondée en 1902 et reconnue d'utilité publique depuis 1907, a pour objet la diffusion de la langue et de la culture françaises dans le monde, par un enseignement laïque, plurilingue et interculturel. Elle crée et anime des établissements scolaires, culturels ou universitaires, soit par ses propres moyens, soit en partenariat. Elle est partenaire d'institutions publiques ou d'entreprises pour des actions de coopération et de développement. Les valeurs de la Mission laïque française sont la laïcité, la solidarité et le dialogue des cultures. Ce sont celles de l'humanisme et de la Déclaration universelle des droits de l'homme. Partenaire de l'État, la Mission laïque française est solidaire du réseau d'enseignement français dans le monde, auquel elle apporte l'identité de son projet propre. Elle s'appuie sur les ministères de l'Éducation nationale et des Affaires étrangères et européennes et agit en étroite coopération avec les systèmes éducatifs des pays d'accueil de ses établissements.

Le réseau de la MLF est constitué de plus de 110 établissements qui se répartissent en trois catégories : ceux qu'elle gère directement (établissements dits en pleine responsabilité ou EPR), ceux avec lesquels elle a passé une convention et qu'elle accompagne sur le plan pédagogique (adhérents ou affiliés), et les écoles d'entreprise qu'elle met en place à la demande des grandes firmes françaises qui travaillent à l'étranger et qui

Viviane Octor

IA-IPR de langue, chargée de mission
Politique des langues - MLF/OSUI



ont le souci de scolariser dans des conditions optimales les enfants de leurs employés expatriés. La M_{LF} mène également des actions de coopération éducative, soit à la demande du ministère des Affaires étrangères (à Kaboul par exemple), soit pour des entreprises françaises (projet éducatif en Angola du groupe Total).

☑ Le contexte de l'enquête Langues :

En 2010, la Mission laïque française s'est dotée d'un Document d'orientation stratégique qui désigne cinq chantiers et quinze actions pour 2010-2012. Le premier chantier s'intitule : « *Affirmer l'identité et le projet de la M_{LF} aujourd'hui* », et l'action 2 consiste en un cycle de travaux autour de la devise de la M_{LF}, « deux cultures, trois langues ». Ils doivent « *permettre, au travers d'un état des lieux des pratiques, des certifications, de l'innovation et de sa capitalisation, d'en vérifier l'application, les méthodes les plus fécondes et de les diffuser à l'ensemble du réseau* ».

Le présent article reprend les résultats de l'enquête qui a donc été menée auprès de l'ensemble des établissements du réseau M_{LF} entre décembre 2010 et la mi-février 2011, et leur présentation au congrès M_{LF}/Osu_l qui s'est tenu à Marrakech en avril 2011.

☑ Les objectifs de l'enquête Langues

- Donner au siège une visibilité de l'état de l'enseignement des langues dans l'ensemble du réseau.
- Doter les chefs d'établissement d'un tableau de bord sur l'enseignement des langues.
- Identifier les leviers d'action pour mettre en œuvre une solide politique des langues.
- Aider à la prise de décision pour déterminer une véritable politique de l'enseignement des langues dans les établissements de la M_{LF}.

☑ La démarche

Un premier questionnaire a d'abord été élaboré depuis le siège de la M_{LF}, à la façon dont s'effectue un état de l'enseignement des langues en académie. Ce questionnaire a ensuite été soumis à quelques équipes éducatives lors de missions (chefs d'établissements et enseignants). Ces déplacements ont également permis d'effectuer de très nombreuses visites de classes dans des établissements de taille et de statut divers et dans des réseaux géographiques variés (Espagne, Italie, Norvège, Maroc, États-Unis).

Cette prise de contact avec le terrain a permis de procéder à des ajuste-

ments avant de diffuser les onze fichiers que comprend la version finale de cette enquête.

Les données renvoyées par les établissements ont été traitées et ont donné lieu, d'une part, à des comptes rendus individuels, sorte de tableaux de bord de l'enseignement des langues à l'usage du chef d'établissement et de l'équipe éducative, et d'autre part à une restitution globale des résultats à l'ensemble des chefs d'établissements.

71% des établissements ont retourné l'enquête. 43% ont retourné l'intégralité des onze fichiers renseignés et 28% l'ont retournée, mais de manière incomplète. L'étude se base donc sur 65 à 70 réponses suivant les items.

Certains questionnements ont visiblement laissé perplexes certaines équipes. C'est en soi un indicateur intéressant.

☑ Les axes du questionnement

Faire faire un diagnostic du contexte dans lequel fonctionne l'établissement

Le contexte linguistique : la ou les langues qui environnent l'enfant

La réflexion a porté sur les langues présentes à différents titres dans l'environnement dans lequel évoluent les élèves des établissements du réseau MLF. Nous en avons distingué plusieurs.

- La ou les langues nationales ou officielles.

Exemple : le cas de l'Éthiopie où l'amharique est une langue officielle aux côtés de l'anglais (mais en fait plus de 200 dialectes appartenant aux familles des langues afro-asiatiques et nilo-sahariennes sont parlées dans ce pays).

Exemple : le cas Espagne où l'espagnol castillan a statut de langue officielle, tout comme le catalan (et sa version particulière appelée le valencien, dans la communauté valencienne), le basque, le galicien ou l'aranais, suivant les différentes communautés autonomes.

Exemple : le cas des pays du Maghreb et de l'Égypte où l'arabe classique a statut de langue officielle. C'est cette langue qui s'apprend à l'école (mais qui n'est très généralement pas une véritable langue maternelle).

- Les langues parlées à l'école et dans l'environnement.

Exemple : l'arabe, oui mais lequel ? L'arabe littéraire (uniquement dans des circonstances très formelles ou religieuses), l'arabe dialectal (d'usage quotidien et familial) et lequel : le darija (au Maroc), le syro libanais, l'arabe égyptien ou encore le tamazight, qui n'est pas une variante de l'arabe et qui appartient à la famille



des langues berbères et possède son propre code d'écriture) ?

- Les langues de l'immigration.

Exemple : l'espagnol ou le chinois aux États-Unis.

- Les langues des médias.

Exemples : le français au Maghreb, l'anglais dans de nombreux pays (affichages publicitaires, télévision, musique).

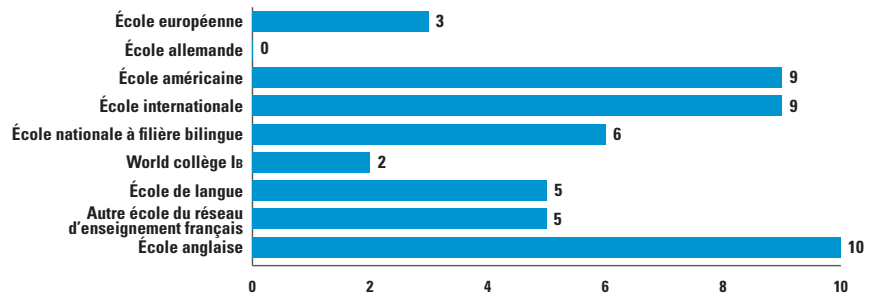
- Les langues de l'offre d'éducation supérieure.

Exemples : universités totalement ou à filières francophones au Maroc, en particulier pour les enseignements scientifiques; universités francophones comme Saint-Joseph, mais aussi anglophones comme l'université américaine de Beyrouth au Liban et en Égypte (médecine, génie, sciences en anglais, droit en français).

Le contexte éducatif : l'offre éducative environnante potentiellement concurrentielle

Le graphique ci-dessous permet de visualiser les caractéristiques de l'offre éducative qui cerne les établissements du Proche-Orient. Un constat s'impose : c'est l'offre anglophone, qu'elle s'affiche comme anglaise, américaine ou internationale et même nationale à filière bilingue, qui est de loin la plus dense. C'est elle qui représente la concurrence la plus forte vis à vis des établissements de la MLE. Ce n'est pas une surprise en soi, mais la densité de cette offre d'enseignement dans une langue autre que la langue nationale, en particulier dans certains réseaux comme celui-ci, doit amener les chefs d'établissement à s'interroger sur les raisons qui ont mené à une telle situation.

L'OFFRE ÉDUCATIVE ENVIRONNANTE AU PROCHE-ORIENT EN 2010/2011



Le contexte parental : des attentes et des ambitions

Il est nécessaire de s'interroger sur les motivations et objectifs de scolarisation, à long terme, des parents non francophones qui font le choix pour leurs enfants d'un enseignement dans une langue autre que la langue nationale.

> Souhaitent-ils que leurs enfants soient de futurs adultes bilingues ou visent-ils un plurilinguisme plus large? Quelles sont les langues qu'ils souhaitent voir maîtrisées par leurs enfants? À quel niveau se situe leur ambition en termes de degré de maîtrise de ces langues? Un niveau égal est-il visé dans toutes les capacités langagières? Imaginent-ils que leurs enfants seront des locuteurs presque parfaits de ces langues ou visent-ils un degré élevé de compréhension assorti d'une expression que l'on pourrait qualifier de véhiculaire?

Ceci dépendra des finalités envisagées pour cet enseignement.

> L'objectif est-il de permettre à l'enfant d'effectuer ses études supérieures dans le pays de son choix (ou choisi par ses parents), que ces études s'effectuent en anglais, en français ou dans la langue nationale? Un métier ou une branche de métiers est-elle déjà envisagée au moment de ce choix (carrières scientifiques, droit, commerce)? Ou s'agit-il d'une stratégie liée à un mode de vie familial caractérisé par une forte mobilité, le développement d'un plurilinguisme permettant alors à l'enfant de trouver un établissement où poursuivre sa scolarité quel que soit le lieu de vie de la famille?

L'inscription d'un enfant dans un établissement de la MLF n'est jamais une démarche neutre due au hasard. Pour cette raison, des échanges avec les familles, en particulier au moment où elles viennent inscrire leurs enfants, sont nécessaires afin de cerner ces attentes et de s'assurer qu'elles sont en adéquation avec le projet éducatif de l'établissement. C'est l'occasion d'échanger autour des enjeux et des contraintes, et d'entrer avec les parents dans un partenariat éducatif éclairé¹.

Analyser et identifier avec précision le public scolarisé dans chaque établissement

Le questionnement s'est logiquement poursuivi en se centrant sur les publics scolarisés dans nos établissements. L'objectif en a été de passer d'une logique de nationalité – qui était le paramètre retenu dans les enquêtes précédentes – à une logique de profil linguistique des élèves.

Les élèves et leurs parents ont donc été interrogés, niveau par niveau, afin de connaître les langues qu'ils parlent dans leur milieu familial, en dehors de l'école donc.

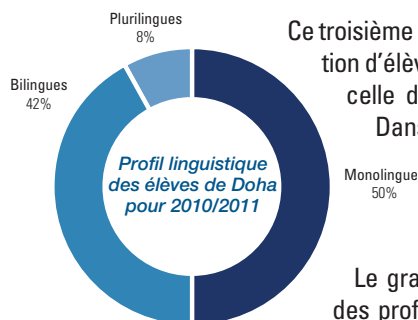
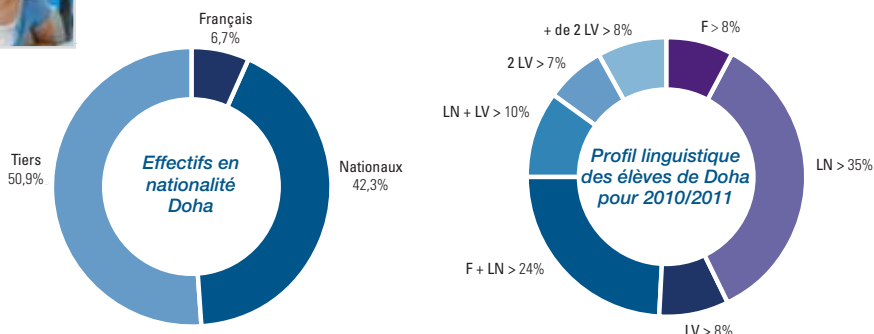
Les deux graphiques qui suivent, choisis à titre d'exemple, font clairement apparaître que, pour le Lycée franco-qatarien MLF Voltaire de Doha, la mosaïque des profils linguistiques est bien plus complexe que celle des nationalités. Des informations apparaissent, que la répartition par nationalité ne permettait pas d'obtenir. Il est clair, par exemple, que dans cet établissement, les élèves tiers ne sont pas uniquement des tiers francophones, et que beaucoup d'entre eux sont des enfants qui vivent

1 - Voir p. 98 (Première inscription : se doter d'outils pour accueillir parents et enfants, comprendre leur motivation, les informer sur l'engagement de la famille lorsqu'elle choisit une scolarité à la française).

en milieu familial plurilingue. Il apparaît également qu'une partie des élèves nationaux parle une autre langue que l'arabe (puisque pour 42,3% de nationaux, seuls 35% d'élèves ne parlent que l'arabe).



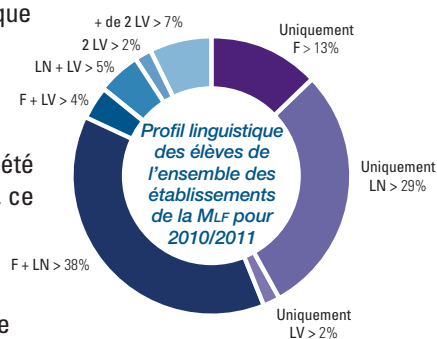
EXEMPLE D'ÉTUDE DU PROFIL LINGUISTIQUE DES ÉLÈVES D'UN ÉTABLISSEMENT DU RÉSEAU MLF :
LE LYCÉE FRANCO-QATARIEN MLF VOLTAIRE DE DOHA²



Ce troisième graphique, lui, permet de visualiser la proportion d'élèves issus de milieux familiaux monolingues et celle d'élèves issus de milieux bi ou plurilingues.

Dans le cas présent, l'équilibre s'établit entre monolingues (mais ces monolingues, nous l'avons vu, ne parlent pas tous la même langue) et plurilingues (bilingues inclus).

Le graphique ci-dessous représente la répartition des profils linguistiques des élèves pour l'ensemble des établissements du réseau MLF ayant répondu à l'enquête pour l'année scolaire en cours. On constate que si la proportion d'élèves nationaux dans le réseau est très élevée (environ 49%), moins d'un tiers des élèves ne parlent chez eux que la langue nationale. On note en revanche que 55% parlent le français chez eux. Mais on remarquera aussi que 11% ne parlent ni le français ni la langue nationale dans leur milieu familial.



Ces données ont également été traitées par zone géographique, ce qui a permis de constater que les différences sont très importantes d'une zone à l'autre, et même au sein d'une même zone réseau. En Espagne, par exemple, on compte

2 - F : français, Lv : langue nationale, Lv : langue autre que le français ou la langue nationale, 2 Lv : deux langues autres que la langue nationale ou le français.

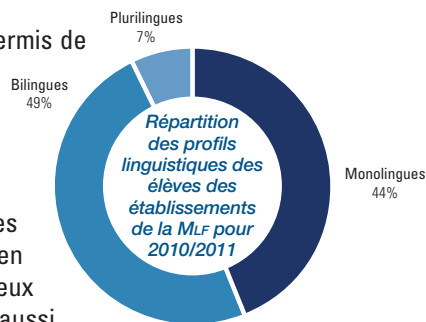
une forte proportion d'élèves ne parlant chez eux que l'espagnol (62%), alors qu'au Maghreb la proportion d'élèves ne parlant que l'arabe n'est que de 3%.

Au Maghreb en revanche, 79% des élèves proviennent de familles dans lesquelles on parle l'arabe et le français, alors qu'ils ne sont que 21% au Proche-Orient.

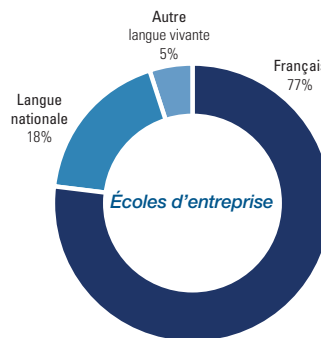
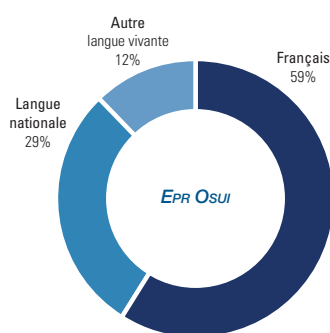
C'est au Moyen-Orient que l'on trouve la plus faible proportion de monolingues francophones avec 7%, alors que c'est le Proche-Orient qui en compte le plus avec 21%. On pourrait multiplier les exemples.

Force est de constater que les disparités sont très fortes et qu'en conséquence, les situations sont très diverses, et de ce fait, leur prise en compte devrait être très diversifiée.

Un autre traitement de ces données a permis de visualiser la proportion d'élèves issus de milieux familiaux monolingues, bilingues et plurilingues (à entendre au sens de plus de deux langues utilisées).



Il apparaît qu'une forte proportion d'élèves (56%) arrive dans nos établissements en ayant déjà été confrontée à au moins deux langues différentes. Ce taux varie lui aussi beaucoup d'une zone géographique à une autre et même d'un établissement à l'autre. Quant aux monolingues, ils ne sont pas tous francophones, comme le montrent ces deux graphiques ci-dessous qui comparent les établissements du Maroc aux écoles d'entreprises.



Pour les établissements marocains de l'OSUI, ces monolingues ne sont que 59% à être de purs francophones, c'est-à-dire environ 7% du nombre total d'élèves, alors qu'ils représentent 77% des monolingues des écoles

d'entreprise. Pour le dire autrement, en école d'entreprise, le monolinguisme est essentiellement le fait des élèves francophones, mais ces derniers ne représentent au total que 24% de l'effectif global.



La variété des profils linguistiques des élèves des établissements de la MLE, la situe à part dans le paysage des enseignements bilingues. Dans les programmes d'immersion au Canada, les programmes bilingues en Alsace ou encore les filières bilingues d'Europe de l'Est, tous les enfants sont issus d'un contexte linguistique similaire. Ils ont une langue 1 (L1) commune et sont immergés à plus ou moins forte dose dans une langue 2 (L2) dans laquelle ils doivent effectuer certains apprentissages. Dans les établissements MLE, la situation est à la fois beaucoup plus complexe et beaucoup plus riche. En effet, le statut scolaire de chaque langue n'est pas le même selon l'élève concerné. Autrement dit, la L1 de l'un est souvent la L2 de l'autre.

Analyser les parcours linguistiques proposés dans les établissements de la MLE

Le niveau d'introduction de chacune des langues

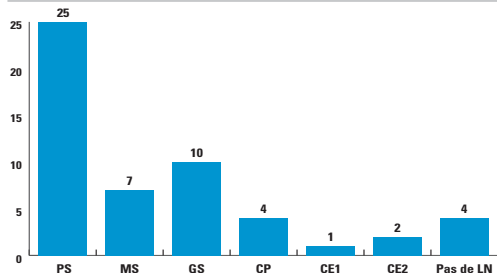
Ce qui va caractériser ces parcours, est en premier lieu le niveau d'introduction des langues dans les cursus et en particulier le niveau d'introduction de la L2, aussi appelée « langue cible », celle qui n'est pas la L1 de l'élève et dans laquelle il va devoir effectuer certains apprentissages.

- Pour les non francophones (nationaux ou tiers allophones), l'enseignement en L2 (français) est introduit systématiquement dès l'entrée dans le cursus.
- Pour les francophones, l'enseignement en L2 apparaît quand des disciplines sont enseignées dans une autre langue que le français, à savoir entre la Petite section et la Seconde.
- Une langue étrangère supplémentaire (l'anglais en général, mais aussi l'espagnol ou le chinois par exemple) est souvent introduite entre la Petite section et la Quatrième, ou parfois en Seconde.

L'impact sera différent suivant le niveau auquel débutera l'exposition scolaire à cette L2. S'agit-il d'enfants encore en train de construire leur langage, de découvrir des façons de nommer, de catégoriser, d'expliquer, ou d'enfants dont la fonction langage est déjà bien développée et structurée ?

Ceci entraîne des différences d'attitude majeures, qui ont des conséquences directes sur les compétences linguistiques. On parlera d'ailleurs volontiers d'acquisition pour un enfant très jeune, et plutôt d'apprentissage pour un enfant déjà capable d'analyse consciente du fonctionnement du langage.

NIVEAU AUQUEL DÉBUTE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE NATIONALE POUR LES FRANCOPHONES ET ALLOPHONES DANS LES ÉTABLISSEMENTS DU RÉSEAU MLF EN 2010/2011 (EN NOMBRE D'ÉTABLISSEMENTS)

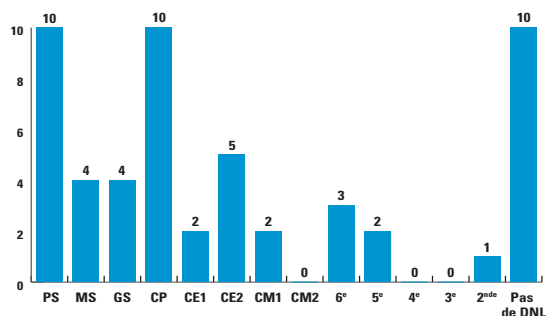


Le graphique ci-dessus présente les réponses des 53 établissements ayant répondu à cette partie de l'enquête.

Dans la grande majorité des cas, cet enseignement débute dès l'entrée dans le cursus.

- En Ps au Proche-Orient : 11, aux États-Unis (le nombre aurait été beaucoup plus élevé si ce réseau avait davantage répondu à l'enquête), au Liban : 5, au Maroc à El Jadida, en Espagne, en Chine, au Cambodge, en Éthiopie, en Indonésie, au Kurdistan, en Roumanie, en Russie.
- En Ms au Maroc, à l'exception d'El Jadida, au Liban à Tyr, au Brésil à Curitiba, aux Émirats Arabes Unis à Al Aïn et Dubaï.
- En Gs en Syrie (Alep), à Alger, en Égypte (Néfertari), aux Émirats Arabes Unis à Abu Dabi, au Liban (Collège Elite de Beyrouth), en Bulgarie à Varna et dans quatre écoles qui démarrent en Gs.
- En Cp dans des écoles d'entreprise qui débute au Cp (Chengdu, Daya Bay, Lynchburg et Olsztyn).
- En Ce1 en Corée à Ulsan (école d'entreprise qui débute en Cp).
- En Ce2 en Norvège et au Venezuela (deux écoles d'entreprise).
- Pas d'enseignement de langue nationale dans quatre écoles d'entreprise en Corée à Okpo et Sacheon, en Chine à Shenzhen et en Inde à Chennai.

NIVEAU AUQUEL DÉBUTE L'ENSEIGNEMENT EN LANGUE ÉTRANGÈRE AUTRE QUE LE FRANÇAIS (EN NOMBRE D'ÉTABLISSEMENTS SUR 53 RÉPONSES)



L'introduction de l'enseignement d'une ou plusieurs disciplines dans une langue autre que le français (dit enseignement en langue autre que le français) est bien souvent très précoce également :



- en Ps pour plus de dix établissements (deux en Chine, trois en Espagne, deux au Liban, un en Roumanie, en Russie et aux États-Unis);
- en Cp pour dix établissements (dans les Pays du Golfe, deux au Liban, une école d'entreprise aux États-Unis, deux au Maroc, en Pologne et Syrie);
- en Ce2 pour cinq établissements (trois en Espagne).

Dix établissements ayant répondu ne proposent pas d'enseignement en langue autre que le français : en Bulgarie, au Cambodge, en Chine, en Corée, en Indonésie, au Kurdistan d'Irak, en République Démocratique du Congo et au Turkménistan.

Les disciplines enseignées dans une autre langue que le français sont les suivantes (résultats toujours exprimés en nombre d'établissements concernés) :

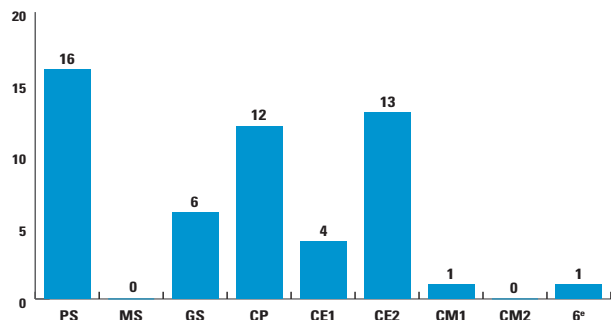
- Histoire (23) et Géographie (22);
- Littérature (15);
- Ecjs (9);
- Eps (8);
- Arts plastiques (8);
- Éducation musicale (5);
- Découverte du monde (4);
- Mais aussi : Économie, Matières sociales, Philosophie, Sciences, Mathématiques, Informatique et Technologie.

Dans certains cas, ces disciplines sont imposées par des accords bilatéraux (Histoire-Géographie, Littérature, mais aussi la religion dans cinq cas, pour les nationaux, ou même uniquement les nationaux musulmans). Dans les autres cas, ce sont d'une part les ressources humaines en locuteurs natifs qui président au choix, mais aussi le fait que certaines matières à charge cognitive moins lourde se prêtent mieux à un enseignement dans une L2. Les parents ont moins d'appréhension lorsqu'il ne s'agit pas des matières qu'ils ressentent comme fondamentales. De plus, les disciplines qui engagent physiquement les enfants et qui s'appuient fortement sur la dimension visuelle semblent d'un accès plus facile dans une langue qui n'est pas la langue première.

De même, l'introduction d'une autre langue vivante que le français ou la langue nationale, très majoritairement l'anglais (sauf aux États-Unis

où il s'agira de l'espagnol ou du chinois), est globalement très précoce, comme l'indique le graphique ci-dessous.

*NIVEAU AUQUEL DÉBUTE L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS (OU D'UNE AUTRE LANGUE)
DANS LES ÉTABLISSEMENTS DU RÉSEAU MLF EN 2010/2011 (EN NOMBRE D'ÉTABLISSEMENTS SUR 53 RÉPONSES)*



- En PS dans les Pays du Golfe, en Bosnie, au Cambodge, deux en Chine, un en Corée, en Indonésie, en Finlande, au Kurdistan d'Irak, en Roumanie (et aussi aux États-Unis mais il s'agit d'un cas particulier puisque l'anglais y est langue nationale, en revanche, ils introduisent souvent l'espagnol ou le chinois dès la Ps).
- En Gs en République Démocratique du Congo, en Inde à Chennai, en Égypte (Néfertari), en Corée à Sacheon, en Chine à Taishan et en Algérie à Hydra.
- En Cp dans des écoles d'entreprise et quatre établissements en Espagne.
- En Ce1 dans deux établissements en Espagne, en Corée à Ulsan, au Turkménistan à Ashgabat.
- En Ce2 au Maroc et au Liban.
- En Cm1 au Liban (Nahr Ibrahim).
- En 6° à Aberdeen (il ne s'agit pas d'anglais mais d'espagnol ou d'allemand).

Les combinaisons de langues

Les combinaisons de langues proposées constituent un autre élément du parcours linguistique scolaire.

Pour commencer, il est intéressant de noter que 25 langues vivantes différentes sont actuellement enseignées dans les établissements de la MLF en plus du français. L'anglais est offert dans 104 établissements, l'espagnol dans 76 établissements, l'arabe dans 36 établissements, l'allemand dans 25 établissements, le chinois dans seize établissements, l'italien dans huit établissements et le russe dans quatre établissements. Le portugais et le

L'enseignement des langues
dans les établissements du réseau
de la MLF en 2010/2011

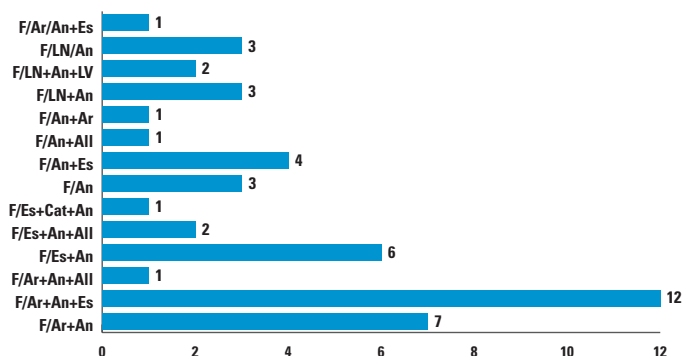
grec moderne sont proposés dans deux établissements. Les autres langues sont des langues nationales qui ne sont enseignées que dans le pays concerné (polonais, bulgare, kurde, bosnien, indonésien, swahili, finnois, *etc.*).



Sur 67 établissements ayant répondu à cet item, 47 proposent des combinaisons proposant des enseignements de disciplines dites non linguistiques dans au moins une autre langue que le français. Comme on le voit sur le graphique ci-dessous, le français et l'anglais sont tous deux présents dans l'ensemble de ces combinaisons.

À titre d'exemple, « F/Arabe + anglais » signifie que des enseignements sont dispensés en français et en arabe, et que l'anglais est également enseigné mais n'est pas vecteur d'enseignement.

COMBINAISONS DE LANGUES ENSEIGNÉES DANS LES ÉTABLISSEMENTS DU RÉSEAU MLF³



On note que deux établissements proposent des combinaisons qui comprennent des enseignements dans deux langues autres que le français : enseignements en français, langue nationale et anglais + cours d'espagnol (à l'École franco-italienne MLF de Florence et au Lycée français international AFLEC de Dubaï).

La combinaison la plus fréquente (enseignements en français et arabe + cours d'anglais et d'espagnol) correspond aux établissements du Maroc et du Liban. Celle qui propose des enseignements en français et arabe + cours d'anglais correspond aux pays du Golfe et à l'Égypte. Les différentes combinaisons proposant des enseignements en français et espagnol (+cours d'anglais/+ cours d'allemand) se rencontrent uniquement en Espagne. La combinaison enseignements en français et anglais + cours d'espagnol (ou de chinois) se rencontre aux États-Unis. Enseignements en français et anglais + cours d'arabe concerne quelques établissements du Golfe. Enseignements en français et en langue nationale + cours d'anglais (+ autre langue autre que le français ou la langue nationale) concerne des établissements du réseau Europe et quelques écoles d'entreprise.

3 - F : français, An : anglais, Es : espagnol, Lv : langue nationale, Lv : autre langue vivante, All : allemand, Cat : catalan.

Les combinaisons qui ne proposent que des enseignements en français et en anglais concernent des écoles d'entreprise en Corée, en Chine et en Inde, où les élèves se trouvent partiellement en immersion dans des écoles anglophones.

Nous avons aussi 20 combinaisons qui ne comportent que des enseignements de langue (mais pas d'enseignement en langue autre que le français). Il s'agit d'établissements de pays non soumis à accords bilatéraux et d'écoles d'entreprise. La combinaison la plus fréquente associe enseignements en français + cours de langue nationale et d'anglais.

La place des accords bilatéraux dans les combinaisons proposées et les modalités de leur déclinaison :

Les accords bilatéraux impactent fortement les parcours linguistiques proposés dans les cursus des établissements de la MLF. Sur 37 établissements ayant répondu qu'ils étaient soumis à des accords bilatéraux :

- 15 sont tenus d'employer des enseignants nationaux pour enseigner la langue nationale ;
- 14 sont obligés d'employer des enseignants nationaux pour enseigner en langue nationale ;
- 37 sont dans l'obligation de proposer une quotité hebdomadaire minimale d'enseignement de la langue nationale ;
- 26 sont dans l'obligation de proposer une quotité hebdomadaire minimale d'enseignement en langue nationale ;
- 30 n'ont pas le choix des disciplines qui doivent être enseignées en langue nationale ;
- 22 sont dans l'obligation de proposer un enseignement en langue nationale de tout ou partie des programmes nationaux ;
- 12 bénéficient de la mise à disposition d'enseignants nationaux ;
- 18 accueillent des enseignants stagiaires nationaux.

Impact des combinaisons sur la qualité des apprentissages :

Il est difficile de mesurer cet impact de façon précise. Toutefois, on observe que les meilleurs résultats en termes de maîtrise des différentes langues sont obtenus par des enfants dont la langue première est l'arabe, vivant dans un environnement où le français est présent, qui apprennent en français et en arabe, et apprennent en plus l'anglais et l'espagnol (F/Arabe+anglais+espagnol). Le niveau dans les quatre langues est souvent très bon et les progrès en espagnol, dont l'apprentissage débute en dernier, sont très rapides. Ceci correspond aux établissements du Maroc et du Liban.

On note que d'une manière générale les arabophones communiquent mieux en anglais que les francophones et les hispanophones. De même,



ils ont de grandes facilités à se mettre à l'espagnol. Peut-être que le fait que l'espagnol a influencé l'arabe et réciproquement, en particulier sur le plan lexical, explique en partie cet état de fait. Les caractéristiques de la langue arabe (spectre des fréquences sonores utilisées, particularités de la syntaxe, *etc.*) sont peut-être également sources d'explications. C'est une piste qu'il reste à explorer.

On note également que ce n'est pas uniquement la combinaison de langues qui est à l'origine du succès, mais aussi, voire surtout, les conditions dans lesquelles elle est offerte. La différence notoire de niveau de maîtrise du français entre les élèves égyptiens et les élèves marocains ou libanais, est due en premier lieu à l'environnement francophone (au niveau familial en particulier) dont bénéficient ces derniers, ce qui est rarement le cas des élèves égyptiens. De plus, les conséquences ne s'arrêtent pas à la maîtrise du français. Il semblerait que cette mauvaise maîtrise du français rejaillisse sur la structuration des apprentissages dans les autres langues. En effet, en Égypte plus qu'au Maroc ou au Liban, l'écart entre la capacité de communication orale en anglais et la maîtrise des compétences écrites est très marqué. L'écrit reste très basique, calqué sur la production orale (pas de différenciation entre caractéristiques du code oral et du code écrit), et entaché de très nombreuses fautes de grammaire et de syntaxe, sans même parler de l'orthographe.

Les horaires d'enseignement de et en langues : la durée de l'exposition à la langue

L'exposition dans le temps scolaire fluctue en fonction des horaires bien entendu, mais aussi de la durée des séances.

> Sont-elles adaptées aux capacités de concentration des élèves, variables selon leur âge? La durée hebdomadaire de cet enseignement est-elle suffisamment importante pour permettre la fréquence nécessaire aux progrès, eux-mêmes source puissante de motivation?

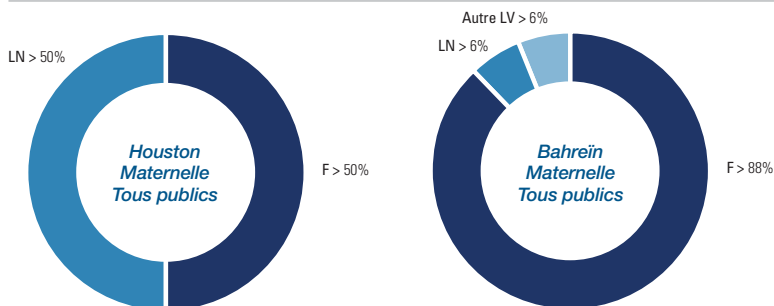
Le tableau proposé par l'enquête avait pour but de permettre de visualiser, pour chaque public, la proportion d'enseignement dans chaque langue en maternelle, en élémentaire, en collège et en lycée. Si le choix a été fait, pour ce tableau, de proposer de classer les publics en francophones, nationaux et allophones, ce qui peut paraître contradictoire avec le propos sur les profils linguistiques, c'est qu'il est rapidement apparu lors des visites de terrain que lorsque les parcours étaient différenciés, c'était sur ces critères, plutôt que sur celui des profils linguistiques, du fait des accords bilatéraux en général fondés sur la nationalité.

Suivent deux exemples, en maternelle, dans lesquels tous les élèves, quel que soit leur profil ou leur nationalité, suivent le même cursus. On

remarque en revanche que la proportion d'enseignement dans chacune des langues varie fortement.

L'enseignement des langues dans les établissements du réseau de la MLF en 2010/2011

PROPORTION DE TEMPS D'ENSEIGNEMENT DANS CHAQUE LANGUE EN MATERNELLE



À partir du collège, les écarts entre établissements se réduisent, du fait des exigences plus strictes de l'homologation en termes de respect des horaires et programmes français. C'est donc bien dans le premier degré que se joue essentiellement la mise en place du bi, voire du plurilinguisme. Le second degré, ensuite, permettra ou non, selon les dispositifs choisis et les pratiques pédagogiques, de développer les compétences linguistiques construites au-delà du seuil d'une excellente compétence communicationnelle.

L'exemple de tableau ci-dessous fait apparaître, dans la dernière colonne à droite, le nombre d'heures d'enseignement de et en chaque langue, cumulées au cours du cursus :

EXTRAIT DE TABLEAU DES HORAIRES POUR LE NIVEAU 6^e

Public	Niveau	Langue	h/Semaine	Horaire hebdo.	%	h/An	h Cumulées
francophones	6	de français	5,5	26,5	20,75	198	2862
francophones	6	en français	15	26,5	56,60	540	4266
francophones	6	de langue nationale	2	26,5	7,55	72	882
francophones	6	en langue nationale	0	26,5	0,00	0	0
francophones	6	d'une autre LV	4	26,5	15,09	144	302
nationaux	6	de français	5,5	30,5	18,03	198	2862
nationaux	6	en français	14	30,5	45,90	504	4230
nationaux	6	de langue nationale	5	30,5	16,39	180	1116
nationaux	6	en langue nationale	2	30,5	6,56	72	234
nationaux	6	d'une autre LV	4	30,5	13,11	144	302
allophones	6	de français	5,5	26,5	20,75	198	2862
allophones	6	en français	15	26,5	56,60	540	4266
allophones	6	de langue nationale	2	26,5	7,55	72	882
allophones	6	en langue nationale	0	26,5	0,00	0	0
allophones	6	d'une autre LV	4	26,5	15,09	144	302

Dans cet exemple, un élève francophone ayant effectué l'intégralité de son cursus dans l'établissement, a reçu, de la PS à la fin de la 6^e, 882 heures



d'enseignement de langue nationale, mais n'a jamais effectué d'apprentissage dans cette langue. Un élève national, en revanche, aura reçu 1116 heures d'enseignement de langue nationale et aura étudié une ou plusieurs disciplines dans cette langue à hauteur de 234 heures. L'un comme l'autre auront reçu 306 heures d'enseignement d'une langue autre que le français ou la langue nationale (ici l'anglais). On remarque que tous les élèves non nationaux (qu'ils soient francophones ou non) ont les mêmes horaires. On constate également que la semaine de cours de l'élève national est plus lourde que celle de l'élève francophone (26,5 contre 30,5 heures), ceci s'expliquant en général du fait des contraintes imposées par les accords bilatéraux et mentionnées plus haut.

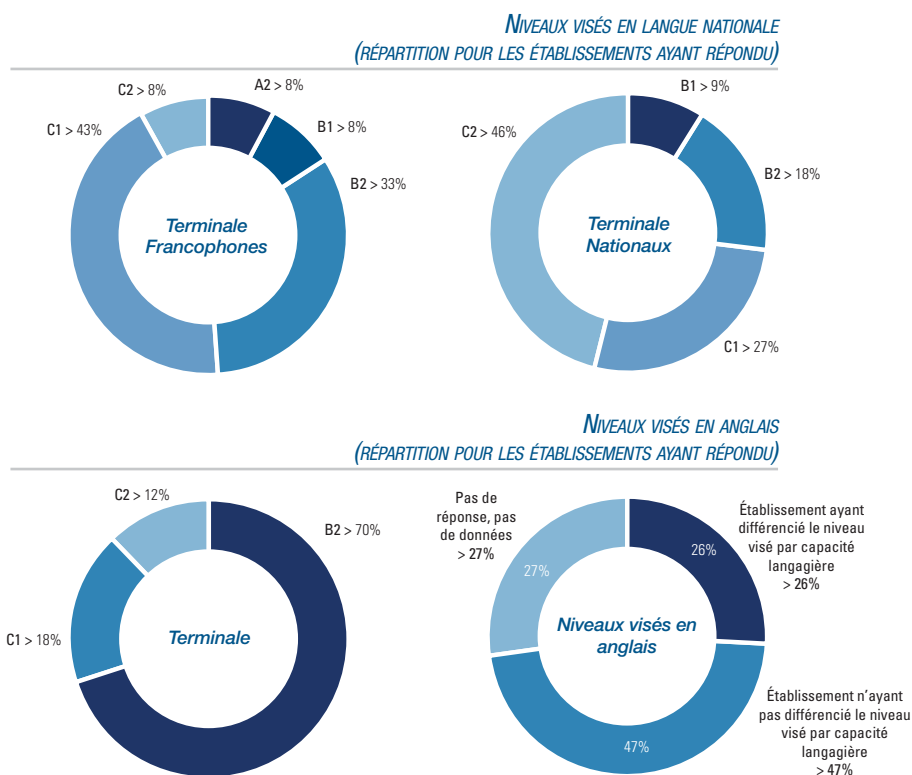
Ce tableau a ensuite été mis en relation avec un autre tableau dans lequel il était demandé aux équipes éducatives de préciser le niveau du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) visé pour chaque capacité langagière, à chaque niveau de classe, pour chaque public d'élèves. Ce « tableau des niveaux visés » a laissé de nombreuses équipes perplexes. Certaines ont interprété la demande comme une demande d'évaluation du niveau de leurs élèves. D'autres n'ont pas vu l'intérêt de réfléchir en termes de niveau visé par rapport à l'enseignement du français puisque, selon leurs propres termes, « *ils suivent les programmes français* » ! Ceci indique assez clairement que ces enseignants ne prennent pas en compte la dimension Français langue de scolarisation (FLS) dans leur enseignement. Il est probable qu'ils n'ont pas non plus connaissance des programmes spécifiques au FLS.

Les enseignants de langue nationale n'ont pas toujours renseigné ce tableau. Ont-ils considéré qu'ils ne sont pas des enseignants de langue ? L'équipe ne les a-t-elle pas sollicités ? Si c'est le cas, pour quelles raisons ? Ces enseignants de langue nationale ont-ils une connaissance du CECRL leur permettant de répondre à cette demande ? Il faut préciser que les descripteurs du CECRL avaient été joints à l'enquête pour toutes les langues dans lesquels ils sont disponibles. Pour les autres langues, les enseignants pouvaient consulter les descripteurs de niveau globaux en français ou en anglais.

Les enseignants d'anglais et d'espagnol ont, eux, assez massivement répondu à cette demande. Ils sont visiblement assez familiers du CECRL, surtout depuis que les programmes y sont adossés. De ce fait, ils ont très majoritairement indiqué les niveaux attendus dans les programmes français. Cependant, les profils linguistiques des élèves, le contexte plurilingue dans lequel ils évoluent, l'âge auquel débute l'apprentissage de l'anglais et les volumes horaires cumulés, sont autant de facteurs très différents des circonstances dans lesquelles se trouve l'élève francophone qui apprend l'anglais dans le système scolaire en France. Il semblerait que les

enseignants n'osent pas avoir, pour les élèves des établissements de la MLF, plus d'ambition que celles des programmes. Il serait donc utile de rappeler que les programmes fixent des objectifs plancher à faire atteindre par tous, mais qu'ils n'empêchent nullement d'aller plus loin avec des élèves qui en ont la possibilité.

Autre constat : le tableau, dans sa présentation, regroupait de manière explicite les capacités langagières en capacités de réception et capacités de production. Pourtant, de nombreuses équipes ont indiqué un niveau unique visé pour les cinq capacités. D'autres, au contraire, ont différencié, en général de façon pertinente. Ceci constitue également un bon indicateur du degré de réflexion des enseignants quant au développement des apprentissages, à la problématique de la construction de compétences partielles et à l'évaluation par compétence.



Les données concernant les niveaux visés ont ensuite été croisées avec celles des horaires, de façon à pouvoir effectuer la comparaison d'une part avec les programmes français et d'autre part avec les durées d'enseignement et d'apprentissage nécessaires telles qu'évaluées par ALTE pour atteindre chacun des niveaux du CECRL.

Exemple de tableau des heures d'enseignement de langue arabe pour un élève francophone qui ferait l'intégralité de son cursus au Lycée franco-libanais Habbouche Nabatieh :



Langue nationale	Fin du primaire		Fin du collège		Fin du lycée	
	France	Nabatieh	France	Nabatieh	France	Nabatieh
Nombre d'heures	270h	1584h	738h	1980h	1008h	2196h
Niveau visé	A1	Oral A2 Écrit A2	Vers B1	B1 sauf en Cc	B2	Non renseigné

D'après ALTE Foreign office⁴ :

CECR	Progression linguistique Minima en heures de formation	Progression linguistique Cambridge guide learning hours
C2 niveau maîtrise	900	1400+
C1 niveau autonome	750	950 à 1150
B2 +	650	700 à 900
B2 niveau avancé	480	700 à 800
B1 +	350	500 à 650
B1 niveau seuil	250	350 à 450
A2 niveau de survie	160	200 à 300
A1 +	100	100 à 200
A1 niveau introductif	50	50 à 100

Bien entendu, le cumul des heures n'est qu'un indicateur chiffré. De nombreux paramètres viennent le relativiser et doivent être pris en compte avant d'effectuer une quelconque comparaison. Le premier est de savoir si les élèves effectuent ou non l'intégralité de leur cursus dans l'établissement (c'est souvent le cas des nationaux au Maroc, en Espagne et au Liban, en revanche c'est rarement le cas dans les écoles d'entreprise ou dans les pays du Golfe où la population des expatriés est assez mobile). Ensuite, il faut prendre en compte le profil linguistique de l'élève, les éléments du contexte linguistique, ceux du cursus scolaire (taille et composition des groupes, fréquence des séances, âge de l'élève, etc.). Il est bien évident que des heures d'enseignement dispensées en maternelle ne développent pas les mêmes compétences et savoirs que celles données en 4^e par exemple. Le rythme des acquisitions n'est pas identique, la part de travail personnel en plus des heures de cours non plus.

Toutefois, ces chiffres donnent un ordre de grandeur qui doit interpeller lorsque les écarts sont très marqués, comme c'est le cas par exemple dans le tableau ci-dessus (1584 heures pour atteindre un niveau A2 à l'oral). Ils permettent également de faire apparaître des différences impor-

4 - <http://www.foreign-office.fr/site/index.php?page=courbe>.

tantes entre les langues. Dans un même établissement, le nombre d'heures cumulées peut passer du simple au double pour un même niveau visé dans deux langues différentes dont aucune n'est une L1.

Ceci pose plusieurs problèmes :

- celui du degré de connaissance du CECRL et de son échelle de niveaux par les enseignants ;
- celui des représentations de ces niveaux (souvent plus élevé qu'ils ne le sont), problématique qui se retrouve au niveau de l'évaluation des compétences des élèves, souvent assez « dure » et négative par les enseignants du système français (mais les recrutés locaux ne font pas exception dans ce domaine) ;
- celui de l'efficacité de l'enseignement : si les élèves n'atteignent effectivement qu'un niveau A2 à l'oral en 1584 heures, on peut légitimement se demander si on cherche vraiment à développer leurs compétences orales en cours ;
- celui du manque d'ambition éventuel des enseignants pour leurs élèves et de ses raisons (poids des épreuves d'examen sur les pratiques pédagogiques, tendance au « bachotage » plutôt qu'à un enseignement plus diversifié qui permettrait d'ouvrir de nouvelles perspectives, *etc.*).

Le « tableau de bord » remis aux chefs d'établissements suite à cette enquête doit aussi être considéré comme un déclencheur de réflexion, à partir de faits concrets, au service de l'ensemble de l'équipe éducative, et les pistes évoquées ci-dessus méritent d'être explorées.

Analyser les ressources humaines

Analyser les ressources humaines signifie s'interroger en premier lieu sur la qualité de la langue à laquelle sont exposés les élèves (celle que leur proposent les enseignants), et ensuite s'interroger sur les qualifications professionnelles et la formation des enseignants des établissements du réseau MLF.

Cet aspect de l'enquête est encore en cours et vise à repérer la proportion de locuteurs natifs de la langue qu'ils enseignent ou dans laquelle ils enseignent, leur niveau de certifications dans ces langues, leur formation professionnelle et en particulier en didactique de l'enseignement des langues étrangères ou de scolarisation, leur nombre d'années d'expériences et les niveaux auxquels ils enseignent. Ce dernier point est important, car dans certains pays, la « coutume » veut que l'on mette les enseignants les moins qualifiés en maternelle, or il a été constaté en allant dans les classes que ce n'est pas une stratégie judicieuse. Proposer à de très

jeunes enfants, dont l'oreille est en pleine formation, un modèle phonologique et linguistique peu fiable produit des effets négatifs difficiles à redresser ensuite.



Analyser les variables pédagogiques

Statut des langues dans le cadre scolaire

Il est effectivement essentiel que nous nous interroguions sur le statut accordé aux différentes langues en présence dans le cadre de notre enseignement, et par statut nous entendons ici considération.

Ceci est passé par un questionnaire sur la place réservée aux enseignants de et en langue nationale au sein des équipes éducatives.

> Ces enseignants sont-ils associés à des concertations avec d'autres enseignants de langue, avec les enseignants de français, avec ceux qui enseignent en français? Des concertations portent-elles sur l'harmonisation des programmes français et nationaux? Y a-t-il une véritable réflexion au sein des équipes sur l'impact, le rôle, la conception de séances en co-intervention associant des enseignants s'exprimant dans des langues différentes?

Les co-interventions ont fait l'objet de questions spécifiques et il est apparu qu'elles existent dans 31 des 65 établissements ayant répondu. Dans 25 établissements, les enseignants sont présents ensemble dans la classe, et dans 16 cas ils se partagent la classe. Dans 13 cas ils se partagent les programmes. 12 établissements ayant répondu pratiquent les co-interventions pour de l'aide individualisée et 11 pour des activités extra scolaires.

La première remarque est que le terme « co-intervention » est interprété différemment selon les établissements (d'autres termes comme « doublette » ou « co-animation » sont d'ailleurs utilisés). Il s'agit parfois simplement d'un travail en concertation de deux enseignants qui se répartissent les différents « chapitres » des programmes d'une même discipline (recherche de convergences entre programmes français et nationaux, repérage des points communs et accord sur qui enseigne quoi afin d'éviter les doublons. Ceci est parfois désigné par le terme de « programmes intégrés »). Dans d'autres établissements, une démarche similaire existe, mais l'objet est alors de déterminer les points communs des programmes pour en faire une étude conjointe, en deux langues, au cours de séances où les deux professeurs effectuent une prestation à deux voix, dans deux langues, selon deux points de vue culturels différents. Si la première version présente l'intérêt d'éviter les « mille-feuilles pédagogiques » et les surcharges horaires pour les élèves, ce qui n'est pas négligeable, il ne s'agit cependant pas de véritables co-interventions. La deuxième en revanche, en est bien une. Elle

permet aux élèves de développer la souplesse mentale qu'exige le passage régulier d'une langue à l'autre, l'enrichissement des connaissances et compétences linguistiques dans les deux langues et leur mise sur un pied d'égalité très clair. Ces deux interprétations ne sont pas mutuellement exclusives et l'on peut fort bien imaginer qu'un travail d'équipe d'analyse des programmes débouche à la fois sur une répartition des enseignements qui évite les doublons inutiles et l'identification de sujets pour lesquels un traitement en deux langues serait particulièrement pertinent. La compétence « Lire une carte de géographie » peut se construire une seule fois, dans l'une ou l'autre langue, en revanche l'étude de planisphères français et chinois sera plus riche en deux langues, tant les façons de voir et de dire le monde sont liées.

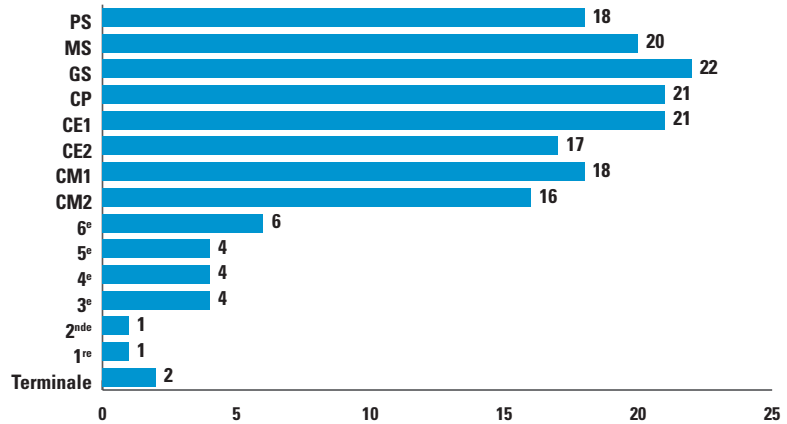
PLANISPHÈRE CHINOIS



Les co-interventions sont également fondamentales en maternelle, alors que les élèves sont encore en train de construire la fonction langage. Si la règle « un locuteur/une langue » est respectée, cette pratique contribue à faciliter la distinction des codes linguistiques. Les co-interventions ont là surtout un rôle fondamental dans le positionnement sur un pied d'égalité des différentes langues en présence.

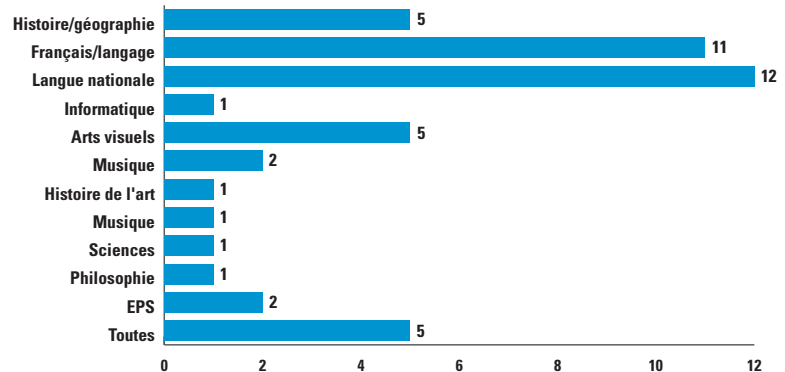
Le questionnement de l'enquête a fait apparaître que les co-interventions (au sens où deux enseignants fonctionnent ensemble avec un groupe d'élèves en se répartissant les tours de parole) existent surtout en maternelle, et un peu en élémentaire. Elles ont tendance à disparaître dans le second degré (parce que tout y est plus cloisonné ? À cause du poids de l'homologation et la perspective des examens qui engendre une peur de s'écarter des textes et des programmes et qui bride l'esprit d'innovation ?). On note cependant quelques expériences intéressantes, comme celle d'un binôme langue et littérature arabe et philosophie en français au Lycée français MLF d'Alep (Syrie).

PRATIQUE DES CO-INTERVENTIONS (PAR NIVEAUX)



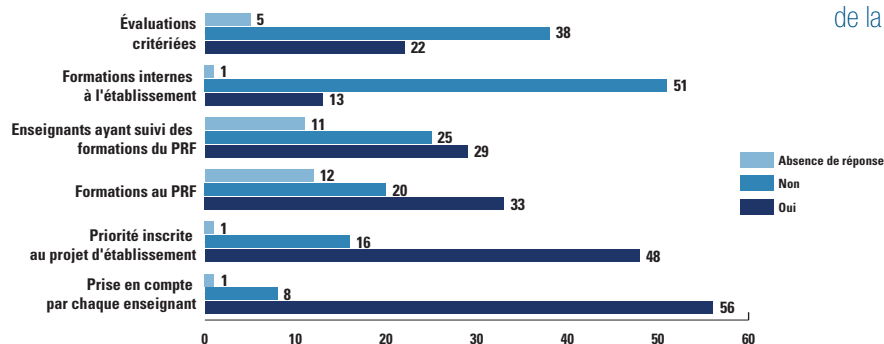
Le graphique ci-dessus présente les niveaux auxquels ont lieu des co-interventions dans les établissements du réseau M_LF ayant répondu à l'enquête (résultats exprimés en nombre d'établissements concernés).

DISCIPLINES DONNANT LIEU À DES CO-INTERVENTIONS



Le graphique ci-dessus présente les disciplines enseignées en co-interventions dans les établissements du réseau M_LF ayant répondu à l'enquête (résultats exprimés en nombre d'établissements concernés).

Le statut du français a également été analysé, et le questionnement a visé à évaluer le degré de prise en compte par les enseignants du statut de langue de scolarisation qui est celui du français pour une large part du public scolarisé, et de sa maîtrise transversale.



Il est à noter que de par leur petite taille (problèmes de remplacement) et leur isolement géographique (coûts élevé des frais de déplacement), les écoles d'entreprise n'ont généralement pas accès aux actions du Plan régional de formation (PRF). Certaines n'ont d'ailleurs pas connaissance de l'offre du PRF.

Analyse du mode de constitution des groupes pour les enseignements de et en langues

47% des établissements ayant déclaré constituer des groupes pour les enseignements de et en langues, le font de façon horizontale, c'est-à-dire en regroupant des élèves issus de classes d'un même niveau (élèves de plusieurs classes de sixième par exemple), et 43% en constituent de manière verticale (élèves des différentes classes de cycle 3 par exemple). Les groupes horizontaux sont en général des groupes que l'on peut assimiler à des groupes de compétence ou de besoin. Les groupes verticaux sont quant à eux constitués soit pour permettre une mise à niveau linguistique d'élèves primo arrivants, soit pour prendre en charge une minorité (exemple : très petits effectifs d'élèves non anglophones aux États-Unis nécessitant une approche pédagogique spécifique de type anglais langue étrangère).

Dans le cas où les établissements ont déclaré constituer les groupes sur la base de tests, les modes d'élaboration des tests sont les suivants : le travail est souvent individuel (47%), assez fréquemment le fruit d'un travail en équipe d'enseignants d'une même langue (37%), parfois d'une équipe plurilingue (22%), rarement celui d'un travail en réseau d'établissements de la MLF (6%). 12% vont chercher des tests sur les sites académiques et 34% utilisent des tests trouvés dans les manuels. La réponse « autre » (16%) recouvre des entretiens profs/élèves, l'utilisation d'annales d'organismes de certification et les « placement tests » utilisés par les écoles dans lesquelles des filières françaises MLF sont implantées (cela concerne certaines écoles d'entreprise).

Ces tests permettent de distinguer le degré de maîtrise dans chaque capacité langagière dans 59% des cas.

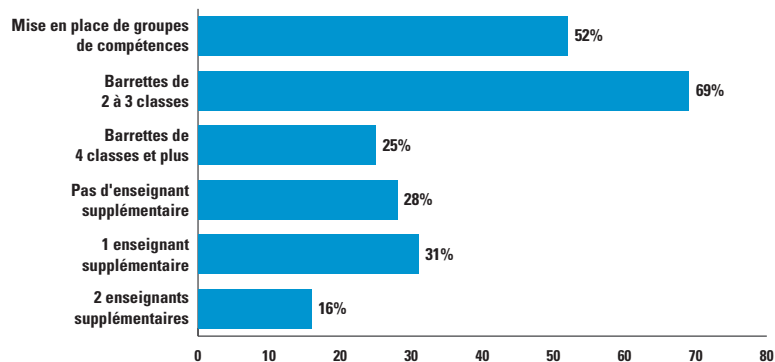


Des enseignants expriment le regret de ne pas pouvoir différencier les groupes davantage, du fait des faibles effectifs et du coût que cela engendrerait (exemple : groupes d'arabe langue étrangère pour non arabophones).

En ce qui concerne les heures de concertation, 39% des établissements mettant en place des groupes pour les enseignements de langues vivantes accordent aux enseignants de 30 minutes à 3 heures par semaine de concertation rémunérées (inscrites à l'emploi du temps dans leurs obligations réglementaires de service [ORS]), alors que 21% prévoient de 30 minutes à 2 heures de concertation non rémunérées, hors ORS (après les cours par exemple, ou « trou » commun dans l'emploi du temps). En creux, ceci signifie que 40% des établissements ne prévoient aucun temps de concertation pour ces enseignants, ni dans ni hors de l'ORS. Il y a là une marge de progrès à réaliser.

La mise en place des groupes de compétence en langues a également été abordée. En application de la réforme du lycée, leur mise en œuvre doit être généralisée en Seconde et sera étendue ensuite en Première et Terminale. Le graphique ci-dessous indique quelle est, actuellement, la situation dans les établissements ayant répondu à l'enquête.

MISE EN PLACE DES GROUPES DE COMPÉTENCES



Le chiffre de 52% est à relativiser car il concerne tous les établissements ayant répondu, or tous ne vont pas jusqu'à la Seconde.

Les établissements n'ayant pas mis en place les groupes de compétence en Seconde sont ceux qui n'ont qu'une seule division. En revanche certains établissements ont mis en place des groupes de compétence à d'autres niveaux (en collège par exemple).

On note que dans 47% des cas, des enseignants supplémentaires sont

affectés sur les barrettes de classes, ce qui signifie que les groupes de travail se trouvent allégés. Dans 16% des cas, ce sont même deux professeurs qui sont ajoutés (exemple : cinq professeurs pour trois classes).

20% des établissements ayant mis en place des groupes de compétence ont aligné une partie de l'horaire (en général une seule heure), alors que 80% ont aligné l'intégralité de l'horaire. L'évolution des groupes ne se fait en revanche en fonction de la capacité langagière sur laquelle se focalise la période que dans 25% des cas.

Le rythme d'évolution des groupes (en nombre d'établissements concernés) est le plus souvent trimestriel, sinon toutes les six à huit semaines. Quelques établissements ne font évoluer les groupes qu'une fois par an (au semestre). Un seul établissement a choisi la réponse « *en fonction des besoins* ».

Si les chefs d'établissements ont mis en place les conditions nécessaires à la mise en œuvre des groupes de compétences (barrettes dans les emplois du temps), les équipes enseignantes ne se sont pas toujours impliquées avec enthousiasme dans cette réforme, et ce qui semble les déranger le plus, est le fait de devoir changer d'élèves en cours d'année. Les arguments concernant un surcroît de travail supposé, ne viennent qu'après. Les dispositifs mis en œuvre sont variés et plus ou moins pertinents. L'accompagnement pédagogique des équipes dans leur mise en œuvre devra se poursuivre.

Analyser les équipements TIC et leurs usages

Le questionnement avait pour objectif d'une part d'avoir une vision des équipements dont disposent les établissements du réseau, d'autre part d'apprécier le degré d'appropriation de ces outils par les enseignants de langue vivante du premier et du second degré, de façon à détecter d'éventuels besoins en formation, et enfin de mesurer le taux d'équipement de chaque établissement, à savoir combien d'enseignants se partagent tel ou tel équipement.

Les tableaux n'ont pas toujours été remplis de manière exploitable et les bilans ont donc surtout été individuels. Toutefois, on peut dégager certaines tendances générales. Les enseignants du second degré semblent avoir développé davantage de compétences en termes de conception de cours multimédia que leurs collègues du premier degré. On peut-être pourrait-on voir les choses différemment et dire que lorsqu'ils enseignent en premier degré, les enseignants de langue ont surtout recours aux moyens audiovisuels traditionnels, alors qu'en second degré ils font un usage plus courant des supports multimédia.



En ce qui concerne les équipements, les établissements, même de petite taille, sont plutôt bien dotés, toutefois on note par exemple que si l'on rencontre assez fréquemment des salles équipées de vidéo projecteurs et d'écrans, elles sont nettement moins souvent équipées d'enceintes, pourtant cruciales pour la qualité de l'écoute (surtout lorsque les établissements sont en centre-ville et/ou dans un contexte bruyant). Les tableaux blancs interactifs (TBI) sont encore peu répandus (à l'exception des écoles des États-Unis et de Florence), et souvent même lorsqu'ils sont présents, les enseignants de langues ne sont pas formés à leur utilisation. Un effort dans ce domaine sera à prévoir rapidement.

Mais c'est surtout l'usage nomade des TuiC qui est presque inexistant et devra être développé de façon très volontariste, d'autant que les espaces numériques de travail (ENT) se généralisent avec l'arrivée obligatoire du cahier de texte numérique, ce qui va faciliter les pratiques de mise à disposition des élèves de fichiers multimédia, y compris sonores, et leur donner la possibilité d'en déposer à l'intention de leurs professeurs. C'est une pratique qui peut révolutionner à moindre frais la pratique de l'entraînement et de l'évaluation des compétences orales.

Les TuiC exercent un fort pouvoir d'attractivité et de motivation sur les élèves et il serait dommage de se priver de ce formidable levier. Elles accroissent les possibilités d'apprentissage en autonomie, permettent d'augmenter le temps d'exposition à la langue et une individualisation des tâches et du rythme de travail des élèves.

L'usage des lecteurs/enregistreurs MP3 et MP4, des flip-cameras et des ENT, et leurs usages combinés sont très prometteurs. De même la piste des Web radios (podcastées ou en « live ») mérite qu'on s'y intéresse.

Les TuiC permettent également de développer les échanges numériques (E-twinning, échanges sur Skype, blogs, *etc.*). Dix établissements ont déclaré faire utiliser ces modes de communication à leurs élèves. Ce sont des pratiques à encourager, en particulier dans les pays où les parents sont peu enclins à confier leurs enfants aux établissements pour des voyages à l'étranger (pays du Golfe par exemple).

On observe un exemple d'usage très pertinent de blog en Espagne. Un établissement a développé un « blog de l'oral » sur lequel les enseignants de tous les établissements en Espagne peuvent poster des fichiers sonores constitués de prises de parole en continue spontanées d'élèves sur des sujets d'actualité. Le matériel d'enregistrement est léger et peu coûteux, son maniement simple. L'objectif est de proposer aux jeunes élèves un lieu de parole non « corrigée » systématiquement par l'enseignant, plus comme un encouragement à oser s'exprimer, un espace où s'entraîner, se lancer, trouver les mots pour dire ce que l'on a envie de faire partager.

Autre exemple : une enseignante d'espagnol d'une école située en Norvège anime avec ses élèves un blog qui permet aux élèves de communiquer avec des élèves de Séville. La situation insolite de ces élèves français expatriés en Norvège aiguise la curiosité des élèves espagnols et permet d'alimenter le blog au-delà des traditionnels échanges de présentation. C'est aussi l'occasion pour les élèves français de faire partager leur découverte de la culture norvégienne à des adolescents de leur âge.

Autre exemple d'usage des Tucs : une « multi-media gallery » dans une école des États-Unis, qui propose beaucoup de ressources aux élèves et à leurs parents, et entre autres, des versions audio, enregistrées par des élèves du secondaire, des livres de BCD des classes de primaire en français, anglais et espagnol. La « gallery » est accessible aux élèves sur les postes informatiques dans les classes, mais aussi depuis chez eux via Internet (accès avec code).

Activités péri et extra scolaires

Le questionnement a aussi abordé le champ des activités autres que les cours obligatoires du cursus.

Les initiatives sont peu nombreuses mais certaines, très intéressantes méritent d'être connues, partagées et imitées. Nous en nommerons deux.

Au Lycée Nahr Ibrahim de Jounieh (Liban), un club débat animé bénévolement par deux enseignantes procure aux élèves l'opportunité de découvrir, à travers des activités de type « simulation », comment fonctionnent les Nations Unies pour promouvoir collectivement la paix dans le monde et coopérer sur un panel varié de problèmes internationaux. Les élèves apprennent à faire des recherches sur des sujets variés, rédiger des notes de synthèse, émettre des opinions, écouter, prendre en compte l'opinion des autres, argumenter, négocier, *etc.* L'entraînement prend en compte toute la dimension communicative, y compris dans l'attitude, l'usage de la voix, du regard. Les élèves prennent de l'assurance sur le plan linguistique mais également sur le plan personnel, et développent une compétence rarement travaillée en classe : la prise de parole en public. C'est un atout indéniable pour la poursuite de leurs études et de leur vie d'adulte. Les meilleures équipes sont invitées par les universités américaines de la Ivy League, à participer, aux États-Unis, à un concours de débats. Les élèves de Nahr Ibrahim ont remporté cette année plusieurs prix.

Dans le même établissement un autre club débat, inspiré du premier, fonctionne en arabe.

Autre initiative, très différente, à l'École franco-italienne de Florence : des cours de langues (français, italien et anglais) hors temps scolaire, sont proposés pendant au moins un semestre aux élèves nationaux qui



s'inscrivent pour une entrée en cours de cursus l'année suivante. Des cours d'intégration sont également proposés aux élèves italiens en fin d'année scolaire précédant leur inscription (l'année scolaire italienne se terminant vers le 10 juin, cela permet trois semaines d'intégration). L'anticipation est probablement la meilleure des solutions lorsque des inscriptions sont prévues à l'avance. Cela n'exclue pas la mise en place de groupes d'accueil si nécessaire au début du premier trimestre.

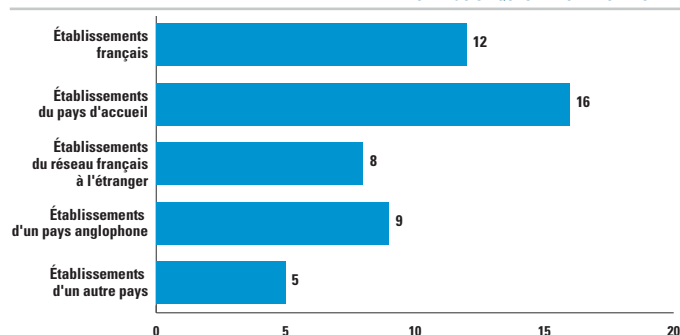
Quelques établissements proposent des activités péri-scolaires en anglais (payantes) pour les élèves du premier degré, un autre propose les cours de langue nationale (swahili) en péri-scolaire. Enfin il y a des voyages scolaires en pays anglophone comportant des cours de langue.

L'ouverture sur le pays d'accueil et les pays des langues enseignées

Le questionnement a également eu pour objectif de permettre de visualiser le degré de prise en compte par les établissements de la M_{LF} de la dimension culturelle de ces enseignements *de* et *en* langues vivantes.

Les partenariats linguistiques

PARTENARIATS LINGUISTIQUES AVEC D'AUTRES ÉTABLISSEMENTS



Les partenariats avec des établissements français de France concernent surtout les élèves du premier degré, alors que ceux passés avec des écoles anglophones concernent autant le premier que le second degré.

On peut s'étonner que sur 65 réponses, seuls seize établissements aient établi un partenariat linguistique avec un établissement local. La présence de nombreux élèves nationaux dans les établissements du réseau M_{LF} explique probablement ce phénomène. Les élèves qui ne sont pas locuteurs de la langue nationale ont en effet de nombreuses occasions de pratiquer cette langue au contact de leurs camarades nationaux (cour de récréation, transports scolaires, travaux de groupe, *etc.*).

Les voyages à objectif linguistique sont assez fréquents et plus de 50% des établissements ayant répondu à l'enquête (36 pour être précis) en organisent tous les ans ou presque.

De plus, dix établissements ont développé des échanges numériques via Internet. Comme évoqué ci-dessus, ce mode de communication, très prisé des élèves, peu coûteux et permettant des échanges écrits mais aussi oraux, gagnerait à être développé.

Les partenariats d'ouverture culturelle

Sur 65 réponses, 54 établissements ont décrit les partenariats d'ouverture culturelle qu'ils ont mis en place, et parmi ceux-ci, 40 sont des partenariats avec des institutions du pays d'accueil : bibliothèques, musées, mairies, associations sportives, école de musique, *etc.*

Les activités décrites sont nombreuses et impliquent une grande majorité des élèves. Ces partenariats sont en général portés par une petite équipe d'enseignants. Certains chefs d'établissements, adjoints ou directeurs du premier degré, sont aussi souvent impliqués.

Actions au sein des établissements

Cette partie de l'enquête s'est intéressée aux actions mises en place au sein même des établissements et ayant pour objectif d'impliquer l'ensemble de l'équipe éducative dans une démarche d'ouverture culturelle vers le pays d'accueil et de sensibilisation à la problématique du plurilinguisme.

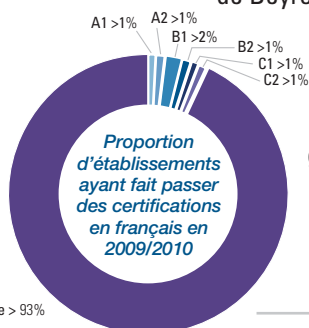
Sur les 66 établissements ayant répondu à cette partie de l'enquête :

- seulement quinze ont déclaré mettre en place des cours de langue nationale à destination de l'équipe éducative. De plus, le taux de fréquentation de ces cours est assez bas. Ce chiffre est d'autant plus remarquable que l'on entend souvent sur le terrain des enseignants francophones se plaindre de la difficulté à travailler en équipe avec les enseignants nationaux du fait que ceux-ci ne parlent pas toujours français ! La réciprocité de cette situation, à savoir qu'eux même ne parlent pas la langue du pays d'accueil dans lequel ils vivent, ne semble pas les effleurer, ce qui est un signe inquiétant ;
- onze ont déclaré avoir mis en place des formations à la problématique du plurilinguisme ;
- cinq ont mis en place des formations à la démarche EMILE/CLIL (enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère). Un certain nombre d'absences de réponse à cette question laisse à penser que ces sigles sont mal connus et que la réflexion dans ce domaine mériterait d'avancer.

Offre de certifications en langues

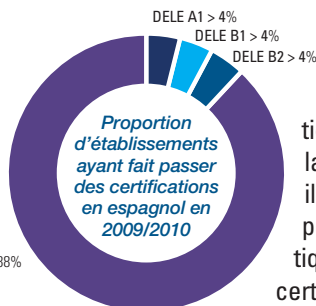
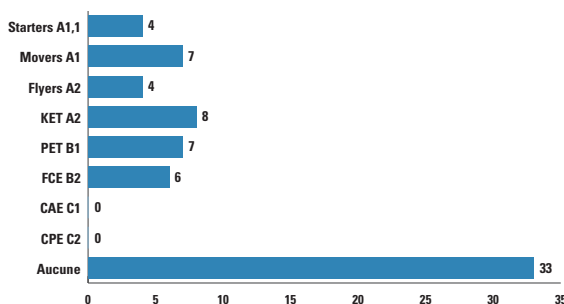
Un certain nombre d'établissements proposent déjà des certifications en français, en anglais et en espagnol. Plusieurs souhaiteraient pouvoir en proposer en langue arabe, mais il n'existe pas d'organisme proposant de telles certifications basées sur les niveaux du CECRL pour cette langue

jusqu'à présent. Des contacts ont été pris avec l'université Saint-Joseph de Beyrouth, qui travaille à un protocole mais les premières propositions ne sont pas vraiment satisfaisantes car incomplètes. D'autres personnes travaillent à l'élaboration de telles certifications actuellement, et l'Inspection générale d'arabe a exprimé son désir d'associer la MLF aux tests qui seront nécessaires à la finalisation de ce travail.



NUMBRE D'ÉTABLISSEMENTS AYANT FAIT PASSER DES CERTIFICATIONS EN ANGLAIS EN 2009/2010

Aucune > 93%



Aucune > 88%

La MLF a inscrit comme une priorité dans son *Document d'orientation stratégique*, sa volonté de voir se développer les certifications en langues dans ses établissements. Et si la marge de progrès, on le voit, est très large, il est à noter que certains pays (l'Espagne en particulier), ont mené cette année une politique très volontariste et proposent tous des certifications en français et souvent aussi en anglais. Ils ont de plus inscrit des niveaux complets, et non plus quelques élèves isolés.

D'autres établissements, au Liban et au Maroc, ont également commencé à étendre cette pratique. Les chiffres de l'enquête ne sont pas révélateurs car les retours ont été effectués alors que les inscriptions étaient encore en cours. Il faudra donc attendre l'année prochaine et les résultats de ces sessions de certifications pour mesurer l'avancée dans ce domaine.

La MLF a resserré les liens qu'elle avait déjà avec le CIEP et deux personnels du service de la pédagogie ont été formées par le CIEP de façon à être

habilités à former des examinateurs/évaluateurs du DELF et du DALF, ceci dans le but de former les enseignants des établissements du réseau et de pouvoir ainsi négocier avec les services culturels la possibilité d'ouvrir des centres de passation dans les établissements, ce qui doit permettre d'abaisser sensiblement le coût des épreuves. D'autre part le travail qui sera effectué avec les enseignants les amènera à réfléchir aux problématiques de l'évaluation par compétences en langues vivantes, et surtout à l'évaluation positive. Ceci doit logiquement avoir un impact sur les pratiques pédagogiques, trop souvent empreintes de « constante macabre » dans notre système scolaire.

Dans le même esprit, une convention a été signée début avril 2011 avec Cambridge ESOL, organisme de certification en anglais, membre, tout comme le CIEP, d'ALTE. Aux termes de cette convention, la M_{LF} s'engage à développer les certifications de Cambridge dans tous ses EPR et à les recommander vivement dans les autres établissements de son réseau. Ces certifications seront intégrées dans les coûts de scolarité et feront partie du cursus. Les établissements, dûment formés, seront accrédités pour devenir centres de passation des certifications. Les enseignants seront évalués et formés de façon à être habilités en tant qu'évaluateurs des certifications de Cambridge ESOL. Ils bénéficieront de l'accès aux plates-formes de formation que Cambridge ESOL met à leur disposition. Un premier groupe de 21 enseignants a été formé par David Horner à l'évaluation des niveaux B1 et B2 à Paris, les 11 et 12 avril 2011.

Cette politique de certification se poursuivra ensuite afin de développer les certifications en espagnol. En effet, si pour l'instant seuls quelques établissements en Espagne et un au Maroc ont proposé des certifications de l'Institut Cervantès, il est bon de se souvenir que cette langue est enseignée dans 76 établissements du réseau.

✓ Bilan et préconisations

L'un des atouts majeurs des établissements de la M_{LF}, est que les cursus plurilingues qui sont proposés aux élèves, dans leur grande majorité, ne proposent pas d'emblée la langue anglaise. La L2 qui apparaît en premier lieu pour une majorité d'élèves est le français. Pour les autres il s'agit de l'arabe, l'espagnol, le portugais, le russe, le chinois ou d'autres langues de moins grande diffusion (le polonais, le bulgare, le kurde, *etc.*).

Pourquoi considérer cela comme un atout? Parce que l'on observe très fréquemment qu'un apprenant qui maîtrise l'anglais est moins motivé pour l'apprentissage d'autres langues étrangères car il en possède une qui lui permet de communiquer dans la plupart des situations. L'urgence n'est plus la même. Et même s'il apprend d'autres langues, il sait au fond

de lui-même qu'en cas de « blocage », il peut toujours avoir recours à l'anglais. Combien d'ex germanistes finissent par discuter en anglais lorsqu'ils voyagent en Allemagne, d'autant que leurs interlocuteurs sont en général bien plus à l'aise en anglais qu'en français ?



Et c'est un double atout, car lorsque l'anglais apparaît dans le cursus (et il finit toujours par apparaître car il est incontournable), les élèves qui ont déjà commencé à construire des compétences plurilingues, l'aborderont dans de meilleures conditions. Leur oreille, leurs capacités d'inférence, leurs capacités d'analyse contrastive des fonctionnements des langues, leur attitude globale d'appréhension d'une langue seront différentes, et bien souvent, les progrès s'en trouveront accélérés. L'anglais occupe une place à part dans le paysage linguistique actuel et son pouvoir d'attraction est immense. La motivation pour l'apprentissage de cette langue restera très forte même si plusieurs autres langues sont déjà maîtrisées, car savoir communiquer en anglais est devenu une nécessité absolue que personne ne conteste réellement.

Quatre grands « modèles »

Même si, comme l'étude qui précède l'a montré, les situations sont d'une extrême diversité, on peut tout de même isoler quatre grandes catégories d'établissements et de politiques des langues.

Les établissements de la Méditerranée

Ils ont en commun que leurs langues nationales sont des langues de grande diffusion : l'arabe, l'espagnol.

Des accords bilatéraux réglementent en partie la politique d'enseignement des langues. Ces accords ont des effets positifs : l'emploi d'enseignants nationaux, des volumes horaires planchers d'enseignement de et en langue nationale, et parfois la pratique des co-interventions. Ces accords, contraignants, ont aussi quelques effets négatifs : des doubles cursus imposés et l'obligation de préparer les examens nationaux (brevet et bac libanais par exemple), le « mille feuilles » pédagogique et les surcharges horaires que cela entraîne pour les élèves, et l'habitude des familles de compléter ces horaires déjà excessifs par des cours particuliers.

Les établissements des pays du Golfe

Ceux-là ont en commun de recevoir un public d'élèves aux profils linguistiques très diversifiés et très mobile. Les familles qui inscrivent leurs enfants dans les établissements de la M_{LF} sont souvent des expatriés, qui ne restent dans ces pays que le temps d'un contrat. De plus il est fréquent que l'expatriation soit leur mode de vie et que les enfants aient déjà connus divers types de scolarisation. C'est aussi pour ces raisons que ces familles expriment une très forte demande vis-à-vis de la langue

anglaise. On trouve donc des cursus qui introduisent l'anglais aux côtés du français avant d'introduire l'arabe, ou qui les introduisent ensemble.

Les établissements des États-Unis

Leur spécificité principale est le statut de leur langue nationale, à savoir l'anglais, langue « dominante ». Autre particularité : c'est un réseau d'établissements affiliés ou adhérents (il n'y a qu'un seul EPR) et dont les liens avec la MLF sont donc moins fermes, d'autant que dans nombre de ces établissements, il s'agit plutôt de filières françaises dans des écoles américaines, que d'écoles françaises à proprement parler. Ces filières cohabitent parfois sans qu'il y ait de réelle communication entre elles. Les cursus proposent en général une parité horaire entre les enseignements en français et ceux en anglais en maternelle et souvent en primaire. Une place est parfois faite à une troisième langue (espagnol ou chinois) dès la maternelle. Les enseignements dispensés en anglais s'appuient généralement sur les programmes américains. La plupart de ces écoles proposent aussi une filière LB anglophone, au moins pour le programme du diplôme.

Les écoles d'entreprise

Leur public est globalement plus francophone que celui des autres écoles, mais sa caractéristique majeure est de ne pas effectuer l'intégralité du cursus dans le même établissement. Les familles viennent pour la durée d'un contrat qui oscille en général entre trois et cinq ans, parfois moins. Elles sont souvent très mobiles. Les élèves arrivent parfois de France (première expatriation de la famille), d'une autre école d'entreprise ou d'une autre type de scolarisation (dans ou hors du réseau d'enseignement français à l'étranger). Certains élèves ont pu connaître des situations d'intégration partielle dans des écoles anglophones ou nationales (chinoises par exemple). De ce fait, leur niveau en langues vivantes peut varier considérablement suivant les modes de scolarisation antérieurs, et malgré des effectifs parfois très peu élevés, l'hétérogénéité dans ce domaine peut être très marquée.

Le rôle du chef d'établissement dans l'élaboration d'une véritable politique des langues : identification des leviers d'action et préconisations

Les acteurs

Le chef d'établissement

Il doit se positionner clairement en tant que pilote de la politique des langues dans son établissement.

C'est à lui qu'il revient de mener, avec l'appui de son équipe, l'analyse du contexte langagier et culturel spécifique à son établissement. À la lumière de cette analyse, qui sera la plus exhaustive et fine possible, il pourra déterminer les objectifs et les modes d'organisation les mieux adaptés au public de son établissement et au contexte global dans lequel

il s'inscrit. Ce travail s'effectuera dans le cadre du conseil pédagogique.

Les élèves

Il est souhaitable de limiter autant que possible les entrées d'élèves non francophones en cours de cursus.

Si les retours d'élèves nationaux en provenance de France posent parfois des problèmes de niveau général qu'il faudra traiter (entre autre en anglais), la maîtrise du français, elle, sera généralement suffisante pour suivre les cours dans de bonnes conditions.

En revanche, lorsque des élèves nationaux ou tiers antérieurement scolarisés dans le système national du pays d'accueil (ou dans tout autre système non francophone) veulent intégrer le cursus français en cours de scolarité, se pose, de façon aiguë, la question de leur degré de maîtrise du français. Un entretien avec la famille doit permettre d'échanger autour des enjeux et des contraintes, et d'entrer avec les parents dans un partenariat éducatif éclairé. Une évaluation du niveau de langue de l'élève est nécessaire pour prévenir déconvenues et échecs regrettables.

Si néanmoins des élèves non francophones doivent être intégrés, il est alors absolument nécessaire de prendre en compte la situation particulière de ces élèves. Ceci implique la mise en place de groupes d'accueil leur permettant un apprentissage intensif du français, mais aussi des langues d'enseignement et enseignées si nécessaire (dispositifs trilingues par exemple).

Les enseignants

Il est crucial de choisir les enseignants avec discernement et de mettre en place une véritable politique de recrutement.

En effet, pour toutes les langues, il est préférable de choisir des locuteurs natifs en maternelle et si possible au début du primaire. Il est primordial d'être très vigilant quant à l'authenticité de l'expression des enseignants qui interviennent au cours des premières années du cursus (accent, intonation, idiomatismes, *etc.*). L'authenticité des situations de communication dans la classe est également un facteur clé qui va déterminer la façon dont l'enfant abordera la langue à ce stade. L'idéal est qu'il l'appréhende comme un autre mode de communication qu'il doit s'approprier pour pouvoir participer aux activités de la classe et échanger avec l'enseignant, et les autres élèves de la classe dont ce nouveau code est le langage premier. À cet âge, les élèves perçoivent ces situations de classe, avec des intervenants différents, comme une alternance de codes, bien plus que comme un apprentissage linguistique. Si c'est en enseignant francophone qui s'efforce, quelques dizaines de minutes par semaine, de leur parler dans une autre langue, le ressenti est très différent. Pourquoi faire l'effort d'essayer de comprendre ?



D'où peut venir la motivation ? Bien sûr les situations d'apprentissage à caractère ludique tenteront de la créer et y parviendront parfois, mais la puissance de la nécessité est bien autre.

Être locuteur natif ne suffit cependant pas : on ne s'improvise pas enseignant de langue et encore moins de sa langue maternelle. Une solide formation d'enseignant et de didactique de l'enseignement des langues étrangères est nécessaire. Si les enseignants recrutés ne sont pas suffisamment formés, il sera alors nécessaire de les faire fonctionner en co-intervention et de leur donner de nombreuses occasions d'observer des collègues chevronnés qui pourront les accompagner et les aider à acquérir les compétences didactiques qui leur font défaut.

Le coordonnateur de langues

Personne clé du dispositif, il est très important de choisir à ce poste des personnels capables de dynamiser et fédérer une équipe.

Il est important de désigner un enseignant qui soit coordonnateur pour l'ensemble des langues, de façon à bien marquer les confluences entre les différents enseignements de langue, français langue de scolarisation compris. Il est nécessaire de définir clairement la mission de ce coordonnateur dans une lettre de mission qui doit être connue de l'ensemble des enseignants. Membre du conseil pédagogique, il doit assumer un rôle d'animation et d'impulsion auprès de ses collègues et seconder le chef d'établissement dans la mise en œuvre de la politique des langues arrêtée en conseil pédagogique et inscrite dans le projet d'établissement.

Les actions de formation

Il faut considérer comme une priorité de former tous les enseignants à la dimension particulière que revêt le FLS.

Cette formation doit leur permettre d'intégrer le FLS dans la pratique pédagogique quotidienne, quels que soient leur discipline ou leur statut. Cette prise en compte doit favoriser l'acquisition rapide par les élèves des outils linguistiques nécessaires à une scolarisation réussie, à commencer par le lexique et les structures spécifiques des consignes dans les différentes disciplines. De plus, on ne s'exprime pas de la même manière, on n'utilise ni le même lexique ni les mêmes tournures, pour effectuer une démonstration mathématique, une analyse littéraire ou rédiger des observations dans le cadre d'une démarche d'investigation scientifique. Même pour l'élève qui étudie dans sa langue première, ces variations d'usage peuvent être source de difficulté, elles le sont également, a fortiori, pour l'élève qui étudie en langue seconde.

Faire appel à des stagiaires FLE et développer des partenariats avec les universités qui ont des départements de FLE/FLS et le CIEP, permettra

aux enseignants n'ayant pas de compétence dans le domaine du FLE/FLS d'avoir des échanges avec ces jeunes stagiaires, ce qui ne peut que les aider à entrer dans cette problématique.



Il est également primordial de former les enseignants français à la langue et à la culture du pays d'accueil.

Ceci est nécessaire pour permettre les approches comparatives des langues, améliorer l'interprétation des sources des erreurs (repérer les calques linguistiques, les faux amis lexicaux, *etc.*), réduire les risques de malentendus culturels, et aussi pour créer du lien entre les équipes et favoriser le travail commun.

Mettre les enseignants de la langue nationale en position d'apprendre leur langue aux enseignants français et de leur faire découvrir la culture nationale, ne peut que renforcer également leur place au sein des équipes, et, par voie de conséquence, le statut accordé à leur enseignement. C'est aussi l'occasion, pour les enseignants français, de découvrir la pratique pédagogique des enseignants de langue nationale, plutôt que de vivre sur des représentations plus ou moins exactes. Ils pourront ainsi mesurer les écarts et les similitudes et échanger à ce sujet, autour de situations concrètes, de façon constructive.

Enfin, pour les enseignants français, se retrouver confrontés à une situation d'apprentissage linguistique permet de revivre les difficultés que cela comporte, et ne peut que les rendre plus sensibles et attentifs à celles que rencontrent leurs élèves.

Autre axe de formation à privilégier, celui de l'évaluation critériée et positive. L'évaluation a un impact majeur sur la motivation et donc sur les apprentissages. Lutter contre la sensation d'arbitraire en en objectivant et explicitant les critères est un premier pas important. Se centrer sur les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être construits plutôt que de faire l'inventaire de ce qu'il reste à maîtriser en découle naturellement, les formations d'évaluateurs pour les certifications de langue (Delf et Cambridge Esol) y contribueront.

De même, dans cet esprit, il faut encourager l'usage du portfolio des langues, sans négliger toute la partie sur la biographie langagière de l'élève, si riche dans nos établissements.

Les dispositifs

Il faut mettre en place les conditions d'un bilinguisme additif.

- Les deux langues impliquées doivent avoir un statut social comparable et bénéficier d'une égale considération.
- Les enseignants doivent faire preuve d'une aptitude à faire rayonner une affectivité désignée par les psychologues allemands

par l'expression « chaleur du nid ». L'objectif est de permettre aux élèves d'évoluer dans un climat serein où les prises de risque linguistiques s'effectuent en toute sécurité.

- L'enseignement de la langue nationale doit débiter dès l'entrée dans le cursus, lorsque des enfants nationaux sont scolarisés dans l'établissement. C'est une nécessité absolue pour permettre à ces enfants de continuer à construire la fonction langage et à faire évoluer leur langue première qui n'est pas le français. Si parler à la maison suffisait, pourquoi y aurait-il, en France, des séances de langage en français en maternelle ?
- L'exposition à la L2 doit être aussi précoce que possible (avant quatre ans), pendant la période critique d'acquisition linguistique. Cette exposition, pour permettre de construire un véritable bi(pluri)linguisme se doit d'être intense et durable : du bac à sable au bac... calauréat.
- La L2 doit être abordée instrumentalement (démarche CLIL/EMILE) grâce aux enseignements en langue autre que la L1 car il n'y a pas d'enseignement bi ou plurilingue sans apprentissage dans la (les) langue(s) cible(s). Il est absolument nécessaire pour l'enfant d'opérationnaliser les acquisitions linguistiques, et, en contexte scolaire, les apprentissages en langue en sont le meilleur moyen. Ils sont aussi le vecteur idéal pour intégrer la culture aux apprentissages, étendre les compétences linguistiques des élèves et élargir leurs champs lexicaux. De plus, ils permettent, sans surcharge horaire, d'augmenter le temps d'exposition à la langue.
- Il faut veiller à mettre en place des co-interventions. En maternelle, elles permettent de sécuriser les élèves et d'équilibrer le statut des langues. Elles favorisent la distinction des codes linguistiques (si chaque enseignant ne s'exprime que dans sa L1), ainsi que l'ébauche de la construction d'une grammaire intuitive. Tout au long de la suite du cursus, elles permettent d'adopter une approche contrastive consciente des systèmes linguistiques en présence. Elles sont aussi le moyen de développer et d'entraîner la souplesse mentale qui permet de passer d'un code à l'autre. Or il s'agit là d'une compétence qui n'est jamais réellement travaillée à l'oral dans d'autres circonstances scolaires, et qui pourtant s'avèrera très utile, tant dans la vie quotidienne que dans le monde du travail. Les co-interventions sont propices à l'enrichissement des enseignements des disciplines par l'intégration naturelle de plusieurs cultures, en les abordant selon des points de vue multiples (visions diverses d'évènements historiques par exemple, approches différentes de la technique opératoire de la division, *etc.*). En lycée, on peut, au cours de co-interventions, approfondir les notions et



comparer ce qu'elles recouvrent d'une langue/culture à l'autre (en philosophie, en économie, *etc.*). On peut également développer plus avant la compétence à passer d'une langue à l'autre et aborder les problèmes et limites de la traduction (traductions de poèmes par exemple).

- Il faut aider les équipes à élaborer des programmes intégrés et à pratiquer une didactique convergente, de façon à éviter le « mille-feuilles » pédagogique et les surcharges horaires, à donner de la cohérence et à créer du lien dans les équipes. Il faut, en fait, mettre en place les conditions qui permettront d'éviter de juxtaposer deux monolinguisms et de bien développer un véritable parcours plurilingue et pluriculturel.

- Peut-on exposer l'enfant à une troisième langue dès la maternelle ? La réponse est positive, à condition que le contexte y soit favorable. C'est-à-dire qu'il faut qu'un certain nombre des conditions qui vont suivre soient réunies. Tout d'abord il est vivement souhaitable qu'une proportion importante d'élèves à profil bi ou plurilingue soit présente dans la classe concernée. Ensuite il faut qu'un nombre non négligeable d'enfants dont cette troisième langue est la langue première se trouvent également dans la classe. Ensuite, il faut disposer d'un enseignant locuteur natif de cette langue qui puisse intervenir seul et en co-intervention, et enfin, que le contexte local fasse une large place à cette langue.

- Prévoir un emploi du temps qui institutionnalise les concertations entre enseignants de langues, et aussi entre enseignants d'autres disciplines et enseignants de langues. Il faut, dans la mesure du possible, les placer au moins partiellement dans l'ORS. Le coût apparent d'un tel choix peut être compensé par un nombre d'heures d'enseignement moindre du fait d'une meilleure intégration des programmes.

- Prévoir les budgets qui permettent d'équiper les établissements et de développer l'usage des TIC (usages nomades, TBI et ENT). Leur utilisation régulière permet d'augmenter l'exposition à la langue, de développer l'apprentissage en autonomie et favorise, développe et optimise l'évaluation des compétences orales.

- Il ne faut pas négliger le rôle des médiathèques et les concevoir comme de véritables outils au service d'un enseignement plurilingue.

Augmenter le nombre d'ouvrages dans les langues enseignées autres que le français, développer le fond documentaire en langues autre que le français et grouper tous ces ouvrages par thème et non par langue afin de favoriser le travail de recherche dans plusieurs langues.

La confrontation d'angles de vue différents, le pluriculturalisme, sont des choix stratégiques qui étayent une politique d'enseignement des langues ambitieuse.

Il faut encourager et favoriser le travail en réseau mlfmonde des documentalistes (échanges de bibliographies en différentes langues par exemple).

Les partenariats à développer avec les écoles nationales (accès à leurs Cdi) et les médiathèques municipales sont une piste supplémentaire qui mérite d'être explorée plus systématiquement.

- Développer les partenariats culturels et linguistiques : établir des relations plus nombreuses et fructueuses avec les écoles nationales dans les domaines du sport, des activités théâtrales, de la musique et du chant choral, sont autant d'opportunités offertes aux élèves d'opérationnaliser leurs compétences linguistiques dans un cadre porteur et motivant, au contact de jeunes de leur âge. Les partenariats ou échanges avec les écoles du réseau MLF peuvent également permettre de mettre en contact des élèves arabophones, hispanophones, anglophones, *etc.*, et de leur faire vivre leur francophonie comme l'outil de communication qui les rapproche : vivre ensemble des voyages éducatifs, culturels, ou à visée scientifique (voyages d'étude sur site volcanique par exemple) en France ou ailleurs. Développer les partenariats avec les institutions culturelles françaises à l'étranger est un axe à privilégier. Les instituts et centres culturels français, les alliances françaises sont des lieux dédiés à la langue et la culture française, et à leur rayonnement. Faire profiter les élèves francophones et surtout nationaux de leurs programmations et les faire accéder à davantage de culture française constitue une opportunité dont il ne faut pas se priver. Il est parfois possible de faire intervenir des artistes de la programmation dans les établissements pour des ateliers/rencontres ou des projets à plus long terme.
- Développer les certifications en langues. C'est la manière la plus fiable d'attester de manière objective, claire et reconnue d'un niveau de maîtrise en français et dans les autres langues enseignées (langue nationale, anglais, espagnol, *etc.*). Les certifications en langues valorisent ces parcours plurilingues et peuvent attester d'un niveau de maîtrise qui se situe souvent au-delà des attentes des programmes français. Elles permettent en outre d'évaluer la politique d'enseignement des langues de l'établissement en fournissant un indicateur externe du niveau de compétence atteint par les élèves.
- Le chef d'établissement doit encourager son équipe à innover et expérimenter : dans son rôle de pédagogue, chef d'établissement d'un établissement français à l'étranger, membre du réseau de la MLF, il ne doit pas hésiter à inciter son équipe à se saisir de l'espace de liberté pédagogique qu'offre le recours à l'article 34 pour cadrer les dispositifs novateurs que nécessite la mise en place d'une politique de l'enseignement des langues ambitieuse mais réaliste.



En guise de conclusion, il est nécessaire, avant toute chose, de se fixer des objectifs pertinents et clairement identifiés. En premier lieu, avoir pour objectif de faire dépasser aux élèves le stade de la maîtrise communicative dans toutes les langues et se fixer des objectifs qui soient en rapport avec le contexte particulier et les dispositifs choisis et mis en place. Il est nécessaire pour cela d'adapter les progressions et les pratiques à ces objectifs afin de se donner les moyens de préparer les élèves aux exigences des études supérieures (par exemple, développer la pratique des débats, varier les types de production d'écrit et développer les pratiques d'écriture d'invention). Et, surtout, ne pas se tromper d'objectif : l'objectif réel à poursuivre n'est ni le bac, ni les certifications, mais bien l'opérationnalisation des compétences linguistiques et culturelles construites à travers la réussite d'un cursus d'études supérieures, l'exercice d'un ou plusieurs métiers au cours d'une vie et la capacité à mener une vie harmonieuse dans un monde pluriculturel.



Les apports des travaux du Conseil de l'Europe pour l'enseignement du Français langue de scolarisation

Daniel Coste
Linguiste et didacticien

Le titre de cette contribution appelle un premier commentaire : il s'agit bien de présenter des chantiers ouverts plutôt qu'un ensemble tout à fait abouti. On pourrait, au demeurant, s'interroger sur la notion d'apport, dans la mesure où la question de la pertinence du travail réalisé et en cours au Conseil de l'Europe, s'agissant des langues de scolarisation, se pose de façon claire suivant les contextes. Le terrain des langues de scolarisation est extrêmement sensible et il est certain qu'on ne se trouve plus dans la logique qui pouvait être celle du Cadre européen commun de référence pour les langues il y a quelques années.

Le terme « langue de scolarisation » ne va pas plus de soi et a d'ailleurs fait l'objet de discussions au sein même de la division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe. Il importe de souligner qu'on voulait écarter la notion de langue maternelle, inadéquate dans la plupart des contextes actuels et notamment pour les établissements de la Mission laïque française. L'utilisation du suffixe « scolarisation » permettait aussi de pointer un processus de formation non réductible à ce que l'on entendrait par « langue d'instruction » ou « langue d'enseignement ». Par ailleurs, dans les usages du Conseil de l'Europe, cette dénomination renvoie à tous les publics concernés, proches ou très distants de cette langue de scolarisation.

L'enquête Langues de la M_{LF} porte sur des terrains multiples et complexes dans leur diversité¹. La présente contribution se place dans une perspective légèrement différente car une institution comme le Conseil de l'Europe se

¹ Voir p. 13 (*L'enseignement des langues dans les établissements du réseau de la M_{LF} en 2010/2011*).

trouve à distance des contextes, tout en entretenant des contacts réguliers avec ces derniers. Il s'agit ici d'adopter une vision transversale, quelque peu abstraite, voire utopique.



En outre, il ne s'agit pas de présenter un point de vue institutionnel sur ce qui se fait actuellement au titre de la division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe. La division fait appel à un petit groupe d'experts qui apportent chacun leur regard propre. Cette présentation sera donc inévitablement biaisée par une dynamique et des options personnelles.

Il est important d'insister sur la dimension évolutive et modeste des apports du Conseil de l'Europe, car à l'évidence, il y a eu une hésitation à s'engager dans cette voie. Les langues de scolarisation sont en effet des objets à aborder avec précaution, en raison de leur portée symbolique et des enjeux identitaires qui s'attachent à leur transmission et à leurs fonctions dans la plupart des pays. Il existe un risque, pour une institution telle que le Conseil de l'Europe, à s'aventurer sur ces terrains, risque qui pourrait conduire à aborder la question d'une manière tendant à euphémiser les variations culturelles. Cette dérive est cependant évitée.

« Faire réussir ou éduquer ? », comme ailleurs, la question s'impose aussi au Conseil de l'Europe. Faire réussir ne peut se faire qu'en éduquant ; éduquer ne devrait se faire qu'avec une garantie de réussite. Mais le Conseil de l'Europe prend nécessairement en compte des publics très différents de ceux de la plupart des établissements de la Mission laïque française, à savoir des publics que les systèmes scolaires sont parfois impuissants à éduquer et à faire réussir.

☑ Le Conseil de l'Europe : rappels

Le Conseil de l'Europe a été fondé en 1949, un an après la séparation de l'Europe en deux blocs, dans une perspective de promotion des valeurs du bloc Ouest (État de droit, droits de l'homme, démocratie). Après 1989, il s'est considérablement ouvert à l'Europe centrale et orientale. De 1980 à 2011, il est passé de 22 à 47 pays, manifestant fortement l'extension de son domaine d'intervention.

Le Conseil est une petite institution à côté des moyens et du pouvoir dont dispose l'Union européenne. Cependant, même si leurs missions sont distinctes, les deux instances collaborent parfois de façon étroite.

Parmi les principes et valeurs prônés par le Conseil de l'Europe, figurent :

- le droit à l'éducation et les droits linguistiques ;
- la reconnaissance de la diversité et la protection des minorités ;
- la citoyenneté démocratique ;

- l'inclusion et la cohésion sociales ;
- l'éducation plurilingue et interculturelle.

✓ Des langues étrangères à la langue de scolarisation

Le Conseil a longtemps travaillé sur la place des langues vivantes (à partir des années 1970), dans le cadre d'une suite de projets liés aux approches communicatives et à ce qu'on a appelé un temps, le fonctionnel-notionnel. Ces projets revêtent aujourd'hui un intérêt avant tout historique.

En 2001, la division des Politiques linguistiques a publié le *Cadre européen commun de référence pour les langues* et le *Portfolio européen des langues*², puis, un peu plus tard, le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques et éducatives en Europe*³, injustement méconnu alors qu'il contient de nombreuses propositions sur l'organisation des politiques linguistiques éducatives.

Nous en sommes aujourd'hui à la *Plateforme de ressources et de références pour une éducation plurilingue et interculturelle*⁴, adossée au projet « Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation », qui vise à prendre en compte l'ensemble des langues intervenant dans un système éducatif. La différence entre le Cadre européen commun et la Plateforme de ressources et de références est que cette dernière vise à accueillir un certain nombre de propositions, de démarches et de réalisations venant des pays membres et de différents contextes. Il ne s'agit pas simplement de propositions issues de l'institution en tant que telle.

Enfin, parmi les publications les plus récentes figure le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*⁵, dans lequel, entre autres, les questions relatives aux langues de scolarisation sont traitées.

Faut-il un cadre de référence, des descripteurs et des niveaux de référence pour la langue de scolarisation ?

Pourquoi en est-on venu à inscrire des interrogations portant sur la langue de scolarisation dans la vision plus large d'un projet éducatif d'ensemble à affirmation plurilingue et interculturelle ?

La demande a surgi très vite. Compte tenu du succès foudroyant et inattendu du *Cadre européen commun de référence* en ce qui concerne les niveaux de compétences, un certain nombre de collègues et de pays ont très tôt émis le besoin de disposer d'un instrument comparable pour la langue de scolarisation, voire d'utiliser directement le *Cadre européen commun* comme instrument de repérage des progrès dans la maîtrise de la langue de scolarisation.

Les apports des travaux
du Conseil de l'Europe pour
l'enseignement du Français
langue de scolarisation

2 - *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, Didier, Paris, 2001, disponible en ligne (http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_fr.asp).

3 - Beacco (Jean-Claude) et Byram (Michael), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, division des Politiques linguistiques, 2003, édition révisée 2007, disponible en ligne (http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_fr.asp).

4 - www.coe.int/lang et www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_fr.asp.

5 - Beacco (Jean-Claude), Byram (Michael), Cavalli (Marisa), Coste (Daniel), Egli Cuenat (Mirjam), Goullier (Francis) et Panthier (Johanna), *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, division des Politiques linguistiques, 2010, disponible en ligne (http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_fr.asp).



Face à cette demande, les collègues travaillant en liaison avec la division des Politiques linguistiques se sont partagés, d'aucuns estimant que les problèmes étaient tout à fait différents, d'autres considérant qu'il y avait là une ouverture à explorer, une mise en relation pouvant apporter des interrogations nouvelles à propos de la langue de scolarisation. Cela a donc constitué une première source d'évolution.

L'expérience des Profils de politique linguistique éducative

La seconde source d'évolution est venue d'un des programmes d'action de la division des Politiques linguistiques, qui consistait à proposer à des pays membres ou à des régions un audit amical réalisé par une petite équipe internationale en collaboration avec les autorités locales sur des questions ayant trait à l'aménagement linguistique dans le contexte éducatif⁶.

Dans toutes les zones ayant participé à ce programme, l'entrée était liée au *Cadre européen commun*, c'est-à-dire qu'il s'agissait de poser les questions suivantes : comment établit-on une continuité ? Comment peut-on mettre en musique les différents niveaux du *Cadre* ? Comment peut-on assurer une diversification de l'enseignement des langues étrangères ?

On s'est très vite aperçu sur le terrain que cette demande, telle qu'elle avait été formulée, enclenchait énormément d'autres questionnements. Le cas de la Lituanie en est un exemple, extrême mais symptomatique. La Lituanie est un pays dont la langue nationale (le lituanien), a longtemps été minorée par des langues d'occupation telles que le russe et le polonais. La perspective de restauration de la langue nationale alors adoptée, conduisait immédiatement à des effets collatéraux, touchant non seulement le russe en termes de recul de l'enseignement de cette langue, mais menant aussi à des interrogations sur l'arrivée de l'anglais. Beaucoup de responsables craignaient en effet que l'introduction trop précoce de l'anglais compromette la réussite de l'enseignement restauré du lituanien, qui insistait sur la dimension normative d'une langue historiquement marquée par ses origines et originale par rapport à d'autres. Les mêmes craintes concernaient l'enseignement bilingue d'une discipline avec l'anglais, risquant d'affecter la maîtrise de la langue nationale. Dans le même temps, on demandait aux responsables de la minorité polonaise d'introduire, dans les écoles polonophones, un enseignement bilingue avec le lituanien comme vecteur en fin d'études, pour assurer une meilleure intégration au niveau national...

Le constat tiré de cet exemple et d'autres, est qu'on ne peut pas s'interroger sur des mises en œuvre réflexives et évolutives de politiques linguistiques relatives aux langues étrangères sans toucher d'une manière ou d'une autre à la question de la langue de scolarisation majeure.

Les évolutions de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle

La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle⁷ a été introduite au cours de la préparation du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Longtemps moins mobilisée que les échelles de niveaux de compétence dans les usages, les citations et les publications, elle circule désormais dans différents domaines⁸.

Le choix initial consistait à dire que pour diversifier les langues dans les systèmes éducatifs, il est nécessaire de modifier les représentations sociales collectives et de passer d'un modèle où l'on juxtapose des compétences (compétence dans une langue 1, compétence dans une langue 2, etc.) à un modèle mettant en jeu une compétence langagière globale, relativement hétérogène et déséquilibrée, avec des composantes multiples venant de différentes sources d'apprentissage et renvoyant possiblement à des langues différentes⁹.

La logique de ce changement de modèle menait alors à s'interroger sur la place de la langue de scolarisation dans une telle perspective : que se passe-t-il s'agissant de la langue première et de la langue de scolarisation lorsqu'elles ne se confondent pas ?

Des questions comme celles touchant à la scolarisation des enfants de migrants, tout comme l'insistance sur les principes de qualité et d'équité dans l'éducation, ont aussi eu un rôle dans ce glissement progressif d'une problématique de langue étrangère vers une problématique de langue de scolarisation.

De ce point de vue, la notion de compétence plurilingue déplace les lignes dans la mesure où le capital langagier de l'enfant n'est pas posé en termes de handicap ou de manque mais en termes de décalage éventuel par rapport aux variétés que la langue de scolarisation reconnaît, travaille et développe¹⁰. Mais c'est surtout à propos des échelles de caractérisation des niveaux de compétence dans telle ou telle langue que la pertinence éventuelle du *Cadre* a été questionnée.

Les échelles du Cadre sont-elles pertinentes pour la langue de scolarisation ?

La notion de compétence plurilingue permet de situer la langue de scolarisation à l'intérieur du répertoire de ressources langagières dont dispose et que construit l'élève. En cela le *Cadre européen commun de référence* et les *Portfolios européens des langues* présentent des ouvertures pour réfléchir cette langue de scolarisation. Mais on peut aussi se demander si les niveaux du *Cadre* sont transférables à l'évaluation dans la langue de scolarisation.

Les descripteurs de capacité dans le *Cadre* se présentent comme des formulations positives très génériques, qui se subdivisent en sous-catégories

Les apports des travaux du Conseil de l'Europe pour l'enseignement du Français langue de scolarisation

7 - Coste (Daniel), Moore (Danièle) et Zarate (Geneviève), *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Études préparatoires*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1997.

8 - Coste (Daniel), « Compétence à communiquer et compétence plurilingue », *Notions en Questions*, n°6, 2002, p. 115-123, Lyon, Evs Éditions.

Moore (Danièle) et Castellotti (Véronique) (dir.), *La compétence plurilingue : regards francophones*, Peter Lang, coll. « Transversales », Berne-Fribourg, 2008.

9 - Il est habituel aujourd'hui de considérer que le plurilinguisme est nécessairement positif et enrichissant. Mais il ne faut pas perdre de vue qu'il y a des plurilinguismes malheureux, douloureux, cachés, honteux. Tout cela doit faire partie d'une interrogation sur la relation entre ces capacités plurilingues et les modalités de la scolarisation.

10 - Castellotti (Véronique), « L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels ? », dans Chiss (Jean-Louis) (Dir.), *Immigration, École et didactique du français*, Paris, Didier, coll. « Langues et didactique », 2008.

plus fines, avec des formulations de plus en plus nuancées mais qui « positivent » toujours le degré de compétences. Par exemple, et en s'en tenant au plus grand degré de généralité, à propos de la compréhension générale de l'oral et en « descendant » l'échelle des niveaux jusqu'au niveau B1 :



- *C2 : peut comprendre toute langue orale qu'elle soit en direct ou à la radio et quel qu'en soit le débit.*
- *C1 : peut suivre une intervention d'une certaine longueur sur des sujets abstraits ou complexes même hors de son domaine mais peut avoir besoin de faire confirmer quelques détails, notamment si l'accent n'est pas familier.*

Peut reconnaître une gamme étendue d'expressions idiomatiques et de tournures courantes en relevant les changements de registre.

Peut suivre une intervention d'une certaine longueur même si elle n'est pas clairement structurée et même si les relations entre les idées sont seulement implicites et non explicitement indiquées.

- *B2 : peut comprendre une langue orale standard en direct ou à la radio sur des sujets familiers et non familiers se rencontrant normalement dans la vie personnelle, sociale, universitaire ou professionnelle. Seul un très fort bruit de fond, une structure inadaptée du discours ou l'utilisation d'expressions idiomatiques peuvent influencer la capacité à comprendre.*

Peut comprendre les idées principales d'interventions complexes du point de vue du fond et de la forme, sur un sujet concret ou abstrait et dans une langue standard, y compris des discussions techniques dans son domaine.

Peut suivre une intervention d'une certaine longueur et une argumentation complexe à condition que le sujet soit assez familier et que le plan général de l'exposé soit indiqué par des marqueurs explicites.

- *B1 : peut comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relatifs au travail en reconnaissant les messages généraux et les points de détail, à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant.*

Peut comprendre les points principaux d'une intervention sur des sujets rencontrés régulièrement au travail, à l'école, pendant les loisirs, y compris des récits courts.

Ce type de grille est-il adaptable ou directement utilisable pour la langue de scolarisation ? D'autant que, comme on l'oublie parfois, le *Cadre européen commun de référence* n'utilise pas simplement des échelles de type communicationnel, mais également des échelles pour apprécier les performances selon d'autres critères et caractéristiques telles

que l'étendue du vocabulaire, la correction grammaticale, l'adéquation sociolinguistique, etc. D'où, potentiellement, des utilisations du *Cadre* extrêmement souples, riches et complexes, à même de convenir à des domaines comme celui de la langue de scolarisation.

Ainsi, pour prendre l'exemple de l'échelle relative au critère de correction grammaticale, évidemment combinable avec d'autres dimensions de l'appréciation des capacités linguistiques :

- *C2 : peut maintenir constamment un haut niveau de correction grammaticale même lorsque l'attention se porte ailleurs (par exemple, la planification ou l'observation des réactions de l'autre).*
- *C1 : peut maintenir constamment un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares et difficiles à repérer.*
- *B2 : a un bon contrôle grammatical ; des bévues occasionnelles, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire mais elles sont rares et peuvent souvent être corrigées rétrospectivement.*

A un assez bon contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus.

- *B1 : communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers ; en règle générale, a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair.*

Peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles.

Le débat est donc ouvert quant au degré de transférabilité de tels descripteurs et échelonnements à ce qui touche à la langue de scolarisation. Il est certain que des instruments de cet ordre n'ont pas portée « universelle » et doivent, d'une part, être repensés en fonction des contextes de leur utilisation et, d'autre part, s'inscrire à l'intérieur de dispositifs faisant appel à d'autres instruments d'évaluation.

☑ Le paradigme de la pluralité... et quelques autres

Le terme de paradigme, emprunté à des collègues¹¹, peut paraître ambigu. Au-delà du paradigme de la pluralité, il est aujourd'hui nécessaire de prendre en considération deux autres paradigmes pour les systèmes éducatifs.

Nos sociétés et notre époque sont marquées par divers ordres de pluralité : pluralité des connaissances, des langues, des cultures, des populations scolaires, des agents de politiques linguistiques, des valeurs, des identités.

¹¹ - Perregaux (Christiane), « Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune », *Repères*, n° 29, 2004, pp. 147-166.



Des tensions existent à l'intérieur de chacune de ces pluralités, que l'école reçoit et doit gérer. Ainsi, la pluralité des valeurs ne va pas sans difficulté de choix : il suffit de songer aux questions de bioéthique ou aux droits du malade en fin de vie pour sortir d'une vision angélique qui nierait l'existence de conflits de valeurs¹².

Il convient de porter une attention particulière à la pluralité des instances de socialisation, importante au regard de la scolarisation : famille, groupe de pairs, environnement proche, communautés d'appartenance, médias, mobilité et, bien entendu, école. Chacune de ces instances a ses propres normes et pratiques, notamment langagières ; l'enfant qui entre à l'école est déjà porteur des influences de ces instances plurielles.

Le deuxième paradigme est celui de l'évaluation, évident dans les usages auxquels le *Cadre commun de référence* pour les langues a donné lieu jusqu'à présent (les échelles de niveaux de compétence ont rencontré une audience et un succès institutionnel et international bien plus larges que la notion de compétence plurilingue). La mesure des performances, la culture des résultats, la demande forte de certifications, les enquêtes de type PIRLS ou PISA : autant de marques du poids pris par l'évaluation dans l'ensemble des fonctionnements sociaux et singulièrement dans le système éducatif.

Le troisième paradigme, moins évident mais tout aussi fondamental comme manière de penser l'espace social et d'y intervenir, est celui de l'altérité. Il s'agit d'une dimension dont nous ne pouvons pas ne pas tenir compte aujourd'hui et il est clair que les établissements de la Mission laïque française le prennent pleinement en compte.

Ces trois paradigmes coexistent et se trouvent nécessairement en tension dans les systèmes éducatifs du XXI^e siècle, avec des déclinaisons variables suivant les contextes. On voit s'affronter et se compléter ces façons de réfléchir l'école en termes d'évaluation, d'altérité et de pluralité. Le paradigme de la pluralité semble sous-tendre et traverser les deux autres : il y a lieu d'interroger le paradigme de l'évaluation au titre de la diversité des populations et des contextes et donc des différenciations d'approches que cette diversité exige ; et de même, le paradigme de l'altérité se trouve particulièrement considéré sous l'angle de la multiplicité des cultures et de leurs mises en contact.

La pluralité des instances de socialisation affecte de manière déterminante le processus de scolarisation, spécialement dans ses premières phases. La famille, le groupe de pairs, les médias, l'école, en tant qu'instances de socialisation, peuvent être définis comme autant de communautés de pratiques, c'est-à-dire d'ensemble d'individus qui partagent ou sont exposés à des normes communes plus ou moins strictes du point de vue langagier mais

12 - Coste (Daniell), Cavalli (Marisa), Crişan (Alexandru) et Van De Ven (Piet-Hein), *Un document européen de référence pour les langues de l'éducation ?*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, division des Politiques linguistiques, 2007, disponible en ligne (http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_fr.asp).

aussi culturelle. Cela revient à poser que chaque communauté de pratiques est en quelque sorte une micro culture, dans la mesure où il y a éventuellement des rites d'initiation, des règles du jeu, des codes de conduite à respecter, des genres et des formats communicationnels pour partie spécifiques, *etc.*

Doit-on aller plus loin et considérer que tout enfant est déjà porteur de pluralité linguistique et culturelle en arrivant à l'école, du fait qu'il a participé à des instances de socialisation multiples ayant leurs normes et leurs règles langagières et culturelles? Cela mène à la question de savoir où commence et comment évolue le plurilinguisme. Il est permis de distinguer quatre étapes :

- le répertoire pluriel et l'expérience initiale de la pluralité des langues chez les jeunes enfants, dès avant leur arrivée à l'école;
- le contact avec la langue de scolarisation comme distante, décalée et « étrangère », notamment pour les enfants issus de la migration ou de milieux défavorisés. La langue de scolarisation provoque un effet de choc et de décalage par rapport à l'expérience antérieure de l'enfant, ce qui est normal car le rôle de l'école est aussi d'introduire l'enfant à quelque chose qu'il n'a pas éprouvé dans sa vie « ordinaire »;
- les disciplines scolaires comme introductrices de variétés langagières propres : l'Histoire-Géographie ou les Mathématiques introduisent des variétés langagières en partie nouvelles qui vont constituer un enrichissement progressif de cette expérience plurielle des langues et de leur variabilité;
- l'ouverture sur d'autres espaces sociaux (professionnels, artistiques, *etc.*).

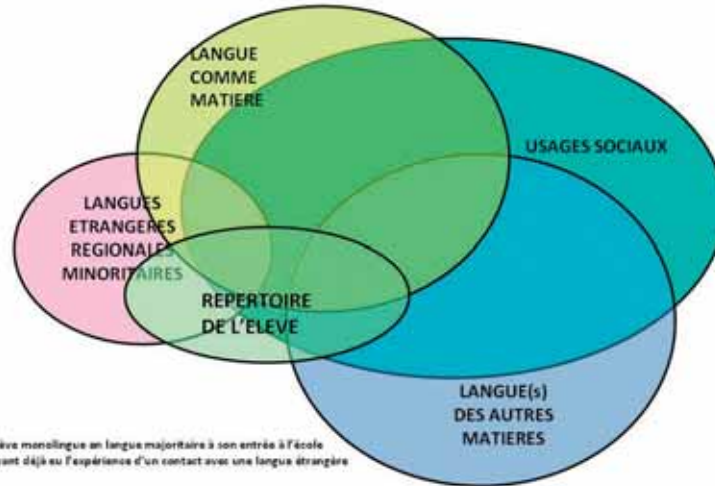
On doit alors s'interroger, en termes éducatifs, sur l'opposition éventuelle entre deux manières de voir :

- considérer tout ce qui concerne le langage comme étant fondamentalement de la variation et que sur le fond de cette variation, l'école, la société, *etc.*, mettent en place des jeux de normes différentes;
- considérer le parcours scolaire comme posant une norme (notamment s'agissant des objets langagiers), et ensuite s'interroger sur des variations possibles par rapport à cette norme.

Il y a là un choix à faire quant au type d'entrée à privilégier, étant entendu que la mise en œuvre pédagogique autorise des changements d'accent entre prise en compte de (et appui sur) la variation et focalisation (et travail) sur tel ou tel type de normes.



Une autre manière de représenter les processus est de considérer que le parcours de l'enfant en contexte scolaire consiste à enrichir son répertoire initial, à le restructurer, l'étendre, le hiérarchiser en fonction d'espaces particuliers : la langue comme matière scolaire, les variétés langagières des autres matières, la relation avec les langues étrangères, régionales et minoritaires, et enfin tout ce qui relève des usages sociaux hors de l'école, que celle-ci couvre en partie seulement car ce n'est pas sa vocation.



Selon les cas individuels, il y aurait une multitude de représentations du répertoire de l'élève et des intersections de ce répertoire avec telle ou telle autre zone. Ce schéma, bien que grossier, présente l'avantage de s'inscrire dans l'optique du développement du répertoire de l'enfant et d'envisager son rapport à la langue de scolarisation et son rapport aux autres « langues » comme étant une dynamique que lui propose l'école¹³.

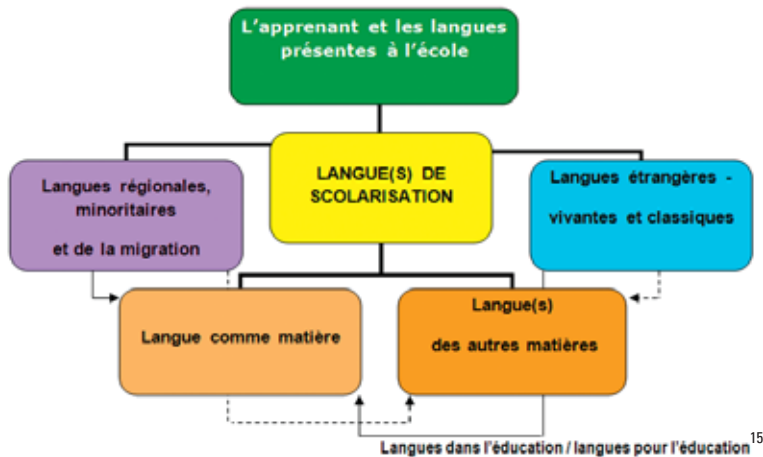
Un autre ordre de pluralité touche aux finalités des systèmes éducatifs. Ces dernières, tantôt liées aux attentes de la société, tantôt centrées sur l'individu, sont formulables comme suit :

- aider à acquérir savoirs, savoir-faire, attitudes, dispositions ;
- transmettre des valeurs et une capacité d'engagement ;
- contribuer à la construction identitaire d'acteurs sociaux ;
- préparer à l'exercice d'une citoyenneté démocratique ;
- assurer le développement d'une société de la connaissance ;
- travailler à l'inclusion et à la cohésion sociales ;
- garantir à tous les conditions de leur réussite.

13 - Coste(Daniel), « La langue de scolarisation dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle », *Babylonia*, n°4, 2009, pp. 45-49.

Castellotti (Véronique), Coste (Daniel) et Duverger (Jean), *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*, Document Adeb/DYNADIV Université de Tours, 2008, accessible en ligne (http://www.adeb.asso.fr/index_2i.php).

Il a longtemps été considéré que toutes ces fonctions passaient par la seule langue de scolarisation. Or, dans un projet d'éducation plurilingue et interculturelle¹⁴, il est posé que les autres langues, le contact avec différents types d'altérité, contribuent également à l'ensemble de ces finalités. Il s'agit d'un déplacement fondamental : passer de représentations qui confiaient d'abord à la langue de scolarisation l'ensemble de ces finalités, à des représentations selon lesquelles l'ensemble de ces finalités pourraient être explicitement poursuivies dans la logique d'une éducation ouverte à la pluralité linguistique et culturelle.



L'apprenant et les langues présentes dans l'école n'apparaissent pas dans la partie supérieure du schéma par hasard : c'est le parcours de l'apprenant qui importe et c'est par rapport aux apprenants et aux répertoires langagiers dont ils sont porteurs, que la question des langues dans l'éducation/langues pour l'éducation, se pose.

Il existe une distinction entre langues de scolarisation et langues pour l'éducation. Les langues pour l'éducation relèvent de tout ce qui est présent dans l'école à un moment donné. Par exemple : deux enfants d'origine migrante dans une cour de récréation, parlant leur langue première alors qu'aucun autre enfant ni enseignant ne parlent cette langue dans l'école ; cette langue est une langue de l'éducation pour tous les enfants de l'école dès l'instant que ces deux élèves s'en servent dans l'espace scolaire. C'est une position extrême, mais qui mérite que l'on s'interroge sur sa pertinence.

La langue de scolarisation possède un double statut : langue comme matière/langue des autres matières. Elle est au centre de gravité du dispositif et peut constituer soit un lieu en communication avec tout le reste, soit dans certains cas, une fermeture. Il existe des exemples de systèmes éducatifs dans lesquels la langue de scolarisation, notamment

14 - Cavalli, M., Coste, D., Crisan A. & Van de Ven, P. H. (2009). *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet. Langues dans l'éducation/langues pour l'éducation*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques. http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_fr.asp.

15 - http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_fr.asp.

enseignée comme matière, s'isole par rapport au reste pour s'affirmer comme un ensemble à part, alors que, dans d'autres contextes, l'interaction avec les diverses matières (linguistiques et autres) est pleinement assurée.



Les pointillés du schéma signifient que dans certaines modalités curriculaires (CLIL, EMILE, enseignements bilingues), les langues étrangères peuvent aussi devenir des langues d'enseignement de telle ou telle matière. De même pour les langues régionales, langues minoritaires ou langues de la migration.

☑ Une langue de scolarisation une et plurielle

Un des documents élaborés pour le projet « Langues dans l'éducation/langues pour l'éducation » pose les principes suivants : « *Dans la mesure où elle joue un rôle primordial dans la réussite scolaire et dans l'environnement social, la maîtrise de la langue de scolarisation est centrale pour tout projet éducatif. Il s'agit là d'une donnée incontournable. De même, l'école doit aujourd'hui ouvrir et s'ouvrir à la pluralité des langues et des cultures et ceci moins pour des raisons de fonctionnalité pratique qu'en raison de finalités plus globales touchant au futur de nos sociétés et de leurs citoyens. Le défi est de faire en sorte que tout ce qui, dans l'école, se pratique en dehors et à côté de la langue de scolarisation bénéficie à cette dernière et, inversement, que la manière dont celle-ci est pratiquée, développée, réfléchie, ouvre sur la pluralité* ».

La langue de scolarisation joue des rôles distincts et majeurs. Elle est tour à tour et à la fois :

- langue dominante de l'instruction scolaire ;
- langue de communication dans la classe (la seule ?) ;
- une des langues des échanges dans l'école ;
- une des langues dans lesquelles les connaissances se construisent ou se structurent ;
- une langue d'accueil du répertoire pluriel des enfants scolarisés (des variétés présentes chez les enfants sont développées, ajoutées, enrichies, mais aussi sélectionnées, refusées, « corrigées », hiérarchisées, stigmatisées selon les cas, les cultures éducatives, les enseignants, etc.).

Le cas du français

Le français a longtemps été présenté et est parfois encore présenté comme une langue « une et indivisible ». Elle est fortement normée et grammatisée ; entourée de dictionnaires et de grammaires, elle est en quelque sorte

« surmétalinguistiquée ». À l'évidence, elle a été très fortement marquée par l'école, l'écrit, l'orthographe, l'analyse grammaticale et des genres scolaires « bien français » comme la dissertation ou l'explication de textes. Cette image de la langue française, bien que dépassée, reste présente¹⁶ et pèse sur les représentations sociales des natifs francophones mais aussi des apprenants, conduisant dans bien des cas, à des phénomènes d'insécurité linguistique et d'hésitation à prendre des risques. Une thèse récemment soutenue a montré de façon très convaincante que les difficultés d'apprentissage de l'anglais en France tiennent en partie au fait que les représentations de la langue nationale sont si normées qu'elles influencent la façon dont les élèves eux-mêmes abordent l'apprentissage de cette autre langue pourtant très demandée qu'est l'anglais.

Il y aurait évidemment à s'interroger sur les contacts divers dans le trio « deux cultures, trois langues », mais il est clair que les situations présentées par l'enquête Langues réalisée par la MLE correspondent à des dynamiques différentes en termes de proximité et de relation de statut des langues en présence. Les possibilités de contact entre langues et entre cultures éducatives varient considérablement suivant le pays dans lequel on se trouve ou suivant que la langue de l'environnement est l'anglais.

Langue comme matière et « langue » des autres matières

Une partie des difficultés que rencontrent les élèves dans les apprentissages disciplinaires autres que les langues en tant que telles tient à des facteurs langagiers : compréhension des énoncés, ambiguïté lexicale, etc. Le choc entre des représentations encore souvent monolithiques du français et une extrême variété des usages de la langue dans les contextes scolaires, est très important.

Il ne se passe pas la même chose en Histoire et en Mathématiques. Il ne s'agit pas simplement d'une question de lexique, mais aussi de pratique de l'enseignant. Dans certaines disciplines, on parle en écrivant au tableau, dans d'autres, on n'écrit pas au tableau, etc. Il existe une multitude de variantes que les enseignants de disciplines eux-mêmes ont tendance à négliger, s'appuyant sur un présupposé de transparence de la langue réputée commune et n'étant pas toujours conscients que cette langue, dans les variétés de leur discipline, n'est pas si commune pour bon nombre d'élèves.

Dans un certain type de construction de connaissances et de cultures éducatives, les connaissances sont imposées par le maître et donnent lieu à un apprentissage par cœur. Dans la plupart des cultures éducatives aujourd'hui, on considère toutefois que les connaissances se construisent par des jeux d'interaction, des opérations complexes de passage de l'oral à l'écrit, de résumé, de commentaires d'un outil sémiotique tel qu'une

16 - Bertucci (Marie-Madeleine) et Corblin (Colette), *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*, Paris, L'Harmattan, 2004.



courbe, un graphique ou un tableau. Nous rebrassons constamment la langue par des reformulations multiples et il est clair que s'agissant de la langue de scolarisation, ces opérations sont tout à fait fondamentales, pas simplement pour la construction de la discipline mais aussi pour l'apprentissage de la langue elle-même¹⁷.

La question qui se pose est celle du contact entre la langue comme matière et ce qui se passe dans les autres matières. Or, mis à part ce qui concerne l'enseignement bilingue, nous possédons peu de données sur la manière concrète dont cette diversité se réalise suivant les disciplines, les contextes, les enseignants et les contacts de langues.

☑ Transversalités

Comment tout cela s'ordonne-t-il donc en termes de contacts entre langues, entre disciplines linguistiques et autres disciplines? Nombre de stratégies communicationnelles présentent un certain degré de transversalité : les stratégies de lecture développées dans un contexte donné peuvent être développées pour d'autres langues, voire pour une discipline particulière. Si, en termes de planification de l'écrit, quelque chose a été travaillé dans un domaine particulier, il sera loisible de réutiliser cet acquis dans un autre domaine, moyennant des ajustements en fonction des variantes culturelles, de cultures éducatives et de genres disciplinaires, car la copie écrite en Histoire n'est évidemment pas du même type que la copie écrite en Mathématiques ou en Sciences naturelles.

La transversalité relève aussi de tout ce qui concerne l'interrogation sur les variations et les normes, ce qui mène alors à une fonction fondamentale de l'école : la réflexivité possible, le fait d'être amené dans certains cas à comparer les normes et les genres discursifs. La transversalité relève aussi, on l'espère, des finalités et des valeurs.

Il n'est pas question de conclure, s'agissant de ce qui se présente encore comme un vaste chantier dans les travaux du Conseil de l'Europe. Mais il est certain que la prise en considération progressive et de plus en plus centrale de la langue de scolarisation à l'intérieur d'un projet qui, sans négliger l'enseignement des langues, s'est élargi à une éducation aux langues et à une éducation par les langues, a marqué une inflexion et un développement majeurs. De ce déplacement relatif de l'angle de vision, on est loin d'avoir tiré toutes les implications. À bien des égards donc, il est sinon prématuré, du moins excessif de parler d'« apports » des travaux du Conseil de l'Europe à la langue de scolarisation. Mais ce qui est engagé, en termes d'analyses et de propositions, alimente déjà bien des débats. L'élément central actuel pour les systèmes éducatifs est sans doute le Guide pour le développement et la mise en œuvre de cur-

17 - Beacco (Jean-Claude), *Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement de l'histoire (fin de la scolarité obligatoire) : une démarche et des points de référence*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, division des Politiques linguistiques, 2010, disponible en ligne (http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_fr.asp).

Beacco (Jean-Claude), Coste (Daniel), Van De Ven (Piet-Hein) et Vollmer (Helmut), *Langue et matières scolaires*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, division des Politiques linguistiques, 2010, disponible en ligne (http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_fr.asp).

Coste (Daniel), « Variation linguistique et construction des connaissances », dans *Les enjeux du plurilinguisme pour la construction et la circulation des savoirs*, coll. « Langues et cultures », Berne, Académie Suisse des Sciences Humaines, 2010, pp. 49-61.

Vollmer (Helmut), *Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement des sciences (fin de la scolarité obligatoire) : une démarche et des points de référence*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, division des Politiques linguistiques, 2010, disponible en ligne (http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_fr.asp).

riculums pour une éducation plurilingue et interculturelle¹⁸ à propos et autour duquel, à l'initiative de pays ou de régions, des expériences vont s'engager dans différents contextes européens. Des orientations ont été retenues, des pistes multiples ont été ouvertes. C'est dans la diversité des terrains qu'il importe désormais de progresser.

Les apports des travaux
du Conseil de l'Europe pour
l'enseignement du Français
langue de scolarisation

18 - Beacco (Jean-Claude) et Byram (Michael), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, division des Politiques linguistiques, 2003, édition révisée 2007, disponible en ligne (http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_fr.asp).



Pour une didactique convergente, intégrée et plurilingue

Laurent Gajo
Directeur de l'École
de langue et de civilisation
françaises (Université de Genève)

Didactique du plurilinguisme, didactique intégrée, didactique convergente : ces trois termes disent des choses à la fois différentes, complémentaires et comparables. Toutes concernent la prise au sérieux du contact des langues et du plurilinguisme au niveau social et leur stimulation à travers différents types de parcours et d'acquisition.

✓ Des langues en contact : vers le plurilinguisme

La responsabilité du système éducatif et des approches didactiques dans le panorama du contact des langues peut se poser à trois niveaux : macro, méso et micro.

Quels que soient le système et l'école dans lesquels ils évoluent, les enseignants doivent faire face à des sociétés marquées par la diversité. Ce premier niveau collectif, social, « macro », est marqué par la diversité de plus en plus visible et présente des langues internationales, nationales, officielles, régionales ou patrimoniales, des langues de migration, des dialectes ou encore des registres à l'intérieur des langues. Au Maroc par exemple, l'Amazigh n'est pas considérée comme langue nationale, mais cette langue berbère est tout de même cultivée par l'État et est traditionnellement présente en termes d'identité.

La mesure de la diversité, grâce au taux de diversité, permet de constater que la diversité marocaine n'est pas la même que la diversité libanaise

ou helvétique. Le type de diversité et le taux visible de diversité varient en fonction de la volonté d'un État de montrer des brassages de population.

Le niveau « micro » se concentre, lui, sur l'individu. La question ne se pose pas dans les mêmes termes que pour la collectivité, au sein de laquelle des individus ont des trajectoires, des biographies marquées par les langues et par plus ou moins de diversité. Pour l'individu, la question du plurilinguisme ou des langues en contact se pose moins en termes de diversité (combien de langues ai-je dans ma vie ?), qu'en termes d'identité ou d'altérité. Une personne qui vit avec plusieurs langues occupant des places variables dans l'espace et dans le temps, doit se positionner et interroger son identité d'une manière ou d'une autre. Pour l'individu, la question est aussi celle de ses ressources (en quoi mon plurilinguisme m'apporte-t-il quelque chose maintenant et pour le futur ?).

Mesurer le taux de plurilinguisme des individus n'est pas chose aisée et quand ils sont interrogés sur le nombre de langues qu'ils parlent, l'hésitation est de mise car il est difficile de définir ce que signifie la maîtrise d'une langue. Il existe tout de même des enquêtes, notamment en Europe, qui essaient d'établir le taux de plurilinguisme des habitants d'une zone géographique. Ces enquêtes standardisées fonctionnent par auto-évaluation des compétences et, même si cela reste approximatif, les formes de lissage effectuées sur le nombre sont assez fiables. Le taux moyen de plurilinguisme des européens avant élargissement de l'Union européenne aux pays de l'Est était par exemple de l'ordre de 1,14. Il est probable que l'élargissement a provoqué l'augmentation de ce taux, tout comme les politiques éducatives. Le Luxembourg est le pays européen dans lequel on observe le taux de plurilinguisme le plus élevé (trois langues), suivi par les Pays-Bas (entre deux et trois langues) et la Suisse (deux langues en moyenne).

Le niveau « méso », qui concerne les institutions, est celui qui nous intéresse. L'école doit, d'une certaine manière, s'ancrer dans les réalités d'une collectivité, répondre à ses attentes et parallèlement édifier, construire, accompagner des individus. C'est dans cette articulation entre les niveaux collectif et individuel que l'institution fonctionne. Le projet de l'école en termes de plurilinguisme se traduit en termes de diversification, parce qu'il est lié à un processus.

Du point de vue de l'acquisition, apprendre une langue seconde ou étrangère (L2) revient à construire du bilinguisme. Enseigner en français langue étrangère, langue seconde ou langue de scolarisation, suppose d'enseigner le français en contact. Le professeur aura alors des responsabilités par rapport au français – d'autres en auront par rapport à l'anglais ou à l'arabe – et il aura également des responsabilités par rapport au contact de ces langues.

Du point de vue de l'enseignement de la langue de scolarisation (L1), la question du contact se pose aussi, même dans un contexte social homogène et dans une institution qui aurait fait le choix du monolinguisme. La question se pose parce la langue de scolarisation correspond de moins en moins à la langue première, de référence ou familiale des élèves.



☑ Vers une didactique convergente, intégrée, plurilingue

La « didactique convergente », « intégrée » ou « plurilingue » est une forme de réponse à un projet de diversification qui veut faire face à la diversité sociale et collective en mettant cette dernière au service de l'individu à l'école, de façon à développer une réalité plurilingue dans les compétences des élèves et de manière générale, dans le vécu scolaire.

La convergence peut être envisagée à différents niveaux :

- le curriculum, niveau le plus général et politique pour l'école, concerne la planification même des programmes et des objectifs d'un établissement. Cela suppose de regarder ce que l'établissement peut avoir comme projet homogène sur les différentes disciplines et langues qu'il propose ;
- la didactique coordonnée concerne les méthodes et les méthodologies. Par exemple, si un établissement met en présence trois langues, dans quel ordre et à quel moment seront-elles introduites ? Dans quelle mesure se préoccupe-t-on de coordonner l'entrée de ces langues en termes de méthodes, d'approches, d'évaluations, de matériaux, de dialogue entre les enseignants ?
- la didactique intégrée s'intéresse de façon encore plus précise au travail réalisé en classe dans les différentes matières, en réfléchissant à l'intégration des constructions conceptuelles qui se font en mathématiques à un certain moment, en arabe à un autre, *etc.* Va-t-on essayer d'intégrer ces différents types de savoirs gérés par des enseignants différents, dans des moments et des degrés scolaires différents ?
- la didactique plurilingue : cette intégration peut concerner plus particulièrement les langues, mais aussi les disciplines.

Dans tous les cas, il y a derrière cette convergence des objectifs de décloisonnement et de remise en évidence de fondamentaux éducatifs, qui relativisent les frontières disciplinaires héritées de l'université. Il y a une interrogation en termes de scénarios curriculaires et sur la façon de traverser les années scolaires en articulant différentes langues, différentes disciplines, à certains moments.

Le développement de stratégies durables et réutilisables, à l'opposé de

savoirs éphémères, constitue un autre élément de cette convergence. Chaque contribution, chaque discipline, chaque moment d'école devraient donner à la fois des savoirs spécifiques, des stratégies et des savoirs réutilisables, bien au-delà du moment et de la discipline en question. Voilà donc les enjeux fondamentaux de ce type de convergence.

Il est par ailleurs important de souligner que cette terminologie est connotée. Ce qu'on appelle « didactique intégrée » a été proposée au début des années 1980 par le linguiste genevois Eddy Roulet. Il s'agissait alors d'essayer de profiter de ce qui est fait en langue de scolarisation au moment d'aborder une langue étrangère ou seconde (L1 vers L2). La réflexion, aujourd'hui, va dans les deux sens et implique les L3.

Le concept de « pédagogie convergente » (ou « de la convergence ») a, lui, été développé essentiellement dans le contexte subsaharien où il s'agissait d'utiliser ce qui avait été mis en place pour le français, langue seconde, au profit de la langue ou des langues régionales, nationales, locales, *etc.* (L2 vers L1).

Les préoccupations se recoupent largement, mais l'origine des concepts est tout de même assez différente.

La didactique du plurilinguisme est quant à elle une notion très européenne, que l'on doit avant tout au Conseil de l'Europe. Elle commence à être utilisée dans le monde anglo-saxon et s'est bien développée dans le monde germanique.

Je parlerais quant à moi de « didactique multi-intégrée », mot qui évoque toutes les langues intervenant dans un curriculum et l'importance de prendre en compte toutes les disciplines scolaires et toutes les expériences langagières.

☑ Didactique plurilingue et multi-intégrée

Deux présupposés théoriques sous-tendent les principes de base de cette didactique plurilingue et multi-intégrée. Relatifs d'une part à l'apprentissage (l'élève) et d'autre part à l'enseignement (le professeur), ils peuvent s'avérer une petite révolution suivant la façon dont l'enseignement et l'apprentissage sont vécus.

Apprendre des langues équivaut à construire du plurilinguisme, quels que soient les langues et le nombre de langues. Enseigner des langues revient à stimuler la construction du plurilinguisme d'une part, et à s'appuyer sur le plurilinguisme en construction d'autre part. Un enseignant d'allemand a certes une responsabilité portant sur l'allemand, mais doit aussi voir sa mission comme profitant à l'édification du plurilinguisme dans son ensemble.



Cela mène à prendre au sérieux toutes les ressources linguistiques (L2, L1, L1+)¹. Les langues, notamment secondes ou étrangères, occupent des espaces curriculaires en tant que matières, mais traversent aussi certaines disciplines. Dans les systèmes bilingues par exemple, au moins une autre langue d'enseignement traite des savoirs disciplinaires.

Cette didactique plurilingue et multi-intégrée peut se traduire par différentes approches et méthodes d'enseignement, toutes possibles dans un établissement, en fonction de ses priorités et des degrés scolaires :

- enseigner *vers* la langue seconde. Cela peut se traduire par des approches d'éveil aux langues, dont l'objectif n'est pas tant que les enfants comprennent, mais de les sensibiliser à la diversité linguistique. La plus-value se situe à un niveau social ou sociocognitif ;
- enseigner *avec* la langue seconde. Pas plus qu'avec les projets d'éveil aux langues, on ne se place ici dans un objectif d'apprentissage de compétences pratiques mesurables dans les L2. Il s'agit de développer un certain nombre de compétences plus ou moins transversales et spécifiques. C'est l'objectif des méthodes dites « intercompréhensives » (didactique comparative) utilisées dans le contexte des langues romanes, germaniques ou encore slaves. L'idée est de travailler avec plusieurs langues dans le but de démultiplier rapidement des compétences sans chercher à ce que les élèves maîtrisent toutes ces langues au même niveau. Il s'agit bien de développer une plus-value stratégique interlinguistique ;
- enseigner *en* langue seconde, c'est-à-dire enseigner les disciplines non linguistiques au moyen d'une autre langue au moins. Une économie curriculaire en découle : utiliser les disciplines scolaires permet d'augmenter à douze heures le temps d'exposition dans une langue sans avoir à ajouter des cours de langues ;
- enseigner *la* langue seconde. Enseigner la L2 reste tout à fait légitime, évidemment davantage au primaire ou au collège qu'avec des tout-petits, bien que cela soit envisageable dans une perspective de didactique intégrée.

☑ Enseignement bilingue

L'enseignement bilingue peut se définir comme un enseignement complet ou partiel d'une ou plusieurs disciplines non linguistiques (DNL) dans une langue étrangère ou seconde.

Le premier enjeu de l'enseignement bilingue a trait à la question de l'intégration, terme central de deux sigles :

- CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), est désormais le

1 - L2 : langue seconde ou étrangère. L1 : langue première, qui peut être la langue de scolarisation, la langue locale, parfois la langue maternelle des élèves. L1+ : toutes les langues – ce peuvent être des variétés dialectales, des langues régionales – qui sont des extensions, des compléments, des partenaires de la langue de scolarisation, qui n'est pas juste une et monolithique mais qui a toutes sortes de ramifications.

terme le plus diffusé au sein de la recherche européenne sur ces questions ;

- EMILE (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère).

La verbalisation est la condition centrale du processus d'enseignement et d'apprentissage dans ce type de didactique. À l'école, la langue est omniprésente : on parle, on écrit et on lit, quelles que soient les matières enseignées. Une formule mathématique n'est jamais donnée seule : elle est glosée, paraphrasée, reformulée. Les enseignants doivent être les premiers à prendre conscience qu'où qu'ils soient, ils transmettent du savoir par la langue. La langue est porteuse des possibilités d'apprentissage.

Le plurilinguisme, fait d'avoir au moins deux langues de travail dans une discipline, apporte des outils supplémentaires pour faire ce travail de verbalisation, outils permettant de dépasser ce qui est ordinairement fait dans une discipline et dans l'enseignement des langues.

✓ Enseignement bilingue et intégration des savoirs

L'intégration constitue l'antidote à la juxtaposition : en travaillant ensemble des savoirs linguistiques disciplinaires, des savoirs linguistiques dans plusieurs langues, des savoirs disciplinaires dans plusieurs disciplines, il s'agit de ne pas voir la juxtaposition des disciplines et des langues mais de voir les articulations.

L'écrivaine anglophone Nancy Huston, qui a choisi essentiellement le français comme langue d'écriture, affirme : « *Ma venue à l'écriture est intrinsèquement liée à la langue française. Non pas que je la trouve plus belle ni plus expressive que la langue anglaise, mais, étrangère, elle est suffisamment étrange pour stimuler ma curiosité* »². Travailler dans une langue qui nous résiste nous fait aller plus loin. En termes scientifiques, l'opacité qu'on trouve dans une deuxième langue nous conduit vers des interrogations menant à leur tour à des éléments de savoir dans différentes disciplines que l'on croit souvent être évidents. Aucun savoir à l'école ne va de soi et l'opacité de la langue nous aide à mieux voir la densité des savoirs. Cela nous aide par ailleurs à mieux revenir sur ce qu'on croit évident dans la Langue 1.

✓ Exemples

« *Midi* » : une prise de conscience précoce, Coire (Suisse), *Stadtschule Zweisprachige Primarschulklassen (projet Coire)*³

Ce premier exemple concerne des élèves de deuxième année de primaire, en Suisse, dans le canton trilingue des Grisons (allemand, italien et

2 - Huston (Nancy), *Autopsie de l'exil*, 1986.

3 - Serra (Cecilia), "Assessing CUI at Primary School: A Longitudinal Study", dans Baetens Beardsmore (Hugo) et Coyle (Do), *Research on Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, special issue, vol. 10:5, p.582-602, 2007.



romanche). Les élèves ont la possibilité à l'école primaire, dans certaines communes, de suivre une scolarité bilingue (allemand-italien ou allemand-romanche). Nous sommes ici dans le cas de figure allemand-italien, avec des élèves germanophones dont les familles parlent allemand, langue très dominante à Coire, chef-lieu du canton. L'italien est proposé comme langue seconde d'enseignement et l'enseignante, italophone native, connaît bien l'allemand. Les élèves manipulent une grande horloge qu'ils ont fabriquée pour apprendre les heures.

Enseignante	adesso mi metti mezzogiorno
Élève	halb...
Enseignante	halb was?
Élève	[silence]
Enseignante	was ist giorno?
Élève	Tag
Enseignante	allora?
Élève	halb Tag
Enseignante	was ist halb Tag?
Élève	aha Mittag

L'enseignante demande à un élève de placer les aiguilles sur l'horloge de façon à indiquer midi (« *Adesso mi metti mezzogiorno* » : « *Maintenant tu mets midi* »). L'élève, qui ne fait de l'italien que depuis un an, se trouve en difficulté et passe à l'allemand pour répondre : « *halb...* » (« *demi...* »). Il a donc compris que l'italien « *mezzo* » correspond à l'allemand « *halb* », mais ne comprend pas pour autant ce que « *mezzogiorno* » signifie en allemand.

L'enseignante lui demande alors : « *Halb was?* » (« *Demi quoi?* »). Face au silence de l'élève, l'enseignante tente de le pousser en lui disant : « *Was ist giorno?* » (« *C'est quoi « giorno »?* »). Il arrive alors seul à retrouver le mot « *Tag* » (« *jour* »), puis « *Halb tag* » (« *demi jour* »). Il s'agit presque de synonymes, mais il se trouve qu'en allemand, « *midi* » se traduit par « *Mittag* » et non « *halb tag* », tout comme en français (« *midi* » et non « *demi-jour* »). L'enseignante n'est pas consciente d'avoir fait quelque chose d'édifiant. Pourtant, l'élève a fait un raisonnement sur la langue : il a décomposé un mot en allemand et en italien. Il a désormais une perception beaucoup plus analysée de la langue ; d'une certaine manière, il a interrogé la langue et est passé d'une langue ordinaire à une langue plus savante, qu'il a interrogée par le contact avec une autre langue.

« *Quadrilatère* », Val d'Aoste (projet « *Projeter l'alternance dans le curriculum* »)
 Est-il faux d'affirmer qu'un carré est un rectangle ? Non, car un carré possède toutes les propriétés d'un rectangle plus une (quatre côtés égaux). Mais pour un élève qui n'a jamais travaillé les quadrilatères, un carré et un rectangle sont deux choses très distinctes, qu'il représentera

différemment, selon sa perception des choses, car il ne les connaît pas selon le savoir académique scolaire. La langue permet alors toute une déconstruction.

La séquence qui suit a été observée en Vallée d'Aoste, où l'éducation est bilingue (italien et français langue seconde), et où d'autres langues s'ajoutent (anglais, langues classiques, allemand, *etc.*). Les élèves travaillent sur les quadrilatères en français langue seconde. La première consigne donnée par l'enseignant dans le cadre de cette séance est de dessiner des quadrilatères. Les élèves ont dix minutes pour travailler, puis sont appelés au tableau.

Élève 1	Nous avons trouvé des trapèzes
Enseignant	Toujours des trapèzes, pas de quadrilatères en général... dans la consigne on parlait de quadrilatères en général
[...]	
Élève 2	On trouve aussi des quadrilatères irréguliers
Enseignant	On trouve donc des quadrilatères plus généraux On a même des quadrilatères particuliers comme les trapèzes mais c'est un cas particulier

Les élèves dessinent des trapèzes, ce qui pose problème à l'enseignant car son but est de leur apprendre ce qu'est un quadrilatère « en général », c'est-à-dire un polygone à quatre côtés sans propriétés particulières (une figure fermée aux côtés différents, non parallèles, *etc.*). Les élèves ne dessinent jamais une telle forme de prime abord, car il s'agit d'une « chose bizarre » pour eux. Or, du point de vue du langage mathématique et de la conceptualisation, cela désigne ce qu'il y a de plus général tandis que les carrés, rectangles et autres trapèzes sont, eux, des cas particuliers. Le rôle du langage et de sa déconstruction, autour des concepts de général et de particulier, qui sont des termes très fréquents, est donc particulièrement important.

Autres exemples mathématiques

Le terme « chiffre » vient de l'arabe صِفْر (<|ifr>) qui signifie « vide », mot qui a migré dans le latin médiéval : le « cifra » italien est devenu « zephéro », « zevero », puis « zéro ». Le terme arabe qui désigne « zéro » est donc utilisé aujourd'hui dans les langues romanes pour le mot « chiffre ». Il est intéressant de comprendre qu'à l'origine, il s'agit du même terme. On comprend alors que le zéro possède un statut particulier et qu'il est loin d'être nul.

Le mot « algèbre » vient lui aussi de l'arabe الجبر (<al-jabr>) qui signifie « réduction » et que l'on retrouve dans l'espagnol « algebrista » (celui qui réduit les fractures, le rebouteux). Cette idée de réduction est

intéressante car l'algèbre a bien pour but de réduire des opérations pour obtenir des choses simples.



L'objectif est de stimuler la conscience linguistique et inter-linguistique des élèves, qui aura un retentissement sur les savoirs dans la discipline, sur la connaissance et les représentations du monde.

« *Bissectrice* », *Bienne, Suisse (projet Pnr 56)*

Cet exemple a pour contexte une classe de lycée enregistrée en Suisse dans la ville bilingue de Biel-Bienne (français, allemand), au cours d'une séquence de Géométrie où le français est langue seconde.

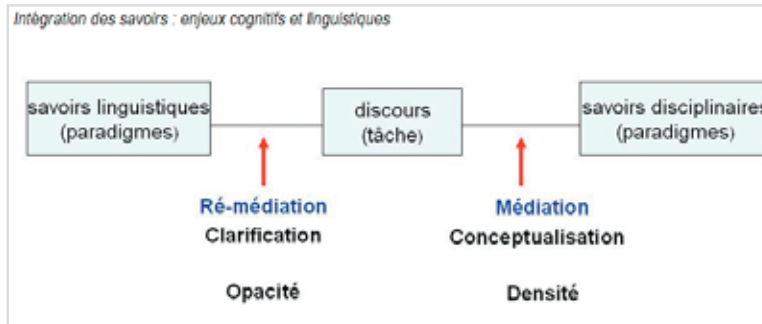
Enseignant	C'est quoi une médiane
Élève	C'est une droite qui sépare en morceaux
Enseignant	Et la médiatrice
Élève	Un angle
Enseignant	Euh ouais... écoutez cette confusion est très fréquente. C'est bissectrice qui partage un angle en deux . Bl... SECTEUR. L'allemand est une langue plus technique parce que les mots qui décrivent bissectrice médiane et caetera décrivent clairement ce que c'est. Bissectrice c'est <i>Winkelhalbierende winkel angle / halbieren</i> partager en deux. L'allemand sait tout de suite. Médiatrice <i>mittelsenkrecht</i> milieu perpendiculaire. voilà c'est pourquoi les maths c'est plus facile en allemand.

À la question de la définition d'une médiane, un élève répond que c'est « *une droite qui sépare en morceaux* ». Bien que mal formulée, l'idée est juste. Concernant la médiatrice, il répond que c'est une droite qui sépare un angle. Son enseignant répond qu'il s'agit là d'une confusion très fréquente : la médiatrice ne coupe pas l'angle, mais autre chose. Il ajoute que « *c'est la bissectrice qui partage un angle en deux* », rendant ainsi ses élèves attentifs au français « bissecteur », car il n'est pas évident que les francophones monolingues natifs distinguent dans le terme « bissectrice », les mots « deux », « bissecteur », « section », « couper ».

Une fois la signification de la bissectrice intégrée, le problème de la médiatrice reste entier. L'enseignant passe alors par la langue allemande, dans laquelle les mots qui signifient « bissectrice » et « médiane » décrivent clairement ce qu'est une bissectrice et une médiane. Le terme allemand pour bissectrice est en effet « *winkelhalbierende* » (« *winkel* » [angle], « *halbieren* » [partage en deux]). L'alémanique sait donc immé-

diatement que la bissectrice est la droite qui partage l'angle en deux. Il en va de même pour « médiatrice », « mittelsenkrecht » (« mittel » [milieu], « senkrecht » [perpendiculaire]) : la médiatrice est la perpendiculaire qui coupe au milieu le côté opposé.

L'enseignant fait ce travail parce qu'il est en bilingue ; un professeur de mathématiques ne fait jamais ce travail dans un contexte monolingue, ou du moins, il ne pense pas que cela relève de son travail.



L'école organise dans chaque discipline des tâches scolaires passant par du discours parlé, écrit ou lu. Ces tâches servent à construire des savoirs disciplinaires rattachés au paradigme de la discipline (Géographie, Mathématiques, Histoire, Biologie, *etc.*). Il existe une relation de médiation entre le discours et les savoirs : le discours, d'une manière ou d'une autre, contribue à organiser des savoirs ; une conceptualisation passant par le discours aide à construire la « densité des savoirs ».

Le fait de travailler dans une autre langue ou dans au moins deux langues, donne les clefs d'une « re-médiation », c'est-à-dire d'une deuxième porte d'entrée sur les savoirs. Dans les exemples cités, les élèves ont l'allemand et le français pour agripper une médiatrice, ou l'italien et l'allemand pour aller chercher le midi. Ces outils de médiation peuvent poser des problèmes, mais ils aident à clarifier un certain nombre d'éléments linguistiques en lien avec les savoirs disciplinaires. Ce n'est donc pas une complication inutile.

« Traiter », *Lycée de Suisse romande (projet Pnr 56)*

L'exemple qui suit illustre la bascule entre médiation et re-médiation, entre travail sur la discipline et travail sur la langue. Il a pour contexte une leçon d'histoire en Suisse, dans la région genevoise. Les lycéens, majoritairement francophones, sont en partie scolarisés en allemand langue seconde. Ils travaillent ici sur les traités de paix de la première guerre mondiale et sur l'attitude adoptée par le président Wilson après la guerre.



Enseignant	Wilson... was finden sie wichtig was finden sie interessant wie ist seine Haltung.
Élève	Eh die und der Angst vor der Revanche... und er denkt dass ehm... man ehm die eh eh die das deutsche. Volk. ehm gut eh... traier
Enseignant	Behandeln
Élève	Behandelt eh (? nicht)... ehm um ehm um sicher zu (? bleiben)
Enseignant	Ah wenn sie sagen .Man muss eh die Deutschen gut behandeln können Sie das ein bisschen genauer erklären. Was heisst gut behandeln
Élève	Eh das heisst eh ge eh gerecht sein
Enseignant	Genau. Gerecht sein die Gerechtigkeit\ verstehen . . eh verstehen Sie alle dieses Wort/ gerecht wer versteht das nicht das können Sie ja sagen dann können wir das klären\ok.
Élève	Justice... juste.

L'enseignant demande à ses élèves quelle est la position de Wilson par rapport aux traités de paix. Un élève cherche à exprimer que le président américain, craignant la revanche, pense nécessaire de bien traiter le peuple allemand. L'élève, qui ne trouve pas le terme allemand pour « traiter », a recours à sa langue maternelle, le français. Après que l'enseignant ait traduit le terme en allemand (« behandeln »), l'élève le récupère pour préciser sa réponse.

Il s'agit bien de remédiation : la langue pose problème, ce qui conduit à passer à une autre pour clarifier les choses et pouvoir continuer.

Plus tard, afin d'approfondir la notion et le mot ayant posé problème, l'enseignant demande à l'élève d'expliquer plus précisément ce qu'on entend par « bien traiter le peuple allemand ». Il évoque alors le concept de justice, confirmé par le professeur, qui s'assure que toute la classe a bien compris avant de demander aux élèves de traduire les mots « juste » et « justice ».

Un mot a donc posé un problème linguistique et a fait ralentir la classe sur un problème conceptuel, celui de l'idée de bien traiter. L'alternance est constante entre les choses à « klären » (clarifier) et les choses à « erklären » (expliquer). Nous nous situons dans la continuité entre cette médiation et cette remédiation : clarifier pour mieux expliquer, expliquer et être confronté à des problèmes de langues.

« Bouger », Varsovie, Pologne (projet « Évaluation des sections bilingues francophones »)

Cet exemple a pour contexte un cours de biologie, dans une filière bilingue d'un collège à Varsovie, dans une classe où le français est langue seconde. Les élèves font du français depuis un an (ils ont suivi une première année

d'enseignement semi-intensif d'environ 8h de langue française par semaine et commencent des DNL la deuxième année).

Pour une didactique
convergente, intégrée
et plurilingue

Enseignante	[...] vous allez parler des MOUVEMENTS... le mouvement. Peut-être que vous avez encore un autre verbe que vous pouvez reconnaître : si vous pensez en polonais à la machine qui tire le train... ciuchcia [la locomotive – argot enfantin]
Élève	...
Enseignante	albo pociag (ou bien... le train)
Élève	pociag (le train)
Enseignante	pociag (le train) en français la...
Élève	lokomotywa (la locomotive)
Enseignante	lokomotywa (locomotive) . en français locomotion la locomotive. très bien. la locomotive le mouvement la locomotion. ce qu'on a dit avant po prostu byśmy przetłumaczyli jako (nous allons le traduire tout simplement comme... ?)
Élève	ruch (le mouvement)
Enseignante	ruch oczywiście ruch (le mouvement, bien sûr, le mouvement). donc ici vous avez deux termes que vous pouvez utiliser des noms : le mouvement et la locomotion . et le verbe le verbe tout ça c'est...
Élève	se déplacer
Enseignante	se déplacer oui. mais une plante on peut pas dire qu'elle se déplace c'est trop dire déjà. la plante elle ne se déplace pas tellement mais elle... ça commence par b... bou...
Élève	?...
Enseignante	bouger. bouger. donc c'est bon. bouger.

Il s'agit d'un cours sur les fonctions vitales. L'enseignante commence par demander aux élèves ce dont les organismes vivants ont besoin pour vivre, en leur demandant par exemple : « *que fais-tu, toi, pour vivre ?* ».

Ils en arrivent à la fonction vitale du mouvement. L'enseignante utilise le terme de « mouvement » et aimerait que ses élèves trouvent un autre mot pour décrire cette fonction nécessaire à la vie. Pour cela, elle essaye de les guider en prenant appui sur le polonais, en décrivant la machine qui tire le train. Un élève dit « *pociag* » (« le train ») et un autre finit par trouver le mot « locomotive », dans sa traduction polonaise, très proche du français (« *lokomotywa* »). À ce stade, cette enseignante de biologie semble plutôt s'apparenter à une enseignante de langues. Mais elle fait un travail sur les mots parce que « locomotion » est le terme qui l'intéresse, peu connu des francophones natifs de cet âge. La conscience linguistique est stimulée par ce genre de pédagogie convergente plurilingue et intégrée. Beaucoup d'élèves monolingues francophones ne feront jamais naturellement le lien entre « locomotive » et « locomotion ». L'enseignante fait faire le lien à ses

élèves parce qu'*in fine*, c'est le terme « locomoteur » qui l'intéresse (les organes locomoteurs, la motricité).



L'enseignante demande ensuite aux élèves de trouver un verbe lié à ces notions. L'un d'eux propose « se déplacer ». Tout est très bien calculé car elle attendait précisément ce terme pour démontrer que le verbe « se déplacer » n'est pas adapté aux plantes, qui pourtant sont bien vivantes. Un élève parvient alors à trouver, avec quelques indices, le verbe « bouger ».

Cette enseignante prend appui sur un problème conceptuel rencontré par les élèves qui, quand on leur demande ce qui est nécessaire pour vivre, pensent naturellement avant tout aux êtres humains. Ils pensent éventuellement aux animaux, mais beaucoup moins aux plantes, car un enfant n'a pas l'impression que l'herbe vit, et encore moins qu'elle bouge...

Les élèves ont enrichi leur lexique en français et, au-delà, cet enrichissement contribue directement à l'établissement des savoirs. Ces termes qui en disent plus que le seul verbe « bouger », permettent d'appréhender la fonction vitale du mouvement, qui s'applique aussi aux plantes. Cela va bien au-delà d'un simple exercice lexical, nous sommes là dans une convergence forte.

✓ Principes de travail

Les langues, du point de vue des DdNL (disciplines « dites » non linguistiques – car il y a du linguistique partout), nécessitent des outils linguistiques fins, variés et particuliers qui dépendent des disciplines et du degré scolaire. Si chaque discipline cherche ses besoins linguistiques en articulation avec les langues et les enseignements de langues, la planification scolaire pourra fortement en bénéficier. L'enseignement bilingue, de ce point de vue, ne permet pas seulement d'améliorer des compétences communicatives, mais aussi de développer des compétences linguistiques beaucoup plus fondamentales.

De la même façon, les contenus disciplinaires ne sont pas uniquement des prétextes à augmenter le temps d'exposition à la langue. C'est une raison louable, mais ni suffisante, ni satisfaisante pour les enseignants eux-mêmes. Les contenus disciplinaires ne sont pas simplement un lieu d'entraînement et de crédibilité de la communication mais aussi des lieux de construction des savoirs.

Le « content-based teaching » (enseignement basé sur le contenu), est une méthodologie qui concerne avant tout les disciplines linguistiques. L'enseignement bilingue ne se préoccupe pas des enseignements basés sur des contenus, mais plutôt des enseignements basés sur des savoirs.

Ce contenu n'est pas simplement quelque chose que l'on cite dans les langues, qui en sont, en quelque sorte, les supports : on traverse ici un certain nombre de savoirs. Cette façon de travailler joue donc sur les apports et les rapports inter-linguistiques, et va par conséquent rejaillir sur toutes les langues du curriculum et en partie sur la ou les langue(s) premières, la ou les langue(s) de scolarisation majoritaire(s).

✔ Conclusion

Ce type de travail demande un déplacement pour les professeurs de disciplines et de langues. Il nécessite l'adoption d'un point de vue plurilingue pour tous, sur l'ensemble du curriculum. Cela veut dire, par exemple, ne pas postuler ni viser la transparence linguistique car ce n'est pas parce que la langue est évidente et immédiate qu'on a réussi. Le but de l'enseignement en français et du français n'est pas que tout soit clair en français, mais d'avoir de nouveaux objets d'interrogation qui se déplacent et deviennent toujours plus complexes.

Cela veut aussi dire ne pas gérer la langue que conjoncturellement. On ne traite pas la langue uniquement parce qu'elle pose problème sur le moment, en traduisant puis en continuant : on la traite au-delà des conjonctures actuelles, au-delà des problèmes du moment.

Enfin, cela signifie de ne pas viser une didactique relevant d'une seule langue. Même si on est responsable d'une langue en particulier, il faut éviter de se positionner par rapport à cette langue seulement.

L'idée de « skill » (compétence) est beaucoup utilisée en anglais dans le cadre des compétences en langues. On parle souvent de « soft skills », que l'on traduit par « compétences transversales » et qui désignent des matières comme le français, l'anglais ou l'allemand dans beaucoup de systèmes éducatifs. Ces soft skills feraient partie des valeurs ajoutées d'une formation, en opposition avec des « hard skills » que tout un chacun doit acquérir de façon obligatoire à un moment ou à un autre. Il est nécessaire de dépasser cette idée et considérer que toutes ces capacités à voir les différences de sens entre les langues sont bien des « hard skills ».



Mettre les TICE au service de l'apprentissage des langues

François Monnanteuil
Doyen du groupe
des langues vivantes
(Inspection générale
de l'Éducation nationale)

L'enseignement des langues vivantes a toujours cherché à utiliser les moyens modernes de diffusion du son pour faire mieux entrer la langue orale dans la salle de classe. Disques souples, magnétophones à bandes puis à cassettes et magnétoscopes ont successivement fait leur apparition dans les cours au fil des progrès techniques. Il n'est donc pas étonnant que soient maintenant explorées toutes les possibilités offertes par les outils numériques. Ce n'est sûrement pas un hasard si les langues vivantes étaient le thème retenu par le SCEREN-CNDP pour le premier numéro de sa revue *L'École numérique* paru en octobre 2009. Pour bien souligner les évolutions actuelles, mon collègue Michel Pérez, qui suit plus particulièrement les questions relatives au TICE pour le groupe des langues vivantes de l'inspection générale, avait intitulé son article d'introduction « La dynamique numérique ».

De fait, les outils numériques permettent un accès facile à des documents sonores ou vidéo en langue étrangère qui sont authentiques. Extraits de films ou d'émissions de radio ou de télévision, ils n'ont pas été spécialement conçus pour l'enseignement. Les élèves sont ainsi confrontés à une langue qui est effectivement utilisée dans de véritables situations de communication, très variées, qu'on ne pourrait évidemment pas toutes reproduire ou simuler en classe. De tels documents sont riches de nombreuses références culturelles propres à la société qui les produit. Ainsi les élèves sont-ils en mesure de se construire une solide compétence de compréhension, associant connaissance de la langue et perception des références culturelles qu'elle véhicule. C'est une façon de faire entrer

dans la salle de classe le pays dont on étudie la langue et ses habitants, alors qu'autrefois, l'enseignement des langues cherchait plutôt à préparer les élèves à une possible rencontre ultérieure en s'appuyant essentiellement sur les grands textes de la littérature dont on pensait qu'ils seraient familiers à un éventuel interlocuteur.

Les derniers progrès techniques permettent d'aller bien au-delà de l'écoute collective. Pour ne prendre que cet exemple, les outils nomades (Mp3 et maintenant Mp4) donnent la possibilité à chaque élève de disposer aisément d'un document travaillé en cours et de l'écouter chez lui pour mieux se l'approprier. Il lui est aussi possible de présenter en classe à ses camarades un enregistrement qu'il a lui-même trouvé, pour illustrer le thème de la séquence pédagogique du moment, et, aussi, pour faire partager à tous un de ses centres d'intérêt personnels. Cette utilisation des Mp3, appelée baladodiffusion, augmente l'exposition des élèves à la langue étrangère étudiée et offre d'intéressantes perspectives pédagogiques qui sont bien développées, en même temps que les questions d'équipement et de ressources disponibles, dans le « Guide pratique de la baladodiffusion » en ligne sur le site du SCEREN-CNDP. La baladodiffusion est aussi une façon d'établir un lien entre les heures d'enseignement et le travail à la maison, entre le monde scolaire et la vie de l'élève hors de son établissement, ce qui ne peut que favoriser la réussite.

Grâce à ces mêmes outils numériques, il n'est plus indispensable de disposer d'un équipement aussi lourd qu'un laboratoire de langues pour permettre aux élèves de s'enregistrer. La possibilité de préparer une intervention en s'écoutant pour se corriger dédramatise la prise de parole et favorise la confiance en soi. Les outils nomades donnent aussi au professeur de nouvelles possibilités d'évaluer la compréhension comme l'expression au moment où les compétences orales seront prises en compte dans toutes les séries de baccalauréat à partir de 2013 pour chacune des deux langues vivantes étudiées.

D'autres nouveaux outils enrichissent aussi les pratiques pédagogiques pendant les cours. C'est notamment le cas du tableau blanc interactif. Certains logiciels aident à bien piloter au tableau blanc un QCM de vérification immédiate d'une bonne acquisition de ce qui vient d'être présenté, en indiquant le pourcentage de réussite à chaque question et en visualisant pour chaque élève les erreurs commises dans des conditions qui estompent la dimension affective et l'impression de reproche. Plus généralement, le tableau blanc permet à la fois l'utilisation de ressources bien identifiées et la création de nouveaux documents, en associant l'image, le son et l'écrit. Sans doute le professeur est-il plus à l'aise pour manipuler le tableau blanc lorsqu'il a déjà une bonne expérience d'un des outils qui y sont intégrés; mais il ne lui faut pas, pour autant, se transformer en une sorte de magicien, qui ferait surgir

du néant ce qu'il a préparé. À l'occasion, il n'y a que des avantages à amener des élèves à manipuler par eux-mêmes le tableau blanc pour mobiliser leur créativité en s'appuyant sur leur aisance devant de tels outils.



Indépendamment des appareils et des ressources qu'ils hébergent, l'internet offre de multiples perspectives pédagogiques : recherche documentaire, correspondance électronique, visio-conférence, rédaction de blogs, création de sites d'établissement, webradio, par exemple. Toutes ces activités peuvent être menées en langue étrangère. Elles peuvent se dérouler pendant le cours de langue, mais aussi en salle multimédia ou au centre de documentation de l'établissement. Sans doute faut-il parfois vaincre les réticences des parents, qui ne sont pas sans fondements, mais, précisément, l'apprentissage des indispensables précautions dans l'usage de l'internet fait partie de la formation intellectuelle des élèves. Le discernement dont ils doivent apprendre à faire preuve dans l'usage de l'internet, n'est, au fond, qu'une nouvelle forme de l'esprit critique que l'enseignement à la française cherche à développer chez les élèves.

Les activités pédagogiques que rend possibles l'internet conduisent à de véritables échanges avec des habitants des pays dont on étudie la langue, des jeunes gens du même âge que les élèves le plus souvent, mais aussi, à l'occasion, un témoin d'un événement important, un professeur ou un spécialiste de telle ou telle question abordée en classe, dans un cours de langue vivante ou dans un autre enseignement. Tous ces échanges ne s'improvisent pas. Ils nécessitent une préparation linguistique spécifique, en fonction du moyen de communication retenu, du type de message et du sujet abordé. Ils s'inscrivent donc parfaitement dans la perspective actionnelle que définissent nos programmes d'enseignement des langues.

Les sites d'établissement permettent de mettre en ligne des productions d'élèves, écrites ou orales, ce qui les valorise, y compris aux yeux de leurs parents, et fait connaître à tous leurs compétences dans d'autres langues que le français. La variété des sujets qui peuvent être abordés dans de telles présentations et l'intérêt de la réflexion qui expriment les élèves, même jeunes, contribuent à souligner l'enrichissement intellectuel et culturel inhérent à tout apprentissage d'une nouvelle langue.

Au-delà des seules applications strictement pédagogiques, les outils numériques aident à l'apprentissage des langues étrangères parce qu'ils les rendent plus présentes dans l'environnement des élèves, en cours de langue, dans l'établissement, dans toute leur vie quotidienne. Cette expérience régulière de l'altérité est particulièrement formatrice. En faisant entrer le monde extérieur dans la salle de classe et dans l'enseignement, les outils numériques offrent donc de nouvelles occasions d'apprendre aux élèves à se situer dans le monde et à y exercer au mieux

les compétences que notre enseignement les aide à se construire et les qualités qu'il les aide à développer. C'est particulièrement intéressant pour des établissements qui se proposent de développer chez les élèves « *l'exercice du libre jugement, le respect de l'autre, la compréhension des héritages de l'histoire, l'ouverture au monde dans sa diversité grâce à la maîtrise de plusieurs langues* », pour reprendre les termes mêmes de la Charte de la MLE/Osui.

Mettre les TICe au service
de l'apprentissage des langues



Les diplômes nationaux de français langue étrangère, une véritable reconnaissance de la maîtrise du français

Roger Pilhion
Directeur adjoint - CIEP

Dans le contexte de la mobilité accrue des étudiants et d'une ouverture internationale des systèmes éducatifs, les certifications en langues connaissent un succès croissant. Elles ont même fait leur entrée au sein de nombreux systèmes éducatifs. C'est ce qui explique largement le succès des diplômes nationaux de français langue étrangère (DELF – Diplôme d'études en langue française et DALF – Diplôme approfondi de langue française).

Ces diplômes d'État que gère sur le plan pédagogique et administratif le Centre international d'études pédagogiques, établissement public sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative, sont de création relativement récente (1985) et connaissent depuis une croissance constante et régulière. Implantés à ce jour dans 167 pays, ils ont attiré en 2010 plus de 230 000 candidats, dont la majorité (plus de 70%) était constituée d'élèves étrangers scolarisés dans le primaire et secondaire ainsi que d'étudiants désireux ou non de poursuivre leurs études en France.

Harmonisés sur les six niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), ils bénéficient, au même titre que les diplômes de l'Université de Cambridge (ESOL) ou de Institut Cervantes et Institut Goethe, d'une véritable reconnaissance internationale. À la différence toutefois de ces diplômes pour les langues anglaise, espagnole et allemande, il s'agit de diplômes d'État, ce qui leur confère une valeur ajoutée.

Qui plus est, ces diplômes français, à la différence de tous les autres, peuvent être proposés à des tarifs adaptés au niveau de vie des différents pays, puisque ceux-ci sont fixés dans chaque pays par le service de coopération et d'action culturelle des ambassades de France, le CIEP percevant depuis le 1^{er} septembre 2011, 15% des droits d'inscription.

Ces diplômes ont donc toute leur place dans les établissements de la Mission laïque française qui accueillent majoritairement des élèves qui ne sont pas de nationalité française.

Permettre à ces élèves, au cours ou à l'issue de leur scolarité, d'obtenir un diplôme officiel attestant leur niveau de langue sur la base d'un référentiel bénéficiant lui-même d'une reconnaissance internationale, c'est incontestablement leur offrir un atout supplémentaire pour leur avenir professionnel. C'est aussi une façon de s'inscrire dans les exigences de la Mission laïque française, « deux cultures, trois langues ».

La reconnaissance du niveau linguistique des anciens élèves de la Mission laïque ne va pas de soi, en effet, auprès des chefs d'entreprise voire des administrations étrangères. Le baccalauréat français lui-même n'est pas nécessairement perçu comme une attestation formelle de reconnaissance d'un haut niveau linguistique en français, même si cela nous paraît évident.

La politique des langues innovante et même pionnière que met en place la Mission laïque ne doit pas faire l'impasse sur ces nouveaux outils d'évaluation que sont les diplômes internationaux de langues et singulièrement les diplômes de langue française, le DELF et le DALF.

Et si tel ou tel élève n'est pas en mesure de se présenter à l'un de ces diplômes, il convient, à mon sens, surtout si ce dernier souhaite intégrer un établissement français d'enseignement supérieur, de l'orienter vers le Test de connaissance du français (TCF) présent également dans de très nombreux pays (145), qui connaît également un succès croissant (plus de 60 000 candidats en 2010) et qui permet, par le biais d'un questionnaire à choix multiples composé de 90 questions et d'épreuves optionnelles d'expression écrite et orale, de faire attester son niveau de français sur l'échelle de six niveaux du CECRL.

Il est toutefois à noter que la durée de validité d'un test est limitée dans le temps (deux ans, comme pour le TOEFL) à la différence d'un diplôme dont on est titulaire pour la vie.

Les diplômes nationaux de français langue étrangère, une véritable reconnaissance de la maîtrise du français

Vade-mecum à l'usage des établissements pour l'élaboration d'une véritable politique de l'enseignement des langues : identification des leviers d'action et préconisations

Viviane Octor
IA-IPR de langue, chargée de mission
Politique des langues - MLE/OSUI

☑ Les acteurs

Le chef d'établissement : le pilote déterminé et engagé de la politique des langues

- *Il est le pilote de la politique de l'enseignement des langues.*
- *Il analyse le contexte langagier et culturel spécifique à son établissement.*
- *Il détermine les objectifs et les modes d'organisation dans le cadre du conseil pédagogique.*

Il doit se positionner clairement en tant que pilote de la politique des langues dans son établissement.

C'est à lui qu'il revient de mener, avec l'appui de son équipe, l'analyse du contexte langagier et culturel spécifique à son établissement. À la lumière de cette analyse, qui sera la plus exhaustive et fine possible, il pourra déterminer les objectifs et les modes d'organisation les mieux adaptés au public de son établissement et au contexte global dans lequel il s'inscrit.

Ce travail s'effectuera dans le cadre du conseil pédagogique.

Les élèves : des acteurs informés de leurs apprentissages et des enjeux

- *Il est souhaitable de limiter autant que possible les entrées d'élèves non francophones en cours de cursus.*
- *Le cas échéant, il est absolument nécessaire de prendre en compte la situation particulière de ces élèves.*

Il est souhaitable de limiter autant que possible les entrées d'élèves non francophones en cours de cursus.

Si les retours d'élèves nationaux en provenance de France posent parfois des problèmes de niveau général qu'il faudra traiter (entre autre en anglais), la maîtrise du français, elle, sera généralement suffisante pour suivre les cours dans de bonnes conditions.

En revanche, lorsque des élèves nationaux ou tiers antérieurement scolarisés dans le système national du pays d'accueil (ou dans tout autre système non francophone) veulent intégrer le cursus français en cours de scolarité, se pose, de façon aiguë, la question de leur degré de maîtrise du français.

Si néanmoins des élèves non francophones doivent être intégrés, il est alors absolument nécessaire de prendre en compte la situation particulière de ces élèves. Ceci implique la mise en place de groupes d'accueil leur permettant un apprentissage intensif du français, mais aussi des langues d'enseignement et enseignées si nécessaire (dispositifs trilingues par exemple).

Les parents : des accompagnateurs de la politique

- *Rédiger une charte d'engagement parental dans le projet éducatif plurilingue.*
- *Organiser avec les familles des entretiens préalables à l'inscription.*
- *Contractualiser l'engagement des familles dans le projet éducatif.*

Dans la communication avec les parents, il est nécessaire de poser de manière plus fine la politique des langues de l'établissement afin de leur en faire prendre toute la mesure.

Pour les premières inscriptions à l'école, un entretien avec la famille et une évaluation du niveau de langue de l'élève sont nécessaires pour prévenir déconvenues et échecs regrettables. L'organisation systématique d'un entretien approfondi avec les parents, de façon à cerner avec eux quel

Vade-mecum à l'usage des chefs d'établissements pour l'élaboration d'une véritable politique de l'enseignement des langues : identification des leviers d'action et préconisations



est leur projet linguistique et scolaire pour leur enfant, et savoir à quoi ils sont prêts à s'engager à faire, eux même, par rapport au français, est une nécessité. En un mot, il est extrêmement important de vérifier, lors de l'accueil, le degré d'engagement des parents dans ce choix de scolarisation. La rédaction par l'équipe d'une charte d'engagement parental dans le projet éducatif plurilingue pourrait donner lieu à un engagement contractualisé avec les familles.

Les enseignants : des acteurs essentiels

- *Pour toutes les langues, choisir des locuteurs natifs en maternelle et si possible au début du primaire.*
- *Être très vigilant quant à l'authenticité de l'expression et des situations de communication.*

Il est crucial de choisir les enseignants avec discernement et de mettre en place une véritable politique de recrutement.

En effet, pour toutes les langues, il est préférable de choisir des locuteurs natifs en maternelle et si possible au début du primaire. Il est primordial d'être très vigilant quant à l'authenticité de l'expression des enseignants qui interviennent au cours des premières années du cursus (accent, intonation, idiomatismes, etc.). De même, l'authenticité des situations de communication dans la classe est un facteur clé qui va déterminer la façon dont l'enfant abordera la langue à ce stade. L'idéal est qu'il l'appréhende comme un autre mode de communication qu'il doit s'approprier pour pouvoir participer aux activités de la classe et échanger avec l'enseignant, et les autres élèves de la classe dont ce nouveau code est le langage premier. À cet âge, les élèves perçoivent ces situations de classe, avec des intervenants différents, comme une alternance de codes, bien plus que comme un apprentissage linguistique. Si c'est un enseignant francophone qui s'efforce, quelques dizaines de minutes par semaine, de leur parler dans une autre langue, le ressenti est très différent. Pourquoi faire l'effort d'essayer de comprendre ? D'où peut venir la motivation ? Bien sûr les situations d'apprentissage à caractère ludique tenteront de la créer et y parviendront parfois, mais la puissance de la nécessité est bien autre.

Être locuteur natif ne suffit cependant pas, on ne s'improvise pas enseignant de langue et encore moins de sa langue maternelle. Une solide formation d'enseignant et de didactique de l'enseignement des langues étrangères est nécessaire. Si les enseignants recrutés ne sont pas suffisamment formés, il sera alors nécessaire de les faire fonctionner en co-intervention et de leur donner de nombreuses occasions d'observer des collègues chevronnés qui pourront les accompagner et les aider à acquérir les compétences didactiques qui leur font défaut.

Le coordonnateur de langues : un cadre intermédiaire reconnu et actif

- *Choisir des personnels capables de dynamiser et fédérer une équipe.*
- *Désigner un enseignant qui soit coordonnateur pour les langues.*
- *Définir sa mission (lettre de mission).*
- *S'assurer qu'il est membre du conseil pédagogique.*

Personne clé du dispositif, il est très important de choisir à ce poste des personnels capables de dynamiser et fédérer une équipe.

Il est important de désigner un enseignant qui soit coordonnateur pour l'ensemble des langues, de façon à bien marquer les confluences entre les différents enseignements de langue, français langue de scolarisation compris. Il est nécessaire de définir clairement la mission de ce coordonnateur dans une lettre de mission qui doit être connue de l'ensemble des enseignants. Membre du conseil pédagogique, il doit assumer un rôle d'animation et d'impulsion auprès de ses collègues et seconder le chef d'établissement dans la mise en œuvre de la politique des langues arrêtée en conseil pédagogique et inscrite dans le projet d'établissement.

Des formations indispensables ciblées et accompagnées

Former tous les enseignants à la dimension particulière que revêt le FLs

- *Pour permettre l'acquisition rapide des outils linguistiques nécessaires à une scolarisation réussie.*

Cette formation doit leur permettre d'intégrer le FLs dans la pratique pédagogique quotidienne quels que soient leur discipline ou leur statut. Cette prise en compte doit favoriser l'acquisition rapide par les élèves des outils linguistiques nécessaires à une scolarisation réussie, à commencer par le lexique et les structures spécifiques des consignes dans les différentes disciplines. De plus, on ne s'exprime pas de la même manière, on n'utilise ni le même lexique ni les mêmes tournures, pour effectuer une démonstration mathématique, une analyse littéraire ou rédiger des observations dans le cadre d'une démarche d'investigation scientifique. Même pour l'élève qui étudie dans sa langue première, ces variations d'usage peuvent être source de difficulté, elles le sont également, a fortiori, pour l'élève qui étudie en langue seconde.

Faire appel à des stagiaires FLE et développer des partenariats avec les universités qui ont des départements de FLE/FLs et le CIEP, permet aux

Vade-mecum à l'usage des chefs d'établissements pour l'élaboration d'une véritable politique de l'enseignement des langues : identification des leviers d'action et préconisations

enseignants n'ayant pas de compétence dans le domaine du FLE/FLS d'avoir des échanges avec ces jeunes stagiaires, ce qui ne peut que les aider à entrer dans cette problématique.



Former les enseignants français à la langue et à la culture du pays d'accueil

- *Pour permettre les approches comparatives des langues.*
- *Pour améliorer l'interprétation des sources des erreurs.*
- *Pour réduire les risques de malentendus culturels.*
- *Pour créer du lien entre les équipes et favoriser le travail commun.*

Ceci est nécessaire pour permettre les approches comparatives des langues, améliorer l'interprétation des sources des erreurs (repérer les calques linguistiques, les faux amis lexicaux, etc.), réduire les risques de malentendus culturels, et aussi pour créer du lien entre les équipes et favoriser le travail commun (et éviter d'entendre qu'on ne peut pas travailler avec les enseignants de langue nationale parce qu'ils ne parlent pas français, ce qui traduit une incapacité totale à apercevoir la poutre que l'on a dans l'œil et n'augure rien de bon !).

Mettre les enseignants de la langue nationale en position d'apprendre leur langue aux enseignants français et de leur faire découvrir la culture nationale, ne peut que renforcer également leur place au sein des équipes, et, par voie de conséquence, le statut accordé à leur enseignement. C'est aussi l'occasion, pour les enseignants français, de découvrir la pratique pédagogique des enseignants de langue nationale, plutôt que de vivre sur des représentations plus ou moins exactes. Ils pourront ainsi mesurer les écarts et aussi les similitudes et échanger à ce sujet, autour de situations concrètes, de façon constructive.

Enfin, pour les enseignants français, se retrouver confrontés à une situation d'apprentissage linguistique permet de revivre les difficultés que cela comporte, et ne peut que les rendre plus sensibles et attentifs à celles que rencontrent leurs élèves.

Former les enseignants de langue à l'évaluation critériée et positive

- *Impact majeur sur la motivation et donc sur les apprentissages.*
- *Encourager l'usage du portfolio des langues, y compris toute la partie sur la biographie langagière de l'élève.*

L'évaluation a un impact majeur sur la motivation et donc sur les apprentissages. Lutter contre la sensation d'arbitraire en objectivant et explicitant les critères est un premier pas important. Se centrer sur les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être construits plutôt que de faire l'inventaire de ce qu'il reste à maîtriser en découle naturellement. Les formations d'évaluateurs pour les certifications de langue (DELF et Cambridge ESOL) y contribueront.

De même, dans cet esprit, il faut encourager l'usage du portfolio des langues, sans négliger toute la partie sur la biographie langagière de l'élève, si riche dans nos établissements.

Vade-mecum à l'usage des chefs d'établissements pour l'élaboration d'une véritable politique de l'enseignement des langues : identification des leviers d'action et préconisations

☑ Les dispositifs et les actions de formation

Mettre en place les conditions d'un bilinguisme additif pour éviter de juxtaposer deux monolinguismes et bien développer un véritable parcours plurilingue et pluriculturel :

Co-interventions

+

Développement des enseignements en langue 2 de disciplines variées

+

Didactique convergente

+

Concertations

Les deux langues impliquées doivent avoir un statut social comparable et bénéficier d'une égale considération.

Les enseignants doivent faire preuve d'une aptitude à faire rayonner une affectivité désignée par les psychologues allemands par l'expression « chaleur du nid ».

L'objectif est de permettre aux élèves d'évoluer dans un climat serein où les prises de risque linguistiques s'effectuent en toute sécurité.

L'enseignement de la langue nationale doit débiter dès l'entrée dans le cursus, lorsque des enfants nationaux sont scolarisés dans l'établissement.

C'est une nécessité absolue pour permettre à ces enfants de continuer à construire la fonction langage et à faire évoluer leur langue première qui n'est pas le français. Si parler à la maison suffisait, pourquoi y aurait-il, en France, des séances de langage en français en maternelle ?

L'exposition à la langue 2 doit être aussi précoce que possible (avant quatre ans), pendant la période critique d'acquisition linguistique.

Cette exposition, pour permettre de construire un véritable bi (pluri)linguisme, se doit d'être intense et durable : du bac à sable au bac...calauréat.



La L2 doit être abordée instrumentalement (démarche CUL/EMILE) grâce aux enseignements en langue autre que la L1 car il n'y a pas d'enseignement bi ou plurilingue sans apprentissage dans la (les) langue(s) cible(s).

Il est absolument nécessaire pour l'enfant d'opérationnaliser les acquisitions linguistiques, et, en contexte scolaire, les apprentissages en langue en sont le meilleur moyen. Ils sont aussi le vecteur idéal pour intégrer la culture aux apprentissages, étendre les compétences linguistiques des élèves et élargir leurs champs lexicaux. De plus ils permettent, sans surcharge horaire, d'augmenter le temps d'exposition à la langue.

Veiller à mettre en place des co-interventions.

En maternelle, elles permettent de sécuriser les élèves et d'équilibrer le statut des langues. Elles favorisent la distinction des codes linguistiques (si chaque enseignant ne s'exprime que dans sa langue 1), ainsi que l'ébauche de la construction d'une grammaire intuitive.

Tout au long de la suite du cursus, elles permettent d'adopter une approche contrastive consciente des systèmes linguistiques en présence. Elles sont aussi le moyen de développer et d'entraîner la souplesse mentale qui permet de passer d'un code à l'autre. Or, il s'agit là d'une compétence qui n'est jamais réellement travaillée à l'oral dans d'autres circonstances scolaires, et qui pourtant s'avèrera très utile, tant dans la vie quotidienne que dans le monde du travail.

Les co-interventions sont propices à l'enrichissement des enseignements des disciplines par l'intégration naturelle de plusieurs cultures, en les abordant selon des points de vue multiples (visions diverses d'évènements historiques par exemple, approches différentes de la technique opératoire de la division, *etc.*).

En lycée, on peut, au cours de co-interventions, approfondir les notions et comparer ce qu'elles recouvrent d'une langue/culture à l'autre (en philosophie, en économie, *etc.*). On peut également développer plus avant la compétence à passer d'une langue à l'autre et aborder les problèmes et limites de la traduction (traductions de poèmes par exemple).

Aider les équipes à élaborer des programmes intégrés et à pratiquer une didactique convergente, de façon à éviter le « mille-feuilles » pédagogique et les surcharges horaires, à donner de la cohérence et à créer du lien dans les équipes.

L'objectif, en fait, est de mettre en place les conditions qui permettront d'éviter de juxtaposer deux monolinguisms et de bien développer un véritable parcours plurilingue et pluriculturel.

Peut-on exposer l'enfant à une troisième langue dès la maternelle ?

La réponse est positive, à condition que le contexte y soit favorable, c'est-à-dire qu'un certain nombre des conditions qui vont suivre doivent être réunies. Tout d'abord il est nécessaire qu'une proportion importante

d'élèves à profil bi ou plurilingue soit présente dans la classe concernée. Ensuite il faut qu'un nombre non négligeable d'enfants dont cette troisième langue est la langue première se trouve également dans la classe. Ensuite, il est souhaitable de disposer d'un enseignant locuteur natif de cette langue qui puisse intervenir seul et en co-intervention, et enfin, que le contexte local fasse une large place à cette langue.

Institutionnaliser les concertations entre enseignants de langues, et aussi entre enseignants d'autres disciplines et enseignants de langues en les prévoyant dans l'emploi du temps.

Dans la mesure du possible, elles seront placées au moins partiellement dans l'ORs (obligations réglementaires de service). Le coût apparent d'un tel choix peut être compensé par un nombre d'heures d'enseignement moindre du fait d'une meilleure intégration des programmes.

☑ **Les outils**

Développer l'usage des TUC

- *Pour augmenter l'exposition à la langue.*
- *Pour développer l'apprentissage en autonomie.*
- *Pour favoriser, développer et optimiser l'évaluation des compétences orales.*

Prévoir les budgets qui permettent d'équiper les établissements et de développer l'usage des TUC : usages nomades, TBI et ENT.

Leur utilisation régulière permet d'augmenter l'exposition à la langue, de développer l'apprentissage en autonomie et favorise, développe et optimise l'évaluation des compétences orales.

Concevoir des médiathèques au service d'un projet plurilingue

- *Augmenter le nombre d'ouvrages en langues autres que le français.*
- *Développer le fond documentaire en langues autres que le français.*
- *Grouper tous ces ouvrages par thèmes pour favoriser le travail de recherche dans plusieurs langues.*
- *Favoriser le travail en réseau mondiale des documentalistes*

Le rôle des médiathèques ne doit pas être négligé et elles doivent être de véritables outils au service d'un enseignement plurilingue.

Vade-mecum à l'usage des chefs d'établissements pour l'élaboration d'une véritable politique de l'enseignement des langues : identification des leviers d'action et préconisations



Augmenter le nombre d'ouvrages dans les langues enseignées autres que le français, développer le fond documentaire en langues autres que le français et grouper tous ces ouvrages par thème et non par langue afin de favoriser le travail de recherche dans plusieurs langues, la confrontation d'angles de vue différents, le pluriculturalisme, sont des choix stratégiques qui étayent une politique d'enseignement des langues ambitieuse.

Il faut de plus encourager et favoriser le travail en réseau *mlfmonde* des documentalistes (échanges de bibliographies en différentes langues par exemple). Les partenariats à développer avec les écoles nationales (accès à leurs Cdi) et les médiathèques municipales sont une piste supplémentaire qui mérite d'être explorée plus systématiquement

Développer les partenariats linguistiques et culturels

- *Avec les écoles nationales.*
- *Avec les écoles du réseau MLF.*
- *Avec les institutions culturelles françaises à l'étranger.*

Établir des relations plus nombreuses et fructueuses avec les écoles nationales dans les domaines du sport, des activités théâtrales, de la musique et du chant choral, sont autant d'opportunités offertes aux élèves d'opérationnaliser leurs compétences linguistiques dans un cadre porteur et motivant, au contact de jeunes de leur âge.

Les partenariats ou échanges avec les écoles du réseau MLF peuvent également permettre de mettre en contact des élèves arabophones, hispanophones, anglophones, *etc.* et de leur faire vivre leur francophonie comme l'outil de communication qui les rapproche : vivre ensemble des voyages éducatifs, culturels, ou à visée scientifique (voyages d'étude sur site volcanique par exemple) en France ou ailleurs.

Développer les partenariats avec les institutions culturelles françaises à l'étranger est un axe à privilégier. Les instituts et centres culturels français, les alliances françaises sont des lieux dédiés à la langue et la culture française, et à leur rayonnement. Faire profiter les élèves francophones et surtout nationaux de leurs programmations et les faire accéder à davantage de culture française constitue une opportunité dont il ne faut pas se priver. Il est parfois possible de faire intervenir des artistes de la programmation dans les établissements pour des ateliers/rencontres ou des projets à plus long terme.

Développer les certifications en langues

- *En français.*
- *En langue nationale.*
- *En anglais.*
- *Dans les autres langues.*

C'est la manière la plus fiable d'attester de manière objective, claire et reconnue d'un niveau de maîtrise en français et dans les autres langues enseignées. Les certifications en langues valorisent ces parcours plurilingues et peuvent attester d'un niveau de maîtrise qui se situe souvent au-delà des attentes des programmes français. Elles permettent en outre d'évaluer la politique d'enseignement des langues de l'établissement en fournissant un indicateur externe du niveau de compétence atteint par les élèves.

Utiliser l'article 34 pour innover

Le chef d'établissement doit encourager son équipe à innover et expérimenter.

Dans son rôle de pédagogue, chef d'établissement d'un établissement français à l'étranger, membre du réseau de la MLF, il ne doit pas hésiter à inciter son équipe à se saisir de l'espace de liberté pédagogique qu'offre le recours à l'article 34 pour cadrer les dispositifs novateurs que nécessite la mise en place d'une politique de l'enseignement des langues ambitieuse mais réaliste.

✓ En guise de conclusion

Se fixer des objectifs en rapport avec le contexte et les dispositifs, et adapter les progressions à ces objectifs

Il est nécessaire, avant toute chose, de se fixer des objectifs pertinents et clairement identifiés. En premier lieu, avoir pour objectif de faire dépasser aux élèves le stade de la maîtrise communicationnelle dans toutes les langues, et se fixer des objectifs qui soient en rapport avec le contexte particulier et les dispositifs choisis et mis en place. Il est nécessaire pour cela d'adapter les progressions et les pratiques à ces objectifs afin de se donner les moyens de préparer les élèves aux exigences des études supérieures (par exemple, développer la pratique des débats, varier les types de production d'écrit et développer les pratiques d'écriture d'invention, etc.).

Surtout, ne pas se tromper d'objectif

L'objectif réel à poursuivre n'est ni le bac ni les certifications, mais bien l'opérationnalisation des compétences linguistiques et culturelles construites, à travers la réussite d'un cursus d'études supérieures, l'exercice d'un ou plusieurs métiers au cours d'une vie et la capacité à mener une vie harmonieuse dans un monde pluriculturel.

Vade-mecum à l'usage des chefs d'établissements pour l'élaboration d'une véritable politique de l'enseignement des langues : identification des leviers d'action et préconisations



Bonnes pratiques

Raymond Octor
Adjoint au directeur général,
chef du service de la Pédagogie,
des personnels et de la formation - MLE/OSUI
Section française MLE,
Lycée International Misr
Language Schools
Le Caire (Égypte)
Lycée français de Stavanger
Stavanger (Norvège)

☑ Première inscription : se doter d'outils pour accueillir parents et enfants, comprendre leur motivation, les informer sur l'engagement de la famille lorsqu'elle choisit une scolarité à la française

Pour les parents, inscrire leur enfant dans les établissements de la MLE témoigne du souhait de leur offrir une scolarité encadrée, rigoureuse, accompagnée, aboutissant à une solide réussite scolaire, gage d'une poursuite d'études dans l'enseignement supérieur dans les meilleures universités et les grandes écoles les plus prestigieuses.

La politique linguistique mise en œuvre dans nos écoles est ambitieuse, mais pour réussir elle doit faire des parents les acteurs complémentaires de l'école et de la réussite de leur enfant.

Le parcours qui s'annonce lors de ces inscriptions n'est pas toujours explicite et compris par les familles qui certes sont conscientes de la chance d'être accueillies dans ces écoles tant convoitées, mais ne mesurent pas l'ampleur de l'engagement physique et intellectuel que leurs enfants devront déployer pour y réussir.

Le domaine le plus important, le plus sensible, demeure celui de l'apprentissage du français pour ces jeunes enfants dont ce n'est pas la

langue maternelle mais la langue de scolarisation et des apprentissages. L'immersion totale dans l'apprentissage langagier, conjointement à la construction des premiers repères cognitifs dans le domaine du temps, de l'espace, des codes mathématiques et de la lecture-écriture, perturbe les élèves et peut entraîner incompréhension et rejet.

Pour ces raisons, nous pensons qu'il est important que lors de l'inscription des jeunes enfants dans nos écoles, les parents disposent d'un long entretien avec le directeur de l'école. C'est un moment fort et symbolique que ce premier accueil et nous devons y consacrer le temps nécessaire. C'est aussi, au cours de ces premières rencontres, le temps de comprendre les motivations des parents pour notre école et d'analyser l'accompagnement qu'ils vont développer auprès de leur enfant pour le mettre dans le meilleur environnement éducatif et culturel propice à sa construction pluri-langagière.

Nous proposons la démarche et le questionnaire suivants comme outil de réflexion des équipes du premier degré pour entamer avec les parents la réflexion sur l'apprentissage des langues et particulièrement du français.

Il peut concerner les enfants de la Petite section au CP. Pour les autres niveaux, si des élèves s'inscrivent plus tard dans la scolarité, ce document devra être travaillé et amplifié par des questions portant plus sur les apprentissages cognitifs et procéduraux.

> Accueil

Accueil systématique des parents et entretien avec le chef d'établissement ou le directeur de l'école pour connaître de manière explicite le choix des familles : présentation de la politique linguistique de l'établissement et des attentes vis-à-vis de l'implication des parents.

Visite de l'école et présentation des installations et des équipements.

> Le dialogue autour d'un questionnaire

Présentation du questionnaire visant à connaître les caractéristiques langagières des membres de la famille.

Dans cette phase, il ne s'agit pas de donner un questionnaire à compléter. Par contre, le directeur ou le chef d'établissement accueille les parents et dialogue avec eux autour de ces thèmes, en relevant au fur et à mesure de l'entretien, toutes les informations sur les langues en contact avec l'enfant et sur les environnements ludiques et pédagogiques qui favoriseront son apprentissage langagier.



> LES PARENTS

- Q Quel est le profil langagier de chacun ? > langue maternelle, langue d'usage, langue parlée avec l'enfant, langue parlée à l'école si l'enfant en fréquente déjà une.
- Q Quelles sont leurs motivations ? Pourquoi font-ils le choix d'une scolarité à la française ?
> choix d'un système éducatif, choix d'une éducation et d'un enseignement de qualité, choix d'une scolarité rigoureuse, choix de l'apprentissage du français, tradition familiale, espoir d'études en France, volonté d'aller vers la maîtrise d'au moins trois langues (lesquelles ?, à quel degré de maîtrise ou pour quel objectif, pour quel usage, *etc.* ?), réussite de l'insertion professionnelle, *etc.*
- Q Leur engagement à accompagner leur enfant dans cet apprentissage > Quels moyens sont-ils prêts à mettre en œuvre pour aider, soutenir et accompagner leur enfant ?
- Q Quel environnement francophone et quels supports linguistiques en français peuvent-ils offrir à leur enfant ? > télévision avec chaînes françaises, Cd de chansons françaises, baladeurs, console de jeux, Dvd, livres, livres audio, voyages en France ou en pays francophones, séjours linguistiques, inscription à l'Institut français s'il y en a un, apprentissage du français par le père, la mère ou les deux, *etc.*

> LES AUTRES PERSONNES EN CONTACT RÉGULIER AVEC L'ENFANT

- Q Grands Parents > langue maternelle, langue d'usage, langue parlée avec l'enfant.
- Q Fratrie > langue parlée entre les enfants.
- Q Nourrice > langue maternelle, langue d'usage, langue parlée avec l'enfant, langue nationale apprise (si autre que la langue maternelle).

> LES AUTRES LANGUES APPRISES ET LES AUTRES APPRENTISSAGES

- Q Les autres langues apprises dans d'autres structures > quelles langues ?, pourquoi ce choix ?, quel temps l'enfant y consacre-t-il ?, *etc.*
- Q Les autres apprentissages et les loisirs > quels sont ses domaines d'apprentissage préférés ?, quelles sont ses activités de loisir, les jeux qu'il pratique le plus ?, a-t-il le temps de jouer ?, pratique-t-il des activités physiques ?, *etc.*

✓ Synthèse des questionnaires « Les langues parlées autour de l'élève », novembre 2011

Section Française M_LF, Lycée International Misr Language Schools, Le Caire (Égypte)

> Objectif principal

Une meilleure visibilité sur l'environnement linguistique dans lequel évoluent les élèves pour adapter nos actions envers tous les intervenants (élèves, parents, enseignants, autres).

> Cible concernée

Tous les élèves de la section française M_LF du Lycée International Misr Language Schools.

> Durée

Questionnaire bilingue Français/Arabe distribué en octobre 2011.

Environ un mois et demi et de nombreuses relances pour obtenir un bon taux de réponse.

> Taux de réponse

518 questionnaires retournés sur 528 élèves, soit 98% de taux de réponse. Une grande majorité des questionnaires remplie correctement. Quelques extrapolations nécessaires.

> Synthèse rapide des résultats

Préalable :

Part de subjectivité évidente.

Faire confiance tout en gardant en tête une probable marge d'erreur.

La nationalité

96.7% des élèves sont égyptiens, dont 82% sont uniquement égyptiens.

15% ont une double nationalité incluant l'égyptienne.

Moins de 4% des élèves sont français, ils ont toujours la nationalité égyptienne aussi.

Aucun élève n'est uniquement français.

Tendance à noter : le taux d'élèves non égyptiens passe de 2,3% dans le primaire à plus de 4% dans le secondaire.

L'âge de scolarisation en français

Environ 94% des élèves ont commencé leur scolarisation en français en maternelle (Ps, Ms ou Gs). 74% ont commencé en Ps ou avant.

Quelques nuances : 16% des élèves du lycée, 8% des élèves du collège

et seulement 1% des élèves du primaire, ont commencé leur scolarité en français après la maternelle.

Tendance à noter : au fil des années, les élèves commencent leur scolarisation en français de plus en plus tôt.

La scolarisation à M_{ISR}

Environ 64% des élèves ont intégré M_{ISR} en maternelle.

Tendance à noter : 15% des élèves du lycée, 59% des élèves du collège et près de 92% des élèves du primaire, ont intégré M_{ISR} en maternelle.

Les langues parlées par l'élève

La langue de confort est sans surprise l'égyptien, à 86%, suivie par le français à 11% et l'anglais à 3%. Ces tendances sont vérifiées pour tous les niveaux avec quelques variations légères.

À noter : 83% des élèves de la section française parlent anglais (niveau non précisé), 98% dans le secondaire et tout de même 69% en primaire. Troisième langue : 23% des élèves parlent une autre langue que le français ou l'arabe : 63% au lycée et 26% au collège (espagnol enseigné dans l'école), 2% dans le primaire (quelques enfants de parents binationaux et des enfants non égyptiens).

Les langues parlées par la famille de l'élève

Parents

95% des pères et 91% des mères d'élèves ont pour langue maternelle l'égyptien.

91% parlent en égyptien entre eux, les autres se répartissent entre anglais et français.

Environ 10% des pères et 10% des mères estiment que leur langue de confort est l'anglais.

Plus de 10% des mères estiment que leur langue de confort est le français (il y a davantage de mères que de pères parlant français).

Les mères font beaucoup plus d'efforts que les pères pour parler dans une autre langue que l'égyptien avec les élèves. Les élèves parlent plus arabe avec leur père que leur mère.

Fratrerie

Pour 85% des élèves ayant des frères et sœurs scolarisés, ceux-ci sont scolarisés en français (les 15% restants sont scolarisés en anglais, quelques frères et sœurs sont scolarisés en allemand).

Des disparités : lycée 74% des frères et sœurs sont scolarisés en français (le reste en anglais), 85% pour le collège et 91% pour le primaire.

Tendance à noter : une cohérence grandissante de la part des parents dans les choix de scolarisation.

Langue de confort de la fratrie : égyptien (un peu moins de 80% sur tous les niveaux).



Les échanges entre les frères et sœurs (pour ceux qui en ont) se font tout de même à 25% en français.

L'environnement de l'élève

Les livres

Effort particulier fait par les parents au niveau des livres : 97% des élèves ont des livres en français, 84% des élèves ont majoritairement des livres en français (ces résultats sont uniformes pour le lycée, le collège et le primaire). 11% des élèves fréquentent la bibliothèque de l'Institut Français d'Égypte (IFE) : 19% au collège et 7% en primaire. 12% fréquentent d'autres bibliothèques/librairies francophones.

Les cours

Dans le secondaire, 16% des élèves ont des cours supplémentaires en français et 34% en arabe. Les collégiens sont les plus concernés : 20% ont des cours en français et 37% en arabe.

Pour l'élémentaire (CP/CM2), tout de même 11% des élèves ont des cours de français et 22% des cours d'arabe.

Globalement, les enfants ont deux fois plus d'activités en arabe qu'en français. Surprenant : 30% des élèves suivent des activités en français (question non comprise ?). De même, 52% des élèves ont des amis avec lesquels ils échangent en langue française.

Les films vus se répartissent assez bien entre le français, l'anglais et l'arabe.

Répartition du temps entre les différentes langues hors de l'établissement scolaire (résultats uniformes quel que soit le niveau)

Globalement, les élèves passent 24% de leur temps dans un environnement en français, 15% pour l'anglais.

> Conclusion

Nous pouvons souligner les efforts que font les parents pour que leurs enfants soient en contact avec la langue française hors de l'école : échanges en français notamment avec la mère et au sein de la fratrie, achat de livres en français, cours de français, films en français, activités en français, *etc.*

Il reste néanmoins de nombreux axes d'amélioration car globalement peu de parents sont francophones :

- mise en place cette année de cours de FLE pour les parents au sein de l'établissement;
- accent mis pour les prochains recrutements sur les élèves dont les parents parlent français, mais aussi sur ceux dont les parents, sans être francophones, connaissent la France, sa culture, son système éducatif et se projettent dans un avenir « francophone » pour leurs enfants;



- travail en cours pour développer l'environnement francophone autour des élèves :
 - ▶ affiner nos demandes envers l'IrE par exemple ;
 - ▶ création en cours d'un listing « le français hors de l'école » à l'attention des parents ;
 - ▶ travail avec la Bcd pour augmenter la part de français à la maison (prêt de Cd, Dvd, etc.) ;
 - ▶ mise à la disposition des enseignants de matériel pour promouvoir le français et la France.
- travail à mettre en place avec les élèves sur la représentation de la France, du français, de la culture française ;
- même travail à faire avec les parents dans le cadre de l'école des parents.

Questionnaire distribué

QUESTIONNAIRE LES LANGUES PARLEES AUTOUR DE L'ELEVE استمارة إستبيان حول اللغة المستخدمة في بيئة الطالب

NOM de l'enfant لقب الطفل :
 PRENOM اسم الأول :
 CLASSE الفصل :

Mesdames, Messieurs,

Cette année votre école souhaite mieux connaître l'environnement linguistique dans lequel évolue votre enfant. Ce questionnaire nous permettra de cerner plus précisément les besoins de nos élèves et les pédagogies à mettre en place pour y faire face.
 Répondre à ce questionnaire vous prendra seulement quelques minutes, plus vos réponses seront précises, mieux nous pourrons les exploiter.

Bien cordialement
 L'équipe pédagogique de la section française

الميدات و السيدات،
 تود مدرستكم خلال هذا العام أن تعرف معلومات أكثر عن البيئة اللغوية التي ينمو فيها طفلكم، وسيسمح لنا هذا الاستبيان بتحديد أدق لاحتياجات طلبتنا والأساليب التعليمية الواجب اتباعها لمواجهة هذه الاختناجات.
 لن يستغرق هذا الاستبيان من وقتكم سوى دقائق قليلة وكلما كانت إجاباتكم دقيقة كلما زادت فرصتنا للاستفادة منها.

وتفضلوا سيادتكم بقول والفر التحيات،،،
 الفريق التعليمي بالقسم الفرنسي

طفاكم VOTRE ENFANT

(merci de ne cocher qu'une seule case)
 (يرجاء وضع علامة في خانة واحدة فقط)

	Egyptienne seulement المصرية فقط	Française seulement الفرنسية فقط	Franco- Egyptienne مصرية/فرنسية	Egyptienne + autre que Française (précisez) مصرية + أخرى غير الفرنسية (يرجاء التحديد)	Autres nationalités (précisez) أخرى (يرجاء التحديد)
Votre enfant a la (les) nationalité(s) جنسية /جنسيات الطفل					

Votre enfant est scolarisé dans notre établissement depuis la classe de

التحق الطفل بالدراسة في مدرستنا منذ الصف

Votre enfant est scolarisé en langue française depuis la classe de

بدأ الطفل الدراسة باللغة الفرنسية منذ الصف

Langue dans laquelle vous pensez qu'il est le plus à l'aise (ENTOUREZ UNE SEULE LANGUE :)

Français / Anglais / Arabe égyptien / autre Arabe / Autre langue

في اعتقادكم ما هي اللغة التي يستخدمها الطفل بسهولة أكثر (وضع علامة على لغة واحدة فقط):
 الفرنسية / الإنجليزية / العربي المصري / عربي آخر / لغة أخرى

Votre enfant apprend le français à l'école mais peut-être connaît-il d'autres langues :

يتعلم الطفل اللغة الفرنسية في المدرسة إلا أنه على دراية بلغات أخرى:

Langue اللغة	OUI – NON نعم - لا	Niveau estimé (peu, bien, parfaitement) درجة الإتقان (قليل، جيد، ممتاز)	Nombre d'années d'études عدد سنوات الدراسة
Arabe égyptien عربي مصري			
Anglais الإنجليزية			
Autre arabe عربي آخر	Précisez : برجاء التحديد :		
Autre langue لغة أخرى	Précisez : برجاء التحديد :		

Afin de mieux connaître dans quelles langues se font les échanges dans la famille veuillez remplir les tableaux ci-dessous :

يهدف معرفة أفضل لما هي اللغات المستخدمة في الأحاديث المتبادلة بين أفراد العائلة، فبرجاء ملء الجدول التالي:

LES PARENTS أولياء الأمور

	PERE الأب	MERE الأم
Langue maternelle (UNE SEULE REPONSE PAR CASE) اللغة الأم (إجابية واحدة في كل خانة)		
Langue dans laquelle vous êtes le plus à l'aise à l'oral (UNE SEULE REPONSE PAR CASE) اللغة الأسهل في الحديث (إجابية واحدة في كل خانة)		
Langue parlée avec l'enfant (UNE SEULE REPONSE PAR CASE) اللغة المستخدمة في الحديث مع الطفل (إجابية واحدة في كل خانة)		
Langue de réponse de l'enfant (UNE SEULE REPONSE PAR CASE) اللغة التي يستخدمها الطفل للرد (إجابية واحدة في كل خانة)		
Langue parlée entre les parents (UNE SEULE REPONSE PAR CASE) اللغة التي يستخدمها الأهل فيما بينهم (إجابية واحدة في كل خانة)		
Langues parlées (Merci de préciser : Peu / bien / parfaitement) (برجاء تحديد مستوى الإتقان: قليل/جيد/ممتاز) Français الفرنسية Arabe(le quel ?) العربية (تحديد النوع) Anglais الإنجليزية Autre (préciser) أخرى (برجاء التحديد)	- - -	- - -

LA FRATRIE والإخوة والأخوات

Combien de frères et sœurs a votre enfant ?

ما هو عدد الإخوة والأخوات لدى الطفل؟.....

	Frères/sœurs إخوة / أخوات
Ages السن	
Langue dans laquelle ils sont le + à l'aise (UNE SEULE REPONSE) اللغة الأسهل في الحديث بالنسبة لهم (إجابية واحدة)	
Langue de scolarisation (UNE SEULE REPONSE) اللغة التي يدرسون بها (إجابية واحدة)	
Langue d'échange avec votre enfant scolarisé à Misr (UNE SEULE REPONSE) لغة الحديث مع طفلكم الذي يدرس في مدرستنا (إجابية واحدة)	
Langues parlées (Merci de préciser : Peu / bien / parfaitement) (برجاء تحديد مستوى الإتقان: قليل/جيد/ممتاز) Français الفرنسية Arabe(le quel ?) العربية (تحديد النوع) Anglais الإنجليزية Autre (préciser) لغات أخرى (تحديد النوع)	

خارج المدرسة HORS DE L'ECOLE

بالنسبة للطفل : Votre enfant :



	En français بالفرنسية	En anglais بالإنجليزية	En arab بالعربية	Autre langue لغات أخرى
A-t-il des livres à la maison ? هل لديه كتب بالمنزل؟	Oui / Non نعم / لا	Oui / Non نعم / لا	Oui / Non نعم / لا	Oui / Non نعم / لا
Suit-il des cours à la maison ? هل يأخذ دروس بالمنزل؟	Oui / Non نعم / لا	Oui / Non نعم / لا	Oui / Non نعم / لا	Oui / Non نعم / لا
A-t-il des activités (sport, art ...)? هل يمارس أنشطة (رياضة، فنون...)?	Oui / Non نعم / لا	Oui / Non نعم / لا	Oui / Non نعم / لا	Oui / Non نعم / لا
Fréquente-t-il souvent des amis هل يتزاور مع أصدقائه كثيرا؟	Oui / Non نعم / لا	Oui / Non نعم / لا	Oui / Non نعم / لا	Oui / Non نعم / لا
Regarde des films, la télévision ? هل يشاهد الأفلام و التلفزيون؟	Oui / Non نعم / لا	Oui / Non نعم / لا	Oui / Non نعم / لا	Oui / Non نعم / لا

Par ailleurs, votre enfant :

- va-t-il à la bibliothèque de l'IFE (institut français) oui / non
- va-t-il dans une bibliothèque francophone (précisez le nom) oui / non (.....)
- a une majorité de livres en (entourez 1 seule langue) : **français, arabe, anglais, autre**

هل الطفل:

- يذهب لمكتبة المركز الثقافي الفرنسي IFE نعم / لا
- يذهب إلى مكتبة فرنسية (يرجاء تحديد الاسم) نعم / لا (.....)
- أغلبه كتبه باللغة: الفرنسية - العربية - الإنجليزية - أخرى (تحديد لغة واحدة)

الخلاصة CONCLUSION

Vous estimez qu'**en dehors de l'école** votre enfant passe combien de temps en pourcentage dans un environnement en :

في بيئة لغوية تالية: **خارج المدرسة** الطفل يمضيه الوقت الذي يمضيه الطفل

Français فرنسية	Arabe égyptien عربي مصري	Anglais الإنجليزية	Autre (si autre arabe précisez): لغة أخرى (يرجاء التحديد)
%	%	%	%

مثال: Exemple:

Français فرنسية	Arabe égyptien عربي مصري	Anglais الإنجليزية	Autre (si autre arabe précisez) لغة أخرى (يرجاء التحديد)
30%	50%	10%	10% espagnol اسباني

Merci pour votre aide مع جزيل الشكر لحسن تعاونكم

☑ Bilan des cours d'anglais en situation

Lycée Français de Stavanger (Norvège)

Bonnes pratiques

> Introduction

Les cours d'anglais en situation sont nouveaux cette année dans le programme du Lycée Français de Stavanger. En effet, ce dispositif a été mis en place à titre expérimental à la rentrée 2011/2012. Son objectif est d'augmenter le temps d'exposition des élèves à la langue anglaise sans pour autant alourdir leurs emplois du temps respectifs. En parallèle, les élèves bénéficient de cours d'anglais traditionnels et pour le secondaire, de cours de conversation en anglais.

> Organisation

Les cours sont dispensés en primaire et en secondaire selon l'organisation ci-dessous :

Niveau(x)	Disciplines concernées
Cycle 2	Arts plastiques, sport
Cycle 2	Arts plastiques, sport, musique
6^e	Arts plastiques, sport, musique, drama
5^e	Arts plastiques, sport, musique, drama
4^e	Arts plastiques, sport, musique, drama, technologie (cours démarrés en janvier), géographie (cours prévus en février)
3^e	Arts plastiques, sport, musique, drama, technologie
2^{nde}	Sport, drama

Le Lycée a mis sur pied un système d'enseignement, dit « co-enseignement ». Ce système nécessite la présence de l'enseignant(e) de la classe et celle de l'enseignant(e) d'anglais. C'est le cas dans toutes les disciplines concernées sauf en musique dans le secondaire, car le même professeur dispense les cours d'anglais et de musique.

Cet enseignement se base sur l'emploi de la langue anglaise « en situation ». C'est-à-dire que le souci principal de l'enseignant d'anglais n'est pas la correction de la langue employée par les élèves, mais la transmission d'un message plus ou moins précis. Cette transmission vocale peut s'accompagner de gestes ou d'autres stratégies de communication – dans un premier temps les élèves ont même été amenés à dessiner au tableau, l'essentiel restant le message.

Les résultats et la progression des élèves apparaissent sur le bulletin trimestriel grâce à l'ajout d'une rubrique. La notation se fait à partir de barèmes conçus spécifiquement pour « l'anglais en situation ».

> Contenu des cours

Le « co-enseignement » exige un important travail de préparation en amont. Le professeur de la discipline décide du contenu des cours et le professeur d'anglais de la mise en anglais de ce contenu. C'est un processus d'allers retours permanents pour trouver des solutions et, parfois, des compromis afin que, au moment de dispenser les cours, la plupart des problématiques aient déjà été abordées par les professeurs.



Le degré d'anglicisation des contenus varie selon les disciplines. En effet, le professeur de la discipline doit trouver dans le programme une séquence ou une thématique qui s'y prête. Les enseignants doivent tenir compte de la capacité des élèves à transposer les différents champs lexicaux. Par exemple, il a été décidé de ne pas dispenser les cours d'histoire en anglais étant donné le vocabulaire varié et spécifique mis en œuvre. Par contre, les cours de géographie s'y prêtent grâce à un lexique plus technique, plus transparent. Il est important de souligner ici la place importante de lexiques spécifiques dont l'apprentissage constitue un travail supplémentaire par rapport aux cours traditionnels en français.

Quelle que soit la discipline, le cours est donc dispensé en anglais. L'emploi de la langue reste naturel, mais le professeur de langue est constamment obligé d'effectuer des reformulations en cas de difficultés de compréhension. « He must think on his feet »... La présence du professeur de la discipline assure la bonne conduite du cours vers les objectifs annoncés et, en cas de difficulté majeure, un recours au français est toujours possible. Cette dissociation des deux langues aide également les élèves : le professeur de la discipline reste le référent de la matière ; le professeur de langue transmet. Cette distinction aide les élèves surtout en début d'année : la présence du professeur francophone les « rassure ».

L'exigence pour les élèves est d'interroger le professeur ou de répondre en anglais selon leurs connaissances et leurs acquis. L'emploi du français par les élèves n'est pas exclu – au contraire, ils doivent s'autoriser à y recourir pour progresser dans la discipline. Toutefois, le professeur de langue doit s'efforcer de répondre en anglais en employant un langage plus transparent ou des reformulations qui réemploient des lexiques connus.

> Bilan général

Pendant les quinze premiers jours, toujours un peu difficiles, de la rentrée, les élèves ont posé énormément de questions concernant le projet. Leurs interrogations principales concernaient la possibilité de s'exprimer en

français s'ils n'y arrivaient pas en anglais, ainsi que pour la prise de note. Les professeurs ont consacré un certain temps à expliquer la démarche et surtout à rassurer les élèves, pour qui le défi semblait initialement insurmontable. Même s'il a fallu répondre à plusieurs reprises aux mêmes interrogations, cela valait la peine car ensuite les élèves se sont prêtés au jeu en toute confiance.

Il en a suivi une période d'adaptation où les élèves ont appris à manipuler la langue anglaise. Il leur a été demandé de puiser dans leurs ressources linguistiques et surtout de s'efforcer de ne pas traduire en français. Ceci posait un certain nombre de problèmes car c'est une démarche inhabituelle. La tentation de passer par le français était également très forte. Mais, petit à petit, grâce à la situation de confiance établie en cours, les élèves osaient prendre des risques linguistiques.

Cette prise de risque linguistique se traduit de manières différentes :

- essayer de prononcer le mot français « à l'anglaise » – parfois, cela fonctionne, à leur plus grande surprise et pour leur plus grand plaisir ;
- conjuguer un nouveau verbe en se basant sur ses propres connaissances en grammaire – si le verbe est régulier, ça marche !
- formuler des paraphrases pour contourner des difficultés de lexicque, en utilisant des mots faciles et bien connus, on peut expliquer et suggérer un mot difficile ;
- inventer des mots en se basant sur ses connaissances insoupçonnées de la morphologie des mots – ainsi, on passe facilement de l'adjectif connu à l'adverbe jusqu'alors inconnu, ou du verbe au nom, *etc.*

À la fin du premier trimestre, un véritable « déclic » s'est produit à tous les niveaux à l'école. Les élèves s'exprimaient plus facilement et plus naturellement dans un anglais tout à fait compréhensible. Pour la plupart, ils avaient appris – ou plutôt, ils se sont habitués – à dépouiller la langue de tout ce qui n'était pas nécessaire pour transmettre un message (à l'exception des formules de politesse !). Les élèves s'exprimaient de plus en plus spontanément en anglais avec le professeur de langue, mais aussi avec le professeur francophone.

L'évaluation en témoigne. On constate une nette progression dans les notes attribuées au cours du trimestre. Cette tendance reste néanmoins plus marquée en collège où les élèves ont plus d'acquis et un meilleur sens de la langue.

> Bilan par matière et par niveau

Cycle 2 > Art & Sport

L'anglais employé en cours reste au niveau de consignes types répétées selon les projets en cours. Ces consignes se limitent à un minimum de mots et s'accompagnent de gestes explicatifs. Le professeur de langue exige un minimum de mots en anglais de la part des élèves et a établi deux règles :

- on essaie d'abord en anglais, même si on ne connaît qu'un ou deux mots ;
- on répète ensemble les consignes en anglais.

En sport, l'échauffement se fait en anglais. Les consignes, parfois compliquées (règles du jeu, *etc.*) sont parfois précisées en français pour permettre au cours d'avancer selon leurs besoins.

Cycle 3 > Art, Sport & Musique

Malgré la présence de trois niveaux différents, la classe travaille comme une équipe pour résoudre les problèmes de langue posés. Dans les trois matières, les consignes sont données en anglais ; puis une phase de vérification est engagée, toujours en anglais. Le recours au français se manifeste le plus en musique, mais a tendance à diminuer. Ceci est difficile à expliquer car la discipline permet l'emploi de lexiques plutôt transparents.

6^e/5^e > Art

Le rituel de classe se déroule entièrement en anglais (phase de découverte, appréciation d'œuvres, démarche à suivre, consignes et questions), avec parfois des précisions en histoire des arts apportées en français. Il a été demandé aux élèves de présenter les œuvres oralement à la classe – exercice qui se faisait en français dans le passé. Les premières expériences démontrent que les élèves se focalisent sur la description de leur travail – partie plutôt concrète – plutôt que sur le cheminement de leur réflexion – partie plus abstraite. Pour l'instant, il est difficile de savoir si cette réticence naît de la matière ou de la langue.

6^e/5^e > Sport

Pratique avec les 4^e/3^e/2nde – voir ci-dessous.

6^e/5^e > Drama

Projet théâtral réalisé entièrement en anglais. Étude de la maîtrise de la langue en public ainsi que des professions associées (ex : publiciste, maquettiste, « stage manager », *etc.*). Les élèves vont monter et jouer trois saynètes en anglais. La mise en scène demande à chaque élève une étude de la voix, de la prononciation et de l'intonation ainsi que le jeu.



5^e > Géographie

L'enseignement de la géographie se fait entièrement en anglais (sauf certaines notions fondamentales qui sont parfois rappelées en français). Le cours est noté sur le cahier en anglais; même si le manuel est en français, les questions sont traduites au préalable et les élèves répondent en anglais, puis ils recopient du tableau le fruit de leurs réflexions en anglais. Les élèves ont progressivement appris à contourner les problèmes de langue et font preuve maintenant de plus d'aisance à l'oral. Les interrogations écrites se font également en anglais, la note se partageant entre le contenu (noté par le professeur de la discipline) et l'emploi de l'anglais et du lexique approprié (noté par l'enseignant en anglais).

4^e/3^e > Art

Comme pour les 6^e/5^e, le rituel de classe se déroule entièrement en anglais (phase de découverte, appréciation d'œuvres, démarche à suivre, consignes et questions). Il a été demandé aux élèves de présenter les œuvres oralement à la classe, exercice qui se faisait en français dans le passé. En plus, le contrôle des connaissances se fait à l'oral en anglais. Au deuxième trimestre, un contrôle de connaissances à l'écrit en anglais aura lieu.

4^e/3^e/2nde > Sport

Le cours de sport se passe entièrement en anglais. Le rituel de classe s'articule autour de la phase d'échauffement, d'une phase d'étirements (dirigée par les élèves) et d'une phase de rappel des règles du jeu pratiqué et des consignes à respecter pour les exercices préparatoires. C'est seulement au moment de jouer des matchs que le français reprend le dessus. Pris par le jeu, les élèves ne pensent plus à la langue employée, ce qui est parfaitement compréhensible. Toutefois, cette dernière remarque doit être modérée à la lumière du travail depuis Noël. En effet, nous avons constaté que plusieurs élèves parlent en anglais sur le terrain. C'est un signe encourageant.

4^e/3^e/2nde > Drama

Tout comme pour les 6^e/5^e, ce projet théâtral est réalisé entièrement en anglais. Les élèves étudient la maîtrise de la langue en public ainsi que des professions associées au théâtre (ex : publiciste, maquettiste, « stage manager », etc.). Les élèves vont monter et jouer deux courtes pièces du théâtre abstrait américain ainsi que le premier acte de *Blithe Spirit* de Noel Coward. La mise en scène demande à chaque élève une étude de la voix, de la prononciation et de l'intonation ainsi que le jeu.

3^e > Technologie

L'enseignement de la technologie se fait en anglais pour certaines séquences déterminées par le professeur, en fonction de leur adaptabilité



en anglais. En effet, les textes, sites et autres ressources sont en français. Alors, les élèves doivent apprendre à contourner les problèmes de langue et font preuve maintenant de plus d'aisance quand il s'agit de manipuler la langue (manipuler dans le sens « déconstruire et construire »). Pour l'évaluation, nous avons privilégié l'exposé oral avec diapositives, la note se partageant entre le contenu (noté par le professeur de la discipline) et l'emploi de l'anglais et du lexique approprié (noté par l'enseignant en anglais). Pour l'écrit, le rapport de stage a été écrit en anglais. Il sera noté de la même manière.

6^e/5^e/4^e/3^e > Musique

C'est la seule matière qui n'est pas en co-enseignement mais dispensée par un seul professeur. Le déroulement n'est cependant pas si différent, si ce n'est la difficulté pour l'enseignant à estimer les phases d'enseignement qui peuvent se faire dans la langue cible et celles qui ne peuvent se faire que dans la langue maternelle : en effet, si le lexique relatif aux instruments, par exemple, peut s'acquérir directement en anglais sans difficulté supplémentaire, en revanche le système de lecture des notes (A = la, B = si, D = do, *etc.*) ainsi que leur durée (croche se dit « quaver » en anglais britannique mais « 1/2 note » en anglais américain) ne facilite pas l'avancée des différents projets. Le professeur a donc été obligé de revoir ses exigences linguistiques à la baisse afin de privilégier les productions dans la matière. Toutefois, il est à noter que si le lexique est parfois un peu limité, la communication se fait en anglais et ne pose pas de problème majeur. C'est au niveau de l'évaluation que certaines difficultés apparaissent car l'utilisation de l'anglais est irrégulière selon les projets mis en œuvre. Elle se fait plutôt sur du long terme, avec une note à l'oral reflétant le réinvestissement du lexique abordé et l'attitude face à la prise de parole. Il est par ailleurs intéressant de constater qu'en général les élèves vont spontanément s'adresser au professeur en anglais et non en français, preuve qu'ils ont bien intégré que cet enseignement fait partie du « groupe » anglais en situation.

> Problèmes rencontrés et solutions envisagées

Les problèmes rencontrés lors de la mise en œuvre du projet concernaient essentiellement l'évaluation de la discipline « anglais en situation » et comment faire parler les élèves en anglais entre eux.

Des barèmes d'évaluation spécifiques à la discipline ont dû être conçus. Ces barèmes devaient mettre en relief l'emploi de la langue pour communiquer, sans négliger la volonté et l'implication de l'élève, quel que soit son « niveau de correction ». Ce dernier critère est bien sûr évalué dans le cours d'anglais traditionnel.

À chaque point du barème a été associée une compétence en communication où l'on tient compte :

- de la compréhension orale de l'élève ;
- de la volonté de l'élève à s'exprimer en anglais ;
- de la capacité de l'élève à transmettre un message en employant les outils à sa disposition ;
- de la capacité de l'élève à approprier et à réinvestir le lexique appris ;
- de la volonté de l'élève à s'exprimer en anglais aussi bien avec le professeur qu'avec ses camarades de classe.

Le deuxième volet des problèmes (comment faire communiquer les élèves entre eux en anglais) constitue un défi de taille. Dans les cycles du primaire, le problème se résout grâce à des jeux interactifs ou d'équipes qui nécessitent une communication (ex : questions/réponses, demandes d'information, *etc.*). De même, les jeux d'équipes, aussi bien en cours de langue qu'en sport, suscitent l'élaboration de stratégies ; ces stratégies sont maintenant discutées en anglais au sein de l'équipe avant d'être mises en œuvre dans le jeu.

> Conclusion

Il est vrai que pour les collégiens et lycéens, s'adresser les uns aux autres en anglais peut paraître un peu artificiel. En effet, dans un cours de langue traditionnel, ils savent très bien que la visée de l'exercice est l'expression orale, peu importe le contenu finalement. En anglais en situation, le contenu a autant d'importance que l'outil de communication, le tout étant de savoir lequel on souhaite privilégier. On a tendance à penser que c'est le message qui prime, voilà pourquoi il est important de laisser parler sans trop corriger, afin de ne pas inhiber les élèves. Se pose alors le problème de fautes récurrentes qui, si elles ne sont pas signalées, risquent de s'enraciner. Voilà bien toute la difficulté pour l'enseignant, lequel doit estimer les moments où il est nécessaire d'intervenir et ceux où, si un élève s'est lancé dans une prise de parole en continu qu'il entend mener à bien de manière autonome, il devra s'effacer au profit d'une intervention maîtrisée, même si par moments maladroit. C'est tout l'enjeu de l'anglais en situation : donner une impression d'autonomie à l'apprenant afin de le mettre en confiance. Le professeur doit plus servir de référent que de pédagogue. Ici on n'étudie plus la langue, on la vit...

Bibliographie et sitographie :
textes de référence sur
l'apprentissage des langues

Cadre européen commun de référence pour les langues
<http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>

Textes généraux récents de politique d'enseignement des langues

Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005, art.19

« l'enseignement des langues vivantes étrangères »

<http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm>

http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexteArticle.do;jsessionid=CC8A6DF2ECEA0DC787DE7363F1C6EA09.tpdjo15v_2?idArticle=JORFARTI000002064157&cidTexte=JORFTEXT000000259787&dateTexte=29990101

> Étude d'une langue vivante étrangère dès l'école primaire et institution dans chaque académie d'une commission des langues vivantes étrangères.

Circulaire n°2006-093 du 31 mai 2006

<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/23/MENE0601048C.htm>

> Plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères et préconisations pédagogiques.

Communiqué de presse, 04 avril 2011

<http://www.education.gouv.fr/cid55664/installation-comite-strategique-des-langues.html>

> Installation du comité stratégique des langues

Renforcement de l'anglais oral

<http://www.education.gouv.fr/cid23460/renforcement-de-l-apprentissage-de-l-anglais-oral.html>

> Renforcement de l'apprentissage de l'anglais oral au collège et au lycée.

Bo n°3 du 20 janvier 2011

<http://www.education.gouv.fr/cid54675/mene1032020n.html>

> Stages d'anglais gratuits au lycée pendant les vacances scolaires.

Dispositifs spécifiques

Sections européennes

Circulaire n°92-234 du 19 août 1992 (rectifiée), Boen n°33 du 3 septembre 1992

> Indication « Section européenne ou section de langues orientales » au baccalauréat général et technologique (note de service n°2003-192 du 5 novembre 2003 publiée au Bo n°42 du 13 novembre 2003).

Sections internationales

Décret n°81-594 du 11 mai 1981 relatif aux sections internationales dans les écoles, collèges et lycées (modifié).

http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=96EA155C331D6170D2050F0631482818.tpdjo05v_2?cidTexte=JORFTEXT000000517531&dateTexte=20091221

Arrêté du 11 mai 1981 relatif aux sections internationales d'école élémentaire

<http://eduscol.education.fr/cid48116/arrete-du-11-mai-1981.html>

Sections binationales

Bo n°11 du 17 mars 2011

<http://www.education.gouv.fr/cid55356/mene1104736n.html>

> Modalités de vérification du niveau de langue des élèves pour l'admission en section binationale et procédure spécifique d'affectation.

Bachibac

Arrêté du 2 juin 2010 relatif à la double délivrance du diplôme du baccalauréat et du diplôme du Bachillerato

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000022298756>

Bo spécial n°5 du 17 juin 2010

<http://www.education.gouv.fr/cid52118/mene1004209a.html>

> Programmes d'enseignement d'histoire et de langue et littérature espagnoles dans les sections Bachibac.

Arrêté du 6 avril 2011 modifiant l'arrêté du 2 juin 2010 relatif à la double délivrance du diplôme du baccalauréat et du diplôme du Baccillerato.

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000023909840&dateTexte=&categorieLien=id>

Sections bilingues (langues régionales)

Encart du Bo n°33 du 13 septembre 2001

> Mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire (concerne les langues et cultures régionales).

Les certifications en France

<http://media.eduscol.education.fr/file/15/0/6150.pdf>

> La certification aux niveaux A2 et B1.

Programmes et horaires français

École primaire

Arrêté du 25 juillet 2005 modifiant l'arrêté du 25 janvier 2002 relatif aux horaires des écoles maternelles et élémentaires

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000633541&dateTexte=>

Bo hors-série n°8 du 30 août 2007

> Programmes de langues étrangères pour l'école primaire.

Bo hors-série n°5 du 12 avril 2007

> Mise en œuvre du socle commun dans les programmes d'enseignement de l'école primaire.

Collège

Arrêté du 25 juillet 2005 paru au BO hors-série n°6 du 25 août 2005 (volumes 3.1 et 3.2)

> Programmes du palier 1 du collège pour les langues étrangères, en application depuis la rentrée 2006.

Bo hors-série n°6 du 25 août 2005, préambule commun du palier 1 pour les langues vivantes étrangères

ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2005/hs6/MENE0501647A_annexe01.pdf

> Notion de palier et compétences attendues à ce niveau dans les cinq activités langagières.

Arrêté du 17 avril 2007 paru au Bo hors-série n°7 du 26 avril 2007 (volume 3)

> Programmes du palier 2 du collège pour les langues étrangères, en application depuis la rentrée scolaire 2008.

Bo hors-série n°7 du 26 avril 2007, préambule commun du palier 2 pour les langues étrangères

ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2007/hs7/hs7_preambule2-vol3.pdf

> Définit les thématiques culturelles du programme, explicite le passage du niveau A2 vers le niveau B1 et fait le point sur l'évaluation dans les apprentissages.

NB : Les horaires en collège

Niveau(x)	Lv1 (langue étrangère)	Lv2 (langue étrangère ou régionale)	
6 ^e	4h		
5 ^e	3h		
4 ^e	3h	3h (obligatoire) étrangère ou régionale	3h (facultatif) régionale si Lv2 étrangère obligatoire
3 ^e	3h	3h (obligatoire) étrangère ou régionale Pas de Lv2 si module découverte professionnelle 6h	3h (facultatif) régionale si Lv2 étrangère obligatoire ou étrangère si Lv2 régionale obligatoire

Dans le cadre du dispositif bilangues, qui propose l'enseignement de deux langues vivantes dès la 6^e, trois heures sont généralement dédiées à l'enseignement de chacune de ces deux langues.

Lycée

Circulaire n° 2010-008 du 29 janvier 2010 (Bo spécial « Réforme du lycée », 4 février 2010)

> Langues vivantes au lycée d'enseignement général et technologique.

Bo spécial N°4 du 29 avril 2010

http://media.education.gouv.fr/file/special_4/72/7/langues_vivantes_143727.pdf

> Programme d'enseignement des langues vivantes en classe de seconde générale et technologique.

Arrêté du 21 juillet 2010 - J.o. du 28 août 2010 (NOR MENE1019796A)

<http://www.education.gouv.fr/cid53320/mene1019796a.html>

> Programme d'enseignement de langues vivantes du cycle terminal pour les séries générales et technologiques.

Arrêté du 21 juillet 2010 - J.o. du 28 août 2010 (NOR MENE1019738A)

<http://www.education.gouv.fr/cid53324/mene1019738a.html>

> Programme d'enseignement spécifique de littérature étrangère en langue étrangère au cycle terminal de la série littéraire.

Rapports IGEN

Modalités et espaces nouveaux pour l'enseignement des langues, Rapport IGEN, Reynald Montaigu, Raymond Nicodeme, novembre 2009

http://media.education.gouv.fr/file/Racine/29/5/2009-100_enseignement_langues_140295.pdf

Boîte à outils

Pour l'école primaire

<http://www.primlangues.education.fr>

Pour l'enseignement en langue

<http://www.emilangues.education.fr>

<http://lefilDubilingue.org>

Pour le nouveau lycée

<http://eduscol.education.fr/cid56575/banque-d-idees-de-themes-d-etude.html>

> Ressources pour la classe de seconde.

> Banque d'idées de thèmes d'étude.

<http://eduscol.education.fr/cid56576/exemples-de-pistes-de-mise-en-oeuvre.html>

- > Ressources pour la classe de seconde.
- > Exemples de pistes de mise en œuvre.

Les accords cadres Tv

<http://www2.educnet.education.fr/sections/langues/ressources/audiovisuel>

<http://www.2e2f.fr/missing.php>

- > L'agence Europe éducation formation (2e2f) offre aussi la possibilité à certains établissements de faire appel à des assistants de langues étrangers dans le cadre du programme *Comenius*.

Les échanges à distance

<http://eduscol.education.fr/cid47418/echanges-distance.html>

- > Le programme européen eTwinning permet d'élaborer des échanges virtuels avec des établissements scolaires dans 29 pays différents (contact Bureau eTwinning France : contact@etwinning.fr).

<http://www.educnet.education.fr/international/europe/eun/>

- > Éducnet notamment École européenne virtuelle.

<http://www.crdp.ac-versailles.fr/carnetderoute/>

- > Pédagogie de l'échange à distance.

La Mobilité

Circulaire n° 2009 - 172 du 24 novembre 2009

- > Coopération éducative européenne et internationale : politique d'ouverture et de mobilité, moyens, actions et évaluation.

> Lexique des sigles utilisés

AFLEC > ASSOCIATION FRANCO-LIBANAISE POUR L'ÉDUCATION ET LA CULTURE	ELCO > ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET CULTURES D'ORIGINE
ALTE > ASSOCIATION OF LANGUAGE TESTERS IN EUROPE	ELVE > ENSEIGNEMENT D'UNE LANGUE VIVANTE ÉTRANGÈRE
BCD > BIBLIOTHÈQUE CENTRE DE DOCUMENTATION	EMILE > ENSEIGNEMENT DE MATIÈRES PAR INTÉGRATION D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE
Bo > BULLETIN OFFICIEL	ENAF > ÉLÈVES NOUVEAUX ARRIVANTS EN FRANCE
CDI > CENTRE DE DOCUMENTATION ET D'INFORMATION	ENT > ENVIRONNEMENT NUMÉRIQUE DE TRAVAIL
CE1 > COURS ÉLÉMENTAIRE 1	EPR > ÉTABLISSEMENT EN PLEINE RESPONSABILITÉ DE LA MLF
CE2 > COURS ÉLÉMENTAIRE 2	EPS > ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE
CECRL > CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES	ESOL > ENGLISH FOR SPEAKERS OF OTHER LANGUAGES
CIEP > CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES	FLE > FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE
CLIL > CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING	FLS > FRANÇAIS LANGUE SECONDE
CM1 > COURS MOYEN 1	FLSCO > FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION
CM2 > COURS MOYEN 2	Gs > GRANDE SECTION DE MATERNELLE
CNDP > CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE	IA - IPR > INSPECTEUR D'ACADÉMIE — INSPECTEUR PÉDAGOGIQUE RÉGIONAL
Cp > COURS PRÉPARATOIRE	IB > INTERNATIONAL BACCALAUREATE
CPE > CONSEILLER PRINCIPAL D'ÉDUCATION	IUFM > INSTITUT UNIVERSITAIRE DE FORMATION DES MAÎTRES
DALF > DIPLOME APPROFONDI DE LANGUE FRANÇAISE	Jo > JOURNAL OFFICIEL
DELE > DIPLOME D'ESPAGNOL COMME LANGUE ÉTRANGÈRE	KET > KEY ENGLISH TEST
Delf > DIPLOME D'ÉTUDES EN LANGUE FRANÇAISE	LCR > LANGUE ET CULTURE RÉGIONALE
DNL > DISCIPLINE NON-LINGUISTIQUE	LVE > LANGUE VIVANTE ÉTRANGÈRE
ECJS > ÉDUCATION CIVIQUE, JURIDIQUE ET SOCIALE	MLF > MISSION LAÏQUE FRANÇAISE
EILE > ENSEIGNEMENT D'INITIATION À UNE LANGUE ÉTRANGÈRE	Ms > MOYENNE SECTION DE MATERNELLE

- ORS >
OBLIGATION RÉGLEMENTAIRE DE SERVICE
- OSUI >
OFFICE SCOLAIRE ET UNIVERSITAIRE INTERNATIONAL
- PET >
PRELIMINARY ENGLISH TEST
- PRF >
PLAN RÉGIONAL DE FORMATION
- Ps >
PETITE SECTION DE MATERNELLE
- QCM >
QUESTIONNAIRE À CHOIX MULTIPLE
- SCEREN >
*SERVICES CULTURE, ÉDITIONS, RESSOURCES
POUR L'ÉDUCATION NATIONALE*
- TBI >
TABLEAU BLANC INTERACTIF
- TCF >
TEST DE CONNAISSANCE DU FRANÇAIS
- TICE >
*TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET
DE LA COMMUNICATION POUR L'ÉDUCATION*
- TOEFL >
TEST OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE
- TUIC >
*TECHNIQUES USUELLES DE L'INFORMATION
ET DE LA COMMUNICATION*



Notes



Notes



Notes

Mission laïque française

9 rue Humblot - F - 75 015 Paris

Téléphone : +33 (0) 145 786 171

Télécopie : +33 (0) 145 784 157

E-mail : mlf@mlfmonde.org

www.mlfmonde.org

• **Directeur de publication**

• Jean-Christophe Deberre

• **Directrice de la rédaction**

• Marcelle Barry

• **Coordinatrice**

• Viviane Octor

• **Secrétariat de rédaction et suivi d'édition**

• Aude Buclon

• **Conception et réalisation graphiques**

• Alexis Oukkal

• **Crédits photographiques**

• © Council of Europe

• © Monkey Business, Kirsty Pargeter - Fotolia.com

• istockphoto.com / Peter Booth, evirgen, Maciej Noskowski,

• Pixsooz, Hamza Türkkol, Catherine Yeulet,

• **Impression**

• Lettering

• © Avril 2012



Mission laïque française
Office scolaire et universitaire international



Mission laïque française

9, rue Humblot
F - 75015 Paris
tél. : +33 (0)145 786 171
fax : +33 (0)145 784 157
www.mlfmonde.org

