

Concevoir un référentiel de compétences peut-il aider à relever le défi de l'hétérogénéité dans les groupes de français langue 3 à l'École européenne de Bruxelles 2 ?

Bénédicte Pouivé

▶ **To cite this version:**

Bénédicte Pouivé. Concevoir un référentiel de compétences peut-il aider à relever le défi de l'hétérogénéité dans les groupes de français langue 3 à l'École européenne de Bruxelles 2 ?. Sciences de l'Homme et Société. 2014. dumas-01071772

HAL Id: dumas-01071772

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01071772

Submitted on 6 Oct 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Concevoir un référentiel de compétences peut-il aider à relever le défi de l'hétérogénéité dans les groupes de français langue 3 à l'École européenne de Bruxelles 2 ?

Pouivé Bénédicte
N°d'étudiante : 19932155

Sous la direction de Madame Laura Abou Haidar

Mémoire de master 2ème année professionnelle

Mention Sciences du Langage Spécialité Français Langue Étrangère

Année universitaire 2013-2014

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication
Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère
Section de Didactique du Français Langue Étrangère

Remerciements

Je tiens à remercier ici toutes les personnes qui m'ont soutenue dans ce projet, et plus particulièrement :

Mon mari et mes chers enfants, pour leur patience, leur compréhension, leurs encouragements pendant ces deux années particulières; ils m'ont accordé un soutien immense, constant et sans faille ;

Madame Laura Abou Haidar, maître de mémoire, qui a pris le temps de me conseiller, d'orienter mes travaux et ma réflexion et d'enrichir mon travail sur le mémoire ;

Madame Marie-José Ventura, maître de stage, pour l'accueil réservé auprès de l'équipe pédagogique, pour son soutien, ses conseils, sa relecture tout au long du stage ;

Madame Grankvist-Nybacka, directrice adjointe de l'Ecole européenne de Bruxelles 2, qui a témoigné beaucoup d'enthousiasme pour mon projet et m'a acceptée en tant que stagiaire dans l'établissement ;

Les enseignants de français langue 2 et 3, de sciences humaines, qui ont accepté d'être observés, questionnés et qui ont pris le temps de lire et critiquer le référentiel afin qu'il puisse répondre aux besoins du terrain ; leurs élèves pour leur coopération et leur accueil ;

Les enseignants de Master 2 FLE PRO AD de l'Université Stendhal Grenoble 3 qui ont assuré des cours de grande qualité, des tutorats précieux et qui n'ont eu de cesse d'encourager leurs étudiants ;

Mes collègues de Master 2, en particulier Malgorzata, Marie-Liesse, Farah, Nathalie, Agnès, Sylvie, Dominique pour nos échanges chaleureux, studieux et si enrichissants ;

Madame Crame, pour son guidage et sa bienveillance,

Ma famille élargie pour son soutien,

Mes amis et particulièrement Stéphanie et Frank, Elena et Gilles, Kristell et Gwénaël, Emmanuelle et Glenn, Marie, Marie-Thérèse et Jean-Claude pour leur aide précieuse au quotidien et leur soutien permanent,

Mes collègues de travail pour leurs encouragements.

Table des matières

Remerciements 2
Table des matières 7
Introduction 10
PARTIE 1 - ÉTAT DES LIEUX ET CONTEXTE DU STAGE 13
CHAPITRE 1 – PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU TERRAIN 14
1.1 Les Écoles européennes 14
1.1.1 Identité et mission 15
1.1.2 Principes et objectifs 15
1.1.3 L'enseignement des langues étrangères 16
1.2 L'École européenne de Bruxelles 2 17
1.2.1 Effectifs 17
1.2.2 Sections linguistiques à l'EEB2 17
1.2.3 Particularité de l'autre langue nationale 18
1.2.4 Horaires 18
CHAPITRE 2 – CONTEXTE DU STAGE 19
2.1 Contexte humain 19
2.1.1 Les enseignants 19
2.1.2 Les élèves 19
2.1.2.1 Politique d'inscription 19
2.1.2.2 Éléments du public 20
2.2 Contexte pédagogique 20
2.2.1 Caractéristiques de l'enseignement du français 20
2.2.2 Caractéristiques des groupes-classes 21
2.3 Contexte logistique 21
2.3.1 Financements 21
2.3.2 Équipements 22
CHAPITRE 3 – LE PROJET : ATOUTS ET LIMITES 23
3.1 Pourquoi un référentiel de compétences ? 23
3.1.1 Présentation de la commande initiale 23
3.1.2 Les besoins et les attentes des enseignants 24
3.1.3 Constitution des groupes 25
3.1.4 L'évaluation 25
3.2 Présentation des objectifs du projet 26
3.2.1 Objectif général et objectifs intermédiaires 26
3.2.1.1 Objectif général 26
3.2.1.1 Objectifs intermédiaires 26
3.2.2 Objectifs opérationnels 27
3.2.3 Stratégie mise en place pour appréhender le contexte et les besoins 27
3.3 Choix de la problématique 28
3.3.1 Raisons du choix de la problématique 28
3.3.2 Difficultés du projet 29
PARTIE 2 - CADRE THÉORIQUE 31
CHAPITRE 4 – L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE : ENJEUX 32
4.1 Se situer entre FLE, FLM et FLS 32
4.2 Enjeux scolaires 33
4.2.1 Variables de la situation 33
4.2.2 Choix du français L3 : un public captif 33
4.3 Enjeux professionnels 34
4.3.1 Les méthodes 34
4.3.2 Formation initiale et continue 34
4.3.3 Évolution de la didactique du FLE 35
4.4 Enjeux socioculturels : intégration, plurilinguisme et interculturel 36
4.4.1 Intégration 37

4.4.2 Plurilinguisme 38
4.4.3 Approche interculturelle 39
4.4.4 Portfolio Européen des Langues (PEL), plurilinguisme et interculturalité 40
CHAPITRE 5 – HÉTÉROGÉNÉITÉ : PROBLÈME OU ATOUT ? 42
5.1 A priori 42
5.2 Pédagogie différenciée 42
5.2.1 Le soutien scolaire 42
5.3 Quelques points de vue théoriques 44
5.3.1 Une adaptation permanente 44
5.3.2 Les différences, un problème ? 45
5.3.3 Développer l'autoévaluation et l'autonomie de l'apprenant 46
5.4 Éléments des systèmes scolaires du Nord de l'Europe 47
5.4.1 Les systèmes scandinaves, un effet de mode ? 47
5.4.2 L'organisation en groupe hétérogène 48
5.4.3 Propositions 48
CHAPITRE 6 – LE CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES 50
6.1 La perspective actionnelle 50
6.1.1 L'approche « communic'actionnelle » 51
6.1.2 Action et tâche 52
6.1.3 Connaissances, capacités et compétences 52
6.2 L'évaluation 55
6.2.1 Outils d'évaluation 56
6.2.2 La place de l'erreur 59
6.2.3 Groupes de besoins/ groupes de compétence 59
6.2.4 Certification 60
PARTIE 3 - LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES POUR LE CYCLE 1, FRANÇAIS LANGUE 3 62
CHAPITRE 7 –RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES 63
7.1 Curriculum 63
7.2 Définitions 65
7.2.1 Référentiel de formation 65
7.2.2 Référentiel de compétences 65
7.3 Transdisciplinarité 66
CHAPITRE 8 –ORGANISATION DU RÉFÉRENTIEL 68
8.1 Structure du référentiel 68
8.2 Démarche et contenus du référentiel 69
8.2.1 Objectifs communicatifs 69
8.2.2 Objectifs socioculturels 70
8.2.3 Objectifs linguistiques 71
8.2.3.1 Démarche 72
8.2.3.2 Le lexique 73
8.2.3.3 La grammaire 73
8.2.3.4 La conjugaison 74
8.2.3.5 La phonie/graphie et l'orthographe 74
8.3 Les outils au service du projet 75
8.3.1 Observations de classe 75
8.3.2 Documentation, ouvrages de référence et manuels 76
8.3.3 Questionnaire et interviews 77
8.3.3.1 Questionnaire 77
8.3.3.2 Interviews 78
8.4 Limites du projet 79
8.5 Des propositions d'actions 80
8.5.1 Évaluation et autoévaluation 81
8.5.2 Lien avec les TICE 82
8.5.3 Formation continue 84
Conclusion 85
Bibliographie 86

Table des annexes..... 92
Table des illustrations (dans le texte) 108
Sigles et abréviations utilisés..... 109

Introduction

L'Europe. L'Union Européenne. Des mots qui résonnent très souvent à nos oreilles mais dont les citoyens peinent encore aujourd'hui à définir le sens, plus de 60 ans après la naissance de ce projet, le 9 mai 1950. Un projet de paix, d'ouverture et résolument tourné vers l'autre, son identité, sa langue, sa culture.

Bruxelles, capitale de la Belgique et de l'Europe, accueille les institutions européennes sur son territoire ; ici se croisent et se rencontrent de multiples nationalités, langues et cultures. Quatre Écoles européennes y sont implantées, où sont scolarisés des enfants et des jeunes, en grande majorité ressortissants des pays de l'Union Européenne. C'est dans ce cadre que j'ai souhaité faire mon stage, pour enrichir mes expériences en découvrant l'enseignement-apprentissage des langues auprès d'un public aux origines, langues, cultures et parcours si variés.

Cette diversité réunie au sein d'un établissement scolaire a aiguisé ma curiosité, notamment parce qu'un des enjeux majeurs de la scolarité est l'enseignement des langues. Plusieurs questions me sont tout d'abord venues à l'esprit :

- Comment étudient, travaillent et vivent ensemble des jeunes issus de cultures scolaires, familiales et sociétales si différentes ?
- Comment sont enseignées les langues vivantes dans les Écoles européennes ? Quels sont les résultats sur les plans scolaires, personnels, sociaux, culturels ?
- Quelle place occupe l'enseignement-apprentissage du français ? Comment est-il enseigné et évalué selon ses caractéristiques (français langue maternelle, français langue seconde, français langue étrangère, français langue d'intégration) et selon la réalité linguistique de Bruxelles ?

Dès le début du stage, j'ai découvert la spécificité de l'enseignement dans les Écoles européennes, à savoir le souci permanent de proposer une formation commune tout en respectant les exigences majeures des curriculums nationaux en œuvre dans les pays de l'Union Européenne. En outre, chaque élève reçoit des enseignements dans sa langue maternelle afin de préserver l'identité linguistique et culturelle de chacun.

L'entrée en vigueur d'un nouveau programme pour l'enseignement de toutes les langues 3 dès le mois de septembre 2012 a conduit au projet d'élaboration d'un référentiel

de compétences pour le français langue 3 (deuxième langue étrangère) en cycle 1 (12/14 ans). L'idée était de pouvoir proposer des réponses à des problématiques de terrain, de tisser des liens entre les différents niveaux, cycles et acteurs. L'apport à la fois de références théoriques et de pistes pratiques est resté en permanence au cœur de la réflexion lors de sa rédaction.

C'est donc auprès des élèves et enseignants de français langue 3 que nous avons entrepris ce projet. N'ayant pas fait l'objet d'une commande précise, celui-ci a pris forme et s'est affiné au fil du temps avec les diverses parties prenantes. Élaborer un référentiel de compétences était pour moi une expérience inédite, un défi, et j'ai suivi la recommandation de Nicolas Boileau dans *L'Art poétique* (1674) : « Hâtez-vous lentement, et, sans perdre courage / Vingt fois sur le métier remettez votre ouvrage. »

En effet, ce référentiel a pour vocation d'évoluer avec le temps, d'être questionné, amélioré, voire refondé lorsque le temps sera venu. Rédigé avec le souci permanent de répondre aux besoins des enseignants, il est le fruit d'une collaboration et d'une réflexion commune. Tourné vers l'avenir, il peut jeter des bases de travail pour les autres cycles, voire d'un enrichissement entre toutes les langues 3.

Enfin, à travers l'élaboration de ce référentiel est ressortie une difficulté soulevée par tous les enseignants de français et à laquelle nous avons essayé d'apporter des réponses. Il est apparu que l'enseignement-apprentissage du français langue 3 est confronté à une spécificité, celle d'une très grande hétérogénéité des groupes d'apprenants, tant sur le plan linguistique, que sur le plan culturel ou encore scolaire. J'ai donc envisagé la problématique suivante : le référentiel de compétences pour l'enseignement de français peut-il aider à relever les défis de l'hétérogénéité et de la spécificité du public de langue 3, cycle 1 (12/14 ans) ?

Pour répondre à cette problématique, il a fallu entreprendre des démarches tant du côté des enseignants que des élèves, mais également, prêter attention aux exigences institutionnelles. J'ai donc émis plusieurs hypothèses pour répondre à cette problématique en tenant compte des différentes limites posées par les parties prenantes :

- ✓ Intégrer les références au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) dans le référentiel permettrait aux enseignants de mieux maîtriser cet outil incontournable et d'évaluer le niveau des élèves tout au long de leur parcours, notamment en début de cycle. Ainsi, ils cibleraient

mieux les différents niveaux au sein d'une même classe et développeraient les stratégies pédagogiques adéquates ;

- ✓ Aborder la démarche « communic'actionnelle » (Bourguignon, 2010) permettrait de resituer les objectifs culturels, grammaticaux et communicatifs et les placer au sein de tâches qui permettent de développer une pédagogie différenciée ;
- ✓ Retravailler l'évaluation permettrait de répondre aux exigences de niveau fixées par les institutions tout en valorisant les niveaux intermédiaires atteints par les élèves. Il s'agit de valoriser la réussite et d'encourager la formation tout au long de la vie ;
- ✓ Exploiter davantage la richesse interculturelle et plurilingue des groupes d'apprenants pour l'apprentissage des langues-cultures permettrait de développer des compétences transdisciplinaires d'ordre stratégique, mais aussi les savoirs, savoir-faire et savoir-être indispensables à toute communication en langue étrangère ;
- ✓ Enfin, exploiter davantage les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement-apprentissage (TICE) offrirait de nouvelles possibilités de remédiation et de différenciation dans les enseignements.

Afin de rendre compte de la réalisation du projet et de proposer quelques réponses à cette problématique, nous dresserons, dans une première partie, un état des lieux du terrain et décrirai le contexte du projet. Dans la deuxième partie, nous évoquerons le cadre théorique convoqué pour analyser les données recueillies et étayer la réflexion lors de l'élaboration du référentiel de compétences. Enfin, la troisième partie présentera le référentiel de compétences en lui-même et les réponses qu'il peut apporter à la problématique soulevée.

Partie 1

-

État des lieux et contexte du stage

Chapitre 1 – Présentation générale du terrain

Afin de mieux cerner les enjeux linguistiques et les interactions entre les Écoles européennes et leurs territoires d'implantation, réalisons un petit tour d'horizon sur la Belgique et Bruxelles.

Indépendante depuis 1830, la Belgique est devenue un véritable carrefour de l'Europe. Elle héberge les Institutions Européennes et d'autres organisations à caractère international (OTAN, Eurocontrol). État fédéral organisé sous la forme d'une monarchie constitutionnelle et parlementaire, elle compte trois langues nationales : le français, le néerlandais et l'allemand. Au même niveau que l'État fédéral, nous trouvons trois Régions (la Région flamande, la Région wallonne et la Région Bruxelles-Capitale) et trois Communautés (la Communauté flamande, la Fédération Wallonie-Bruxelles et la Communauté germanophone)[1]. Sa capitale, Bruxelles, est une entité particulière et plurielle. Ville aux multiples visages, elle cristallise de nombreuses revendications sur les plans territoriaux, linguistiques et politiques.

Sur le territoire de la Région Bruxelles-Capitale, le bilinguisme français/néerlandais est de rigueur ; les communications se font dans les deux langues et l'enseignement obligatoire national, dont la compétence revient aux Communautés, obéit à cette règle. Dans ce contexte, l'enseignement/apprentissage des langues-cultures prend un aspect très particulier[2]. Il convient de noter cependant que le français reste la langue majoritairement parlée à Bruxelles[3]. Les Écoles européennes, bien qu'influencées par les réalités du terrain, ont un statut bien particulier.

1.1 Les Écoles européennes

L'instance suprême des Écoles européennes est le Conseil supérieur composé des ministres de l'Éducation nationale de chaque pays de l'Union, du représentant de la Commission de l'Union Européenne, du représentant de l'Office européen des brevets, d'un représentant issu du corps enseignant et d'un représentant des parents d'élèves. Il a compétence dans les domaines pédagogique, administratif et budgétaire. À sa tête se trouve

[1] Voir le site du Service Public Général Belge: http://www.belgium.be/fr/la_belgique/pouvoirs_publics/
[2] Voir la note de synthèse (et plus particulièrement p.3, b) : l'enseignement à Bruxelles, 19/01/2009 : http://www.brusselsstudies.be/medias/publications/FR_73_EGB5.pdf
[3] Voir l'article du journal La Libre Belgique du vendredi 03 septembre 2010 : http://www.lalibre.be/actu/belgique/53-de-flamands-a-bruxelles-51b8c37ce4b0de6db9bd3f84

le Secrétaire général. Le Conseil supérieur nomme pour neuf ans un directeur assisté de deux directeurs adjoints dans chaque École européenne.

1.1.1 Identité et mission

Voici la définition que donne le Conseil supérieur des Écoles européennes[4] :

> Les Écoles européennes sont des établissements d'enseignement officiel créés conjointement par les gouvernements des États membres de l'Union européenne ainsi que la Communauté européenne. Elles jouissent d'un statut juridique d'établissement public dans chacun de ces pays.
> La vocation des Écoles européennes est de dispenser un enseignement multilingue et multiculturel à des enfants des cycles maternel, primaire et secondaire. Elles sont destinées en priorité aux enfants des personnels des institutions européennes.

Lors de la pose de la première pierre des Écoles européennes, on y a inséré la mission qui lui incombe, rédigée en ces termes[5] :

> Élevés au contact les uns des autres, libérés dès leur plus jeune âge des préjugés qui divisent, initiés aux beautés et aux valeurs des diverses cultures, ils prendront conscience, en grandissant, de leur solidarité. Tout en gardant l'amour et la fierté de leur patrie, ils deviendront, par l'esprit, des Européens, bien préparés à achever et à consolider l'œuvre entreprise par leurs pères pour l'avènement d'une Europe unie et prospère.

Notons qu'il existe des Écoles européennes agréées[6], qui, à la différence des Écoles de type 1 précitées, sont liées aux réseaux scolaires nationaux du pays où elles sont implantées. Elles bénéficient d'un agrément qui leur permet de dispenser un enseignement menant au Baccalauréat européen.

1.1.2 Principes et objectifs

Les Écoles européennes ont pour principe de « dispenser un enseignement multilingue et multiculturel » dans les langues officielles de l'Union Européenne[7] ; celui-ci respecte à la fois les exigences des pays en termes de certification et de programmes, et les exigences d'une diversité culturelle et linguistique dans les apprentissages. Afin de respecter ces deux piliers, les élèves sont scolarisés au sein de sections linguistiques relatives à leur langue maternelle. Dans le cas où il n'existe pas de section linguistique liée à leur langue maternelle (ce qui est le cas, par exemple, pour le letton ou le bulgare en secondaire), les élèves sont scolarisés dans une autre section linguistique de leur choix.

[4] Voir le site Internet Schola Europaea : http://www.eursc.eu/index.php?id=2
[5] Voir le site Internet Schola Europaea : http://www.eursc.eu/index.php?l=1
[6] Voir le site Internet Schola Europaea : http://www.eursc.eu/index.php?id=215
[7] Il y a, au 1er juillet 2013, 24 langues officielles dans l'Union Européenne : http://europa.eu/pol/mult/index_fr.htm

Cependant, l'enseignement fondamental de leur langue maternelle est assuré sur les périodes de langue 1. Ceci a pour objectif de respecter l'identité de chaque élève, de lui permettre de se former dans sa propre langue et sa propre culture, tout en lui permettant de s'ouvrir à la diversité et de s'intégrer dans le monde où il évolue.

Les enfants peuvent être scolarisés à partir de l'âge de 4 ans à l'école maternelle (deux années : M1 et M2). À partir de 6 ans, ils entrent à l'école primaire (cinq années : P1 à P5) et à partir de 11 ans, ils entrent en secondaire (7 années : S1 à S7). Tous les programmes mènent au Baccalauréat européen, quelles que soient les sections linguistiques. Aujourd'hui, il en existe 16 disponibles réparties dans les différentes écoles[8]. Il s'agit d'un système d'enseignement général, où les difficultés d'apprentissage et besoins spécifiques sont pris en considération et accompagnés dans la limite des possibilités des écoles.

1.1.3 L'enseignement des langues étrangères

L'élève issu du cycle primaire des Écoles européennes a suivi un enseignement d'une première langue étrangère (appelée langue 2). Ce choix est maintenu en secondaire. La langue 2 (L2) doit être différente de la langue 1 (L1) et être l'une des trois langues « véhiculaires » que sont l'allemand, l'anglais et le français[9]. Pour les élèves sans section linguistique (SWALS[10]), la L2 est la langue de la section. Les nouveaux arrivants sont quant à eux directement intégrés aux groupes de langue et peuvent bénéficier d'un soutien. En effet, les Écoles européennes ont choisi, dans la mesure de leurs possibilités, d'opter pour un système pédagogique inclusif qui s'appuie notamment sur la différenciation de l'enseignement au sein des groupes-classes[11].

Ce choix pédagogique implique l'intégration des nouveaux élèves quels que soient leurs niveaux dans les langues étudiées. Des tests sont proposés en L2 avant la rentrée des classes afin d'évaluer le niveau des élèves et de mettre en place l'accompagnement nécessaire à leur intégration et leur progression. Ce soutien sera d'autant plus important qu'en troisième année de secondaire (en S4 à partir de la rentrée 2014), les cours de sciences humaines, histoire, géographie et économie sont dispensés dans la L2.

---

[8] Tableau des sections linguistiques disponibles dans les écoles européennes: http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1047/SECTIONS_LINGUISTIQUES-fr_02092013.pdf

[9] Voir Annexe 1

[10] Student Without A Linguistic Section ; voir Annexe 2.

[11] Politique en matière de soutien éducatif dans les Écoles européennes (p. 3 à 6) : http://www.eursc.org/fichiers/contenu_fichiers1/1886/2012-05-D-14-fr-7.pdf

À partir de la deuxième année de secondaire (S2), les élèves choisissent une deuxième langue étrangère (langue 3) parmi 12 langues[12], et différentes des langues 1 et 2. Cette langue 3 (L3) est étudiée *ab initio*[13] pendant 4 ans (cycle 1 S2/S3 et cycle 2 S4/S5), puis les élèves choisiront de la poursuivre ou non jusqu'au Baccalauréat (cycle 3 S6/S7). Un nouveau programme pour toutes les langues 3 est entré en vigueur en septembre 2012 pour les cycles 1 et 2[14]. Il a pour objectif d'harmoniser l'enseignement des langues 3 et de favoriser l'égalité de traitement des élèves dans le dispositif[15].

Enfin, les élèves peuvent choisir en option une troisième langue étrangère (langue 4) en quatrième année de secondaire (S4) et une langue 5 en sixième année de secondaire (S6) en tant que cours complémentaire.

1.2 L'École européenne de Bruxelles 2

Un grand nombre d'institutions européennes sont concentrées à Bruxelles, ce qui lui vaut la présence de 4 Écoles européennes sur 14 au total. C'est à l'École européenne de Bruxelles 2 (EEB2), en cycle secondaire, que s'est déroulé mon stage. Le directeur est Monsieur Pawel Wojtczak et la directrice adjointe pour le secondaire était Madame Ulrica Grankvist-Nybacka jusqu'en juillet 2013. Les éléments développés ci-dessous permettront de mieux comprendre le contexte d'enseignement du français L3 à l'EEB2.

1.2.1 Effectifs

Avec 3144 élèves dont 1734 en secondaire, elle compte l'effectif le plus important de l'ensemble des écoles. Malgré l'ouverture d'un quatrième établissement à Bruxelles, elle reste surchargée en effectifs[16].

1.2.2 Sections linguistiques à l'EEB2

Huit sections linguistiques sont proposées en secondaire : germanophone, anglophone, finlandaise, francophone, italienne, néerlandophone, portugaise et suédoise. Les Lituaniens, les Estoniens et les Lettons sont accueillis prioritairement à l'EEB2 (la

[12] Les langues 3 sont proposées à partir de 7 élèves inscrits : l'allemand, l'anglais, le danois, l'espagnol, le finnois, le français, le grec, l'irlandais, l'italien, le néerlandais, le portugais et le suédois.
[13] Voir Annexe 3
[14] Voir le site Internet Schola Europaea : http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1797/2010-D-49-fr-3.pdf
[15] Voir le programme pour toutes les langues 3 : www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1797/2010-D-49-fr-3.pdf ; Programme pour toutes les langues 3 (rentrée 2014) : http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1797/2010-D-49-fr-6.pdf
[16] Voir Annexe 4

section lituanienne s'arrête en fin de primaire). Ils sont sans section linguistique (SWALS). À l'exception du programme de langue maternelle (langue 1), la répartition des cours et leur contenu sont identiques pour chaque section[17].

1.2.3 Particularité de l'autre langue nationale

Il est à noter que l'EEB2 accueille les sections finlandaise et suédoise. En Finlande, l'enseignement du suédois est inscrit obligatoirement dans le curriculum national (il est l'une des deux langues officielles en Finlande). Il est donc proposé aux élèves de nationalité finlandaise scolarisés en section suédoise d'étudier le finnois en tant que ONL (Other National Language / autre langue nationale). De même, les élèves en section finlandaise (uniquement) peuvent choisir le suédois en tant que L3 ou en tant qu'ONL (matière supplémentaire). Dans le cas de l'ONL, ils ne pourront pas choisir de L4 dans la suite de leur parcours.

1.2.4 Horaires

Selon les horaires définis, les cours ont lieu entre 8h30 et 15h20 ou 16h10 les lundis, mardis, jeudis et vendredis, répartis sur 8 ou 9 périodes de cours. Le mercredi, les cours sont répartis en 5 périodes de 8h30 à 12h50. Une période de cours dure 45 minutes.

[17] Voir structure des études à l'École européenne de Bruxelles 2 : http://www.eeb2.eu/site/files/secondary/Structure%20des%20%C3%A9tudes%20FR%20New%20avril%202013.pdf

Chapitre 2 – Contexte du stage

À l'origine du stage, nous nous étions penchées sur l'intégration des élèves sans section linguistique en section francophone avec une problématique autour du français langue d'intégration (FLI). Ce projet avait été retenu par la direction mais il a finalement été réorienté à la demande des coordinatrices pour le français, d'après les besoins exprimés par les enseignants de français. Il m'a fallu donc redéfinir le projet et l'orienter vers l'enseignement du français L3 qui présentait de nombreux défis à relever.

2.1 Contexte humain

2.1.1 Les enseignants

L'enseignement est assuré en majorité par des personnels nationaux détachés par les États membres pour une période de neuf ans maximum. Il s'agit de locuteurs natifs, avec quelques rares exceptions. En français, ils enseignent aussi bien le français langue maternelle (FLM) que le français langue seconde (FLS), ce qui est le cas pour la plupart des élèves en français L2, ou le français langue étrangère (FLE). Ils sont évalués par des inspecteurs nationaux, de l'Éducation Nationale (France) ou de la Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique).[18]

Certains enseignants sont « chargés de cours » : il s'agit d'enseignants recrutés localement, non détachés, et qui assurent des cours dans des situations bien particulières (absence d'enseignant détaché pour un poste, remplacement temporaire, situations imprévisibles…[19]). On compte 78% d'enseignants détachés pour l'ensemble du personnel et 22% d'enseignants chargés de cours. Enfin, un équivalent temps plein en secondaire correspond à 21 heures d'enseignements hebdomadaires.

2.1.2 Les élèves

2.1.2.1 Politique d'inscription

Une politique d'inscription a été mise en place dans les Écoles européennes[20]. Elle donne priorité aux enfants d'agents des institutions communautaires (catégorie I) ; ils sont exemptés de la contribution scolaire. Viennent ensuite les enfants d'institutions ayant des accords particuliers (catégorie II) ; des accords de financements sont passés avec les

[18] Voir document p.8 : http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/178/21994A0817.pdf
[19] Voir document p.2 : http://www.escuelaeuropea.org/wp-content/uploads/2012/09/2011-06-D-24-fr-1.pdf
[20] Voir site Internet Schola Europaea : http://www.eursc.eu/index.php?id=20

organismes concernés. Enfin, les enfants de fonctionnaires nationaux détachés et tous les autres enfants peuvent s'inscrire selon des critères de priorité préétablis (catégorie III). Le minerval[21] est dû intégralement. En raison de la surpopulation des Écoles européennes à Bruxelles, les élèves sont inscrits dans les quatre écoles selon un règlement défini par des critères spécifiques : choix de la section linguistique, places disponibles, regroupement familial…[22] Ce règlement est réédité chaque année.

2.1.2.2 Éléments du public

Au cours du stage, j'ai eu l'occasion d'observer surtout des cours de français L3 en S2 et S3 (cycle1). Quelque 230 élèves suivent ce cours dispensé sur 3 périodes hebdomadaires (soit 2h15 au total). La plupart d'entre eux apprennent cette langue car elle est majoritairement parlée à Bruxelles mais aussi par choix des parents. On a affaire ici à un public captif défini ainsi par Courtillon (2003) : « On désigne généralement par captifs les publics qui sont « prisonniers » d'une institution dans laquelle ils sont placés obligatoirement pour apprendre. » (p.13) On note beaucoup d'abandon à la fin du cycle 2 sanctionné par un examen écrit uniquement. Cet examen a été harmonisé pour toutes les L3 dans le cadre du nouveau programme.

Enfin, l'âge des apprenants est essentiel ; il s'agit ici d'adolescents en recherche de sens et de motivation dans l'ensemble des apprentissages scolaires qui leur sont imposés. La prise en compte de l'âge du public va influencer les méthodes et les démarches comme le souligne Courtillon (2003, p.12 et 13). Entre l'enfance et le monde adulte, l'identification de leurs besoins réels pour se mettre réellement en situation d'apprentissage n'est pas une tâche facile. Mais elle est d'autant plus nécessaire qu'ils communiquent en français dans différents contextes (école, amis, télévision, presse, commerces).[23]

2.2 Contexte pédagogique

2.2.1 Caractéristiques de l'enseignement du français

Environ deux tiers des enseignements de français sont du ressort du FLS/FLE pour lequel une expérience est demandée. Dans les faits, cette expérience est souvent peu importante pour répondre aux spécificités de l'enseignement du FLE. Les nouveaux enseignants se sentent souvent quelque peu déroutés à leur arrivée par cette grande

[21] Pour l'année 2013/2014, le minerval s'élève à 6461.36€ en secondaire dans les EE de Bruxelles. Voir document : http://www.eursc.eu/index.php?id=6
[22] Voir document : http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1847/2012-12-D-8-fr-3.pdf
[23] Un échantillon d'élèves (français L3) a été interrogé sur sa pratique de la langue française au quotidien.

diversité de l'enseignement, expérience très différente des pratiques dans les établissements français en métropole ou à l'étranger. Deux enseignants assurent la coordination, l'un pour le FLM et l'autre pour le FLE. L'organisation est particulièrement difficile en raison des emplois du temps répartis sur neuf périodes par jour sans interruption ; les plages de coordination en journée sont difficiles à trouver. Il arrive, vu les effectifs importants et les infrastructures de l'école, qu'un enseignant ait des cours sur les périodes de midi ; il doit s'accorder d'autres pauses dans la journée. Par ailleurs, il est important de mentionner qu'un stagiaire n'est pas autorisé à enseigner dans l'école ; il peut seulement mener des activités pédagogiques définies avec l'enseignant détaché, en sa présence et sous son entière responsabilité.

2.2.2 Caractéristiques des groupes-classes

Enfin, les groupes-classes varient souvent (en fonction des choix des langues) ; tous les cours de L2 d'un même niveau (S2 par exemple) se déroulent sur les mêmes périodes (idem pour les L3). En L3, les groupes-classes sont donc très mélangés (les élèves sont issus de sections différentes), les niveaux très diversifiés (débutants, intermédiaires, avancés) et les publics extrêmement différents entre deux classes de L3 (variations nationales, culturelles, linguistiques et optionnelles). En outre, les effectifs de ces classes sont importants : on compte en moyenne 28 élèves par classe pour les cycles 1 & 2. En effet, le français est la deuxième L3 la plus demandée à Bruxelles 2 avec 25.73% des effectifs de L3[24]. Cette hétérogénéité du public de L3 est un élément difficile à gérer pour les enseignants. Ceux-ci souhaitent trouver des réponses pédagogiques variées et adaptées aux différents profils d'élèves. C'est à la demande des coordinatrices qu'a été mis en place le projet d'élaboration d'un référentiel de compétences pour le cycle 1 en français langue 3.

2.3 Contexte logistique

2.3.1 Financements

L'Union Européenne finance les Écoles européennes à hauteur de 50% environ. Les États membres rémunèrent leur personnel détaché selon une répartition équitable des coûts avec un seuil maximum. Les organismes non communautaires ayant conclu des accords avec le Conseil supérieur contribuent également au financement, ainsi que les parents

[24] Voir annexe 3.

d'élèves de catégorie III[25]. Comme pour beaucoup d'institutions, la tendance actuelle est à la restriction budgétaire et le minerval a augmenté de plus de 20% pour la rentrée 2013-2014. Le projet devait tenir compte de ces conditions et le stage n'a pas fait l'objet d'indemnité.

2.3.2 Équipements

Une bibliothèque plurilingue et des postes informatiques sont à disposition des élèves et des enseignants. Une salle informatique peut être réservée pour des cours. Chaque classe est équipée d'un ordinateur, d'un projecteur vidéo, de haut-parleurs, d'une armoire avec télévision et lecteur DVD. Certaines classes sont équipées d'un tableau blanc numérique (TBN). Une grande partie des enseignants de langue donnent cours dans une même classe, ce qui leur permet de rassembler des dictionnaires bilingues et unilingues et quelques autres ouvrages de référence. On peut considérer que l'école dispose d'un très bon équipement.

[25] Voir document p.10 : http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/178/21994A0817.pdf

Chapitre 3 – Le projet : atouts et limites

C'est à la demande des coordinatrices qu'a été mis en place le projet d'élaboration d'un référentiel de compétences pour le cycle 1 en français langue 3. Suite aux réflexions menées en équipe pédagogique, elles ont identifié des besoins importants pour le français langue 3. Avec la mise en œuvre du nouveau programme, elles souhaitent rassembler des outils pratiques et des outils de références qui répondent au contexte spécifique de l'École européenne de Bruxelles 2.

3.1 Pourquoi un référentiel de compétences ?

L'enseignement du FLE est aujourd'hui reconnu comme une véritable discipline, bien différente de l'enseignement du FLM ou FLS, avec ses propres caractéristiques, sa didactique, ses formations. Mais sur le terrain, il n'est pas commun d'enseigner à la fois le FLM, le FLS et le FLE dans un même cadre, d'autant que les besoins sont très différents et que l'on pourrait même parler de disciplines différentes.

Par ailleurs, la situation géographique de l'établissement exerce également une grande influence sur le type d'enseignement et sur les choix opérés pour l'apprentissage des langues. Beaucoup d'élèves évoluent dans un environnement social francophone car la langue majoritairement parlée à Bruxelles est le français. Ceci a toute son importance par rapport à la motivation des élèves ainsi qu'aux niveaux de départ fixés (initiation en L3) et aux niveaux visés dans les programmes à l'issue de chaque cycle. Pour la L3, le niveau fixé en fin de cycle 1 (S3) est A1+. Or, à Bruxelles, peu d'élèves entament réellement l'étude de la L3 en tant que débutants complets. Il est donc nécessaire de permettre aux enseignants de mieux cerner les niveaux de langue, les attentes et les besoins au sein du cycle et entre les cycles, les objectifs institutionnels, de trouver des ressources adaptées, de développer les échanges au sein de la section et entre les sections linguistiques. C'est dans cet esprit que le référentiel a été élaboré.

3.1.1 Présentation de la commande initiale

Les missions suivantes ont été définies sur la convention de stage :

- Constituer une banque de ressources et d'expériences pour l'enseignement du FLE (favoriser l'intégration des nouveaux enseignants et une harmonisation des méthodes) ;

- Développer des stratégies appropriées et efficaces pour renforcer l'acquisition de la langue en cas de difficulté ;
- Favoriser la dimension interculturelle dans le développement personnel des élèves et des enseignants.

Des difficultés spécifiques à l'enseignement/apprentissage des L3 sont identifiées et demandent à être prises en compte dans le cadre des missions qui me sont confiées :

- Une forte hétérogénéité du public
- Des groupes-classes mélangés aux effectifs importants (28 élèves /classe)
- Un public captif et peu motivé
- Des contraintes institutionnelles (pas de groupe de niveaux, intégration de nouveaux arrivants tout au long du parcours, système de remédiation limité)
- Un nouveau programme à détailler dans ses applications
- Des compétences orales à privilégier en classe et à développer pour les examens de fin de cycle.

Le référentiel s'appuiera sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

3.1.2 Les besoins et les attentes des enseignants

Nous l'avons vu à travers la description du contexte, les enseignants sont confrontés à une grande diversité du public d'élèves à plusieurs niveaux. Bien qu'il existe des manuels spécifiques pour l'enseignement du FLE pour les adolescents dans un cadre scolaire, les enseignants ont besoin d'autres types de repères pour accompagner leurs groupes-classes d'une part, et atteindre les niveaux exigés par le curriculum d'autre part. D'après les entretiens que j'ai eus avec les enseignants, ils se basent sur la progression des manuels pour débutants et cherchent surtout à accompagner ceux-ci (et notamment les élèves en grande difficulté et les nouveaux arrivants en S3).

Peu d'enseignants se représentent concrètement le niveau A1+ (attendu en fin de cycle 1) à travers les différentes activités langagières et dans une situation de communication ancrée dans la réalité. Par ailleurs, les enseignants du cycle 2 ont besoin de définir les acquis attendus en fin de cycle 1 pour poursuivre une progression, malgré la

diversité des méthodes utilisées en cycle 1. Ils veulent connaître la base minimum sur laquelle ils peuvent déjà s'appuyer.

Généralement, les enseignants font confiance aux progressions des manuels. Aucun manuel n'est imposé, l'enseignant décide de sa méthode pourvu qu'il atteigne les objectifs fixés en fin de cycle par le curriculum. Le CECRL reste un outil peu connu, faute de formation notamment. Il semblait donc nécessaire d'informer les enseignants en définissant les niveaux et en adaptant autant que possible les descripteurs au contexte d'enseignement. Ils sont demandeurs de formation, de références et de ressources variées.

Par ailleurs, il a été convenu d'inclure le niveau A2 dans le référentiel pour le cycle 1, afin de prendre en compte les apprenants plus avancés et mettre en place des activités de progression mieux adaptées à leurs besoins. L'intérêt de ce référentiel pour les enseignants est son adaptation au contexte spécifique de l'EEB2, la majorité d'entre eux n'étant que très peu formé à l'enseignement d'une langue vivante étrangère.

3.1.3 Constitution des groupes

Beaucoup d'élèves choisissent le français comme langue 3, en majorité parce que l'établissement est implanté sur un territoire francophone (mais pas exclusivement) et que le français est une langue véhiculaire. Le choix est très souvent le fait des parents. Les enseignants ont souhaité réduire quelque peu l'hétérogénéité des groupes en essayant de répartir les élèves dans les quatre groupes-classes en fonction d'une évaluation diagnostique en début d'année. Cependant, les critères retenus sont essentiellement basés sur les résultats de tests écrits (le parcours scolaire, la langue source, les aptitudes à l'oral n'entrent pas en ligne de compte telles quelles). Cette petite entorse à la pédagogie inclusive adoptée par les Écoles européennes a peu d'effet en raison des nombreuses autres caractéristiques à prendre en compte mais permet de maintenir un certain niveau de motivation pour des jeunes qui ont déjà une certaine maîtrise de la langue française. Les enseignants peuvent également prendre en charge de manière plus adaptée des élèves à besoins spécifiques ou qui éprouvent des difficultés d'apprentissage importantes.

3.1.4 L'évaluation

L'évaluation du cycle 1 est essentiellement formative. Elle peut cependant influencer le passage dans la classe supérieure ou le choix des options. En cycle 2, il y a deux types d'évaluation, l'une formative tout au long de l'année et l'autre sommative en fin de S5, qui évalue les différentes activités communicatives (réception, interaction,

production écrites et orales). Le même schéma s'applique au cycle 3, avec l'évaluation sommative lors de l'épreuve au Baccalauréat. Il n'y a pas de certification de niveau atteint.

3.2 Présentation des objectifs du projet

Pour répondre aux attentes et besoins des enseignants, et pour proposer des réponses aux défis de l'hétérogénéité des groupes de français L3, l'action mise en place a été la rédaction d'un référentiel pour le cycle 1, à destination des enseignants. Le niveau requis ou à atteindre n'est donné qu'à titre indicatif. Il s'agit d'un document évolutif. Comme le recommande le CECRL (p.36), il s'agit d'expliciter le lien entre les niveaux et les objectifs d'apprentissage, le programme, les instructions officielles et le contrôle continu. Il devrait être présenté et diffusé auprès des enseignants de l'école au cours du premier trimestre 2013/2014.

À l'origine du projet, la conception d'un portfolio pour les apprenants a été envisagée mais à la demande des enseignants, le projet s'est recentré sur le référentiel uniquement. L'autoévaluation est peu pratiquée sur le terrain et l'utilisation du portfolio ne fait pas l'unanimité des enseignants[26].

3.2.1 Objectif général et objectifs intermédiaires

3.2.1.1 Objectif général

Dans le cadre du nouveau programme pour l'enseignement des langues 3, élaborer un référentiel de compétences pour le cycle 1, à destination des enseignants de français langue étrangère.

3.2.1.1 Objectifs intermédiaires

Le référentiel permet de :

- Donner une plus grande lisibilité au nouveau programme en établissant une base de travail commune pour les enseignants dans une perspective évolutive.
- Acquérir une vue globale des compétences attendues en langue 3 en fin de cycle 1.

[26] Notamment le Portfolio Européen des Langues, PEL, mentionné dans le programme pour les L3 (p.6). La mise en place du PEL est un travail de longue haleine qui demande une forte participation et une formation des enseignants puis des élèves. On ne peut l'envisager à court terme.

- Faciliter l'intégration et encourager la formation des nouveaux professeurs de FLE.
- Promouvoir le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues auprès des enseignants.
- Faciliter la compréhension, la comparaison et la mutualisation des choix didactiques.
- Constituer un support pour l'élaboration de fiches pédagogiques et d'évaluations adaptées.
- Identifier les difficultés, définir la différenciation et éventuellement un plan de remédiation.
- Intégrer dans les séquences pédagogiques les dimensions plurilingues et interculturelles.

3.2.2 Objectifs opérationnels

À l'issue du projet, les enseignants seront capables :

- D'identifier les compétences attendues en fin de cycle 1 en s'appuyant sur le référentiel.
- D'élaborer une progression de cours en fonction des compétences développées.
- De développer leurs pratiques pédagogiques dans la perspective actionnelle préconisée par le CECRL à travers des applications concrètes en classe de langue.
- D'améliorer l'accompagnement des élèves (remédiation, orientation, choix d'option) et le développement de leurs stratégies d'apprentissage.

3.2.3 Stratégie mise en place pour appréhender le contexte et les besoins

Afin de collecter le maximum de données et de besoins, j'ai présenté un tableau résumant le calendrier d'actions en fonction des objectifs visés et des moyens et ressources exploités. Ce tableau est présenté en annexe 6.

3.3 Choix de la problématique

Nous l'avons évoqué, les besoins des enseignants dans le dispositif spécifique d'enseignement des langues dans les Écoles européennes sont variés. Cependant, l'hétérogénéité est une donnée incontournable qui est prise en compte de manière très diverse selon les institutions qui dispensent l'enseignement des langues étrangères. Ce sujet étant régulièrement évoqué comme problématique par les enseignants, j'ai souhaité réfléchir à la question suivante et essayer d'y apporter quelques éléments de réponse :

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères à l'École européenne de Bruxelles 2 : concevoir un référentiel de compétences en français peut-il aider à relever le défi de l'hétérogénéité et de la spécificité du public de langue 3, cycle 1 (12/14 ans) ?

3.3.1 Raisons du choix de la problématique

Le choix de la problématique a été un exercice difficile, d'une part parce que le projet initial a beaucoup évolué en début de stage, d'autre part parce que la conception d'un référentiel est un exercice difficile en lui-même. Il sera nécessaire de cibler l'apport réel de ce référentiel pour les enseignants et de l'évaluer au cours de l'année à venir, notamment sur la question de l'hétérogénéité du public. Dans le contexte atypique des Écoles européennes, qui brassent une grande diversité de nationalités et de profils, le souhait des enseignants est d'abord de développer des outils de référence basés sur la réalité du terrain et en lien avec les objectifs définis par les institutions. Ils ont besoin d'avoir rapidement des « clés » pour comprendre le fonctionnement de l'école et les buts à atteindre, d'autant qu'ils sont nommés pour 9 ans tout au plus.

Mais comment utiliser un référentiel de compétences, qui présente un socle commun à atteindre, pour mettre en œuvre une pédagogie différenciée ? A priori, les deux éléments semblent contradictoires dans la mesure où l'un cherche à uniformiser les compétences à acquérir au terme d'un cycle tandis que l'autre cherche à prendre en compte les différences sans stigmatiser. C'est un aspect que nous développerons plus loin.

À la suite d'entretiens individuels, d'autres aspects ont nourri la réflexion comme le type de remédiation (mis ou à mettre en place), le détail des contenus du programme et le niveau à atteindre en fin de cycle, leur adéquation avec la réalité du terrain. C'est à partir du cadre théorique que se sont peu à peu construites les pistes évoquées dans le chapitre suivant. Une réflexion s'est donc engagée, qui veut tenir compte des liens existant entre ces différents éléments mais aussi entre les différentes parties prenantes.

Il m'a fallu analyser tout cela sur la base de théories de référence pour orienter les contenus, justifier les choix et les perspectives proposées. Cette expérience m'a donné une vue plus globale de l'enseignement/apprentissage des langues, m'a fait prendre conscience des multiples réalités de celui-ci, des dimensions mises en jeu. Mettre en mots sa pensée et l'organiser pour la rendre lisible n'est pas un exercice facile et c'est prendre un risque d'observer les classes, de partager ses observations, ses lectures théoriques pour proposer un outil de référence. Il a fallu opérer des choix pour répondre à la fois aux attentes et besoins des enseignants, mais aussi rester fidèle à l'esprit, aux valeurs et principes de l'institution, et suivre le cadre du programme pour les langues 3. Les attentes étaient fortes quant aux contenus alors que peu d'enseignants souhaitaient développer l'évaluation ou l'aspect interculturel au sein des enseignements.

3.3.2 Difficultés du projet

La concordance avec les missions définies est partielle : la constitution d'une banque de ressources et d'expériences ne sera pas réalisée en tant que telle mais le référentiel donne des points de repère pour des ressources adaptées. Une nouvelle plateforme est mise en place, dont l'exploitation pourrait faire entrer davantage les TICE dans l'enseignement des langues pourvu que la formation des enseignants puisse être solidement développée. Le référentiel devrait faciliter cependant l'intégration des nouveaux professeurs à l'aide de ces repères. De même, il ne donnera pas de solutions pour développer une remédiation mais des pistes, favorisant plutôt la différenciation[27]. Enfin, la dimension interculturelle des enseignements apparaît dans le référentiel pour faire écho au CECRL mais aussi pour prendre racine dans la réalité. Il s'agit d'orienter enseignants et élèves vers une réflexion qui mène au-delà d'une simple cohabitation et qui mise sur la rencontre et l'enrichissement par la dimension pluriculturelle et plurilingue.

J'ai identifié certaines difficultés prévisibles dès le début du stage :

- Difficulté technique : il s'agit de rassembler, synthétiser des contenus très larges pour créer un outil original, spécifique mais aussi adaptable. Certains points auraient eu le mérite d'être développés davantage.
- Difficulté pratique : cet aspect concerne l'appropriation du référentiel par les enseignants. Comment ne pas tomber dans l'aspect « catalogue » mais

[27] Cet aspect est détaillé dans l'ouvrage de Guillaume et Manil (2006) « De la remédiation à la différenciation. La rage de faire apprendre », qui a nourri intensément la réflexion.

plutôt engager une véritable réflexion sur ses pratiques pédagogiques ? Comment ne pas tomber dans le document « clé en main » ou « prêt-à-penser » mais plutôt favoriser les interactions sur les bonnes pratiques et encourager la formation continue ? Comment faire passer tout cela en quelques pages sous peine de finir sur une étagère ? Enfin, dans cette véritable « ruche » toujours en action, comment faire participer les enseignants à l'évaluation de l'outil ?

- Difficulté didactique : rendre le référentiel pratique, concret, évolutif afin qu'il réponde aux besoins des enseignants pour construire leurs cours tout en répondant aux exigences des divers partenaires.
- Difficulté professionnelle : ce référentiel sera-t-il validé, reconnu par les enseignants, par la direction, par les rédacteurs du nouveau programme ? Quel impact aura-t-il sur la suite de mon parcours professionnel ? Comment mettre en valeur l'aspect plus théorique d'un stage en établissement scolaire dont le projet s'adresse davantage aux enseignants qu'aux apprenants ?
- Difficulté d'ordre éthique : certaines réalités ne correspondent pas toujours aux exigences institutionnelles mais elles répondent avant tout à des besoins sur le terrain. Comment s'appuyer sur celles-ci pour faire évoluer le dispositif et faire des propositions sans mettre à mal des pratiques qui tentent d'apporter des solutions ?

En dépit de toutes ces difficultés, nous avons abouti à la réalisation de ce référentiel, qui, par-delà son aspect formel, a permis de mobiliser les ressources et les qualités de chacun au travers de ses pratiques pédagogiques et de relire son expérience à la lumière d'éléments théoriques pour mieux avancer sur le terrain, au service des apprentissages de chaque apprenant. C'est ce cadre théorique que nous allons évoquer maintenant.

Partie 2

-

Cadre théorique

Chapitre 4 – L'enseignement/apprentissage du FLE : enjeux

La mondialisation croissante des échanges et des migrations, la réduction de l'espace-temps alliée à un développement technologique fulgurant ont démultiplié les contacts avec les langues et les cultures étrangères sans nécessairement favoriser la prise de conscience de l'altérité et la qualité de la communication, deux autres phénomènes toujours en voie de développement car plus complexes. Le français langue étrangère (FLE) constitue encore aujourd'hui un assemblage de termes qui sonne de façon étrange dans les pays où le français est la langue maternelle et/ou nationale. Les représentations liées à cette appellation « langue étrangère » semblent difficiles à concevoir. Cependant, le FLE s'est peu à peu développé pour prendre aujourd'hui une signification de plus en plus concrète. Comme le définissent Cuq et Gruca (2005 :94) « […] du point de vue didactique, une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle. » Le français, comme langue étrangère, est désormais un champ disciplinaire reconnu et en pleine expansion.

4.1 Se situer entre FLE, FLM et FLS

La naissance «de la didactique du français langue maternelle (DFLM) et de la didactique du français langue étrangère (DFLE) » a lieu dans les années soixante (Cuq et Gruca ; 2005 :94). Il est nécessaire d'évoquer ici un troisième pilier : le français langue seconde (FLS), concept apparu dans les années 80. Ainsi le définissent les auteurs :

> En effet, FLM et FLE, malgré les grands progrès qu'ils ont permis, se sont révélés insuffisants pour décrire l'ensemble des situations d'appropriation du français, notamment dans les régions du monde où le français, tout en n'étant pas la langue maternelle de la plupart de la population, n'est pas une langue étrangère comme les autres, que ce soit pour des raisons statutaires ou sociales. Il est en effet difficile d'appeler étrangère la langue officielle d'un pays […], surtout si elle joue un rôle essentiel dans le système éducatif. Il est tout aussi difficile de qualifier d'étrangère une des langues officielles et langue maternelle d'un sous-groupe important de la population (exemple : la Belgique, le Canada, la Suisse).

C'est à la lumière de ces différents éléments qu'il convient de placer l'enseignement de la langue 3 dans les Écoles européennes de Bruxelles. Considérée comme langue étrangère, elle relève dans les faits également du FLS (voire pour certains,

du FLM[28]) et d'après les résultats du questionnaire soumis à plusieurs groupes-classes de français L3[29]. Mais c'est prioritairement sous l'angle du FLE que nous avons travaillé sur ce référentiel, afin de rencontrer le plus large spectre de profils d'apprenants.

4.2 Enjeux scolaires

4.2.1 Variables de la situation

Du point de vue de l'élève, le principal enjeu est la réussite aux examens pour accéder aux classes supérieures jusqu'à l'obtention du Baccalauréat européen (s'ils poursuivent l'étude du français L3 en cycle 3). Dans cette perspective, l'observation apporte des informations essentielles sur les caractéristiques du public. Janine Courtillon (2003 : 12-19) traite les différents aspects qui y sont reliés, à savoir l'âge, la situation d'apprentissage (ici involontaire, d'où le concept de public « captif »), l'arrière-plan culturel, la relation enseignant-enseigné et la représentation de ce qu'est l'apprentissage d'une langue. Ces caractéristiques, associées aux objectifs fixés par le programme et à la distance entre la langue maternelle (LM) et la langue cible (LC), sont les trois grandes variables qui exigent une adaptation de la situation d'enseignement (Courtillon, 2003 : 11). Or, si les enseignants se penchent un peu sur ces variables au sein de leurs groupes-classes, ils réalisent que les enjeux vont être extrêmement différents d'un élève à un autre. La différenciation paraît incontournable.

4.2.2 Choix du français L3 : un public captif

La plupart des élèves ont exprimé dans le questionnaire les raisons qui les ont poussés à choisir le français comme L3. Le choix des options devient souvent un enjeu stratégique qui marque parfois l'abandon de certaines matières appréciées des élèves. Le fait d'habiter dans un pays francophone (et une région majoritairement francophone) motive souvent le choix du français en L3. De nombreux jeunes ont une vie sociale (activités sportives, mouvements de jeunesse, vie associative) dans en milieu francophone. Ils sont également amenés à parler parfois français dans des situations de vie quotidienne (achats, renseignements) bien que Bruxelles soit une ville internationale où l'anglais est fréquemment employé. Il convient de garder aussi à l'esprit que la majorité des parents des enfants scolarisés dans les Écoles européennes travaillent pour les institutions européennes

[28] Nous pouvons mentionner des élèves de nationalité belge, bilingues en français et néerlandais, scolarisés en section néerlandophone (L1), ayant l'anglais en L2 et le français en L3.
[29] Voir Annexe 7

et sont polyglottes. Beaucoup d'enfants « choisissent » le français en L3 sur décision parentale (on peut parler de choix non motivé). Le français étant l'une des trois langues majoritairement utilisées dans les institutions européennes (promotion et accès à des postes, diffusion de documents etc.), les parents encouragent leurs enfants à l'apprendre. On peut parler aussi de choix stratégique pour les jeunes qui maîtrisent le français couramment à l'oral (jeunes bilingues par exemple), soit en vue d'obtenir de bons résultats aux évaluations et assurer leur parcours scolaire, soit pour ne pas entamer l'étude d'une langue inconnue qui demanderait de nouvelles ressources. Ces jeunes ont souvent suivi une partie de leurs études en milieu francophone avant d'intégrer l'École européenne, ou bien ils sont intégrés socialement dans un milieu francophone, ou bien l'un de leurs parents parle français à la maison.

4.3 Enjeux professionnels

4.3.1 Les méthodes

Du point de vue des enseignants, la prolifération de manuels et de méthodes de FLE semble être davantage un frein qu'une aide : la plupart d'entre elles ne répond pas vraiment aux besoins du terrain, en particulier pour gérer de grands groupes hétérogènes. Opérer un choix n'est pas simple, d'autant qu'il s'agit aussi de motiver un public d'adolescents. Il s'agit de trouver une méthode et une progression qui relèvent ces défis. Le nouveau programme pour toutes les langues 3 ne recommande pas une méthode mais des méthodes : « Pour tenir compte d'une forte hétérogénéité des élèves on encouragera l'utilisation de méthodes différenciées »[30].

4.3.2 Formation initiale et continue

En outre, les enseignants ont souvent peu d'expérience dans l'enseignement du FLE qui se différencie du FLM et du FLS[31]. Tous s'accordent à dire qu'il ne s'agit pas du tout du même exercice. Nous pourrions illustrer cela par un autre exemple : l'histoire et la géographie sont deux disciplines différentes qui sont pourtant souvent enseignée par le même professeur ; celui-ci doit se former à ces deux disciplines. Il en va de même pour l'enseignant de sciences avec la physique et la chimie. Dans l'introduction de leur ouvrage, Cuq & Gruca l'expriment clairement :

[30] Voir les principes didactiques énoncés en p.4 du programme pour toutes les langues 3 (2010-D-49-fr-3).
[31] Voir les paragraphes sur le français langue étrangère et le français langue seconde dans le *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (2005) de Cuq & Gruca (p.93-97).

> En effet, si le français est de façon évidente une langue étrangère, c'est pour ceux qui se l'approprient autrement que de façon native. Mais ceux-là ont conscience d'apprendre le français, et non le français langue étrangère, comme on apprend chez nous l'anglais ou l'italien et non pas l'anglais langue étrangère ou l'italien langue étrangère. Quant à ceux qui l'enseignent, s'ils sont francophones natifs, ce n'est pas une langue étrangère qu'ils enseignent, mais leur langue à des étrangers […].[32]

Les enseignants ici sont tous des locuteurs natifs, nommés par les instances nationales de leurs pays (Éducation Nationale pour les Français, Communauté Française pour les Belges francophones.) Si certains possèdent une licence de FLE, plus rarement une maîtrise, un master ou une spécialité dans le domaine, ils se sont formés sur le terrain au cours d'autres nominations à l'étranger. Ces expériences peuvent être d'une grande richesse et d'une grande qualité. Mais les enseignants sont en demande d'une formation en didactique du FLE, qui a largement évolué ces dernières années, notamment avec la publication du CECRL. Bien souvent, c'est le temps et les crédits qui font défaut pour mettre en place ce type de formation, d'autant que la tendance à l'harmonisation des cursus européens pose d'autres problématiques plus urgentes à résoudre en vue de l'examen du Baccalauréat européen ouvrant l'accès aux universités de toute l'Europe. Le curriculum est en cours de refondation, le nouveau programme des L3 disponibles pour les cycles 1 et 2 et en cours pour le cycle 3. Les enseignants éprouvent donc le besoin d'avoir un fil rouge, d'avoir des clés pour gérer les nouveautés et les caractéristiques d'un public varié, bien différent des publics français ou francophones, avec des objectifs à atteindre spécifiques à l'enseignement d'une langue vivante étrangère en École européenne.

4.3.3 Évolution de la didactique du FLE

Enfin, on évoquera aussi la confusion dans l'utilisation des termes compétences, capacités, aptitudes, habiletés, savoir-faire, activités langagières etc. Aujourd'hui encore, l'enseignant est confronté à diverses définitions, ce qui finalement contribue à une véritable difficulté de cohérence et de repérage dans les manuels. A la lumière de l'évolution des méthodologies et méthodes, Cuq et Gruca proposent une réflexion et des outils pour éclairer le choix d'une méthode, ainsi qu'un tableau des méthodes de FLE et du matériel didactique publiés en France[33]. C'est par ailleurs un souhait qu'exprimaient certains enseignants, à savoir disposer d'outils pour choisir une méthode répondant aux besoins des élèves de L3. Pour cela, il aurait fallu analyser l'ensemble des méthodes utilisées pour l'enseignement des L3 (toutes sections confondues) et comparer les effets et

[32] Cuq & Gruca, op. cit. p.13
[33] Cuq & Gruca, op. cit. partie II chapitre 3, §3.1.8. p.274-279 suivies des annexes.

les résultats sur les apprentissages notamment. Projet ambitieux qui reviendrait à un comité d'experts dans le domaine. Quant au CECRL, outil de référence devenu incontournable pour l'enseignement des langues, il est peu connu des enseignants. Sa parution remonte seulement au début des années 2000 et la majorité des enseignants de l'EEB2 n'ont pas reçu de formation initiale ou continue pour comprendre ses enjeux, ses concepts et sa méthodologie. Nous en reparlerons dans le chapitre 6 consacré au CECRL mais c'est cet outil qui a servi de point d'appui et de lien pour la réalisation du référentiel.

4.4 Enjeux socioculturels : intégration, plurilinguisme et interculturel

Dans une approche communicative, Van Ek (1988 : 63) a défini la compétence socioculturelle parmi 6 autres compétences[34] : elle permet « de se rendre compte de la validité d'autres manières d'organiser, de classer, d'exprimer l'expérience, et d'autres manières de gérer les interactions personnelles. »

Il semble important et intéressant à la fois de se pencher sur les aspects socioculturels au sein de l'École européenne. Peu d'établissements scolaires connaissent un tel mélange de langues, de cultures, de parcours. Si cela est une richesse, c'est également une recherche permanente d'équilibre dans les relations, dans la compréhension de l'autre. C'est également un défi professionnel qui exige de l'ouverture, du compromis et de la coopération. Cela se traduit forcément dans l'attitude des élèves les uns à l'égard des autres. Des certitudes se trouvent bousculées, les visées ne sont pas toujours les mêmes et les stéréotypes ont parfois la vie dure. On peut parler ici de véritable creuset de l'Europe, à la fois laboratoire ancré sur des bases solidement définies mais sans cesse mis à l'épreuve du changement et des différences. On retrouve ces enjeux à travers les valeurs et principes qui ont guidé toute la réflexion et la démarche de travail. Ils sont exprimés dans les documents officiels publiés sur le site Schola Europaea[35] dont voici un extrait :

> Le cycle secondaire des Écoles européennes poursuit une double mission : assurer une formation de base grâce à l'enseignement d'un certain nombre de matières, encourager le développement personnel des élèves dans un contexte culturel élargi. […] Ces deux missions, qui sont indissociables dans la pratique, s'appuient sur la prise en compte insistante et approfondie des richesses de la culture européenne. Cette prise en compte, l'expérience d'une vie menée en commun dans les Écoles devraient conduire les élèves à manifester dans leur comportement un profond respect pour les traditions qui caractérisent chaque pays et région

[34] Les autres compétences citées par Van Ek (1986) sont : les compétences linguistique, socio-linguistique, discursive, stratégique, socio-culturelle et sociale.
[35] Site officiel des Écoles européennes Schola Europaea : http://www.eursc.eu/index.php?id=2

européen, tout en leur permettant de développer et de préserver leur identité nationale. Les élèves des Écoles européennes sont de futurs citoyens de l'Europe et du monde.[36]

4.4.1 Intégration

On comprend mieux le souhait des Institutions d'harmoniser les programmes de langues vivantes (ici pour les langues 3). Il passe par la volonté d'un décloisonnement et la mise en valeur du plurilinguisme à travers les valeurs européennes, bâties sur le désir de paix à la fin du deuxième conflit mondial. Cette volonté d'intégration à dimension européenne se traduit-elle pour autant dans les faits ? Cela est difficile à dire parce qu'on ne pourrait tirer des conclusions de situations parfois bien spécifiques. La question de l'intégration peut se poser sous différentes formes. Les enseignants remarquent une grande adaptabilité des élèves, notamment vis-à-vis des cultures scolaires. Un exemple : les enseignants français sont renommés pour noter sévèrement ; les élèves se formaliseront moins d'avoir la note 10/20 en français alors qu'ils seront mécontents s'ils obtiennent un C en anglais (équivalent en terme de valeur, le C correspond à « passable »). On note ici l'idée stéréotypée de l'évaluation (en fonction de la nationalité) et les modalités liées aux habitudes culturelles scolaires (notation sur 20 en français et utilisation de lettres en anglais). Ces approches différentes liées à la fois à la culture et à la langue offrent une opportunité d'ouverture et de confrontation de points de vue. Le système de notation à l'Ecole européenne a été défini dans le règlement général des Écoles européennes. Il est basé sur une échelle allant de 0 à 10[37].

Cependant, on constate (et sans pour autant généraliser) que certains groupes linguistiques ont tendance à moins se tourner vers les autres, très souvent parce qu'il n'y a pas de réel besoin qui servirait de vecteur à la rencontre. On remarque, tant chez les élèves que chez les enseignants d'ailleurs, que les groupes linguistiques majoritaires ont tendance à accueillir dans leur propre langue et leur propre conception plus qu'à rechercher le type de communication (langue, références) qui conviendrait le mieux à l'ensemble des interlocuteurs. Les groupes linguistiques moins nombreux n'ont, eux, pas d'autres choix que de s'intégrer en développant leurs compétences et en multipliant leurs ressources et stratégies pour répondre à un maximum de besoins (d'ordre scolaire, administratifs, sociaux, culturels).

[36] Voir le Programme pour toutes les langues III, p.2 & 3
[37] Règlement Général des Écoles européennes, p.41 : http://www.eeb2.eu/site/files/secondary/Crit%C3%A8res%20de%20passage%20juillet%202013.pdf

Le temps d'intégration et d'adaptation des enseignants est souvent lié à leur formation et à la connaissance qu'ils ont des institutions pour lesquelles ils travaillent. Ils sauront d'autant mieux accueillir les nouveaux élèves qu'ils seront eux-mêmes formés aux spécificités de l'enseignement des langues dans les Écoles européennes.

4.4.2 Plurilinguisme

Évoquons tout d'abord un extrait de la définition du terme « plurilinguisme » selon Cuq[38] :

> On appelle plurilinguisme la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques, ce qui nécessite une forme spécifique de la compétence de communication. Celle-ci consiste à gérer le répertoire linguistique en fonction d'un éventail large de facteurs situationnels et culturels […].

La situation de l'EEB2 favorise nettement le plurilinguisme par sa politique des langues ; en outre, les élèves sont confrontés quotidiennement, à l'école ou hors de l'école, à la réalité du plurilinguisme. Bruxelles mérite bien son appellation de « Capitale de l'Europe » à plusieurs titres et il n'est pas rare d'entendre les gens changer de langue en plein milieu d'une conversation. Les fêtes de quartier rassemblent très souvent des nationalités différentes et très mélangées. À l'école, les élèves apprennent à vivre ensemble, à rechercher une langue commune dans leurs échanges puisqu'ils sont tous censés en parler au moins deux (dont leur langue maternelle). Dans les faits, nombreux sont ceux qui en maîtrisent plusieurs, plus ou moins bien parfois, mais suffisamment pour échanger et exprimer leurs besoins dans un premier temps.

Le français occupe certes une place un peu particulière, à la fois parce qu'il est une langue véhiculaire au niveau européen mais aussi parce qu'il est couramment utilisé à Bruxelles (ville bilingue français/néerlandais, mais surtout, ville internationale). On note toutefois, d'après les résultats du questionnaire (annexe 8), que certains élèves de L3 ne communiquent en français qu'en cours de français ; ils utilisent d'autres langues pour les activités associatives, sportives et culturelles hors milieu scolaire. Le temps d'exposition à la langue est donc très réduit, du moins pour les activités langagières de production. Souvent, ces mêmes élèves n'ont pas choisi le français d'eux-mêmes mais sur recommandation de leurs parents. Cela n'empêche pas d'entamer avec eux un travail sur le plurilinguisme, le lien langue-culture et les stratégies d'apprentissages notamment.

[38] Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* p.195

> Le plurilinguisme de tout citoyen est l'un des objectifs principaux de la politique linguistique du Conseil de l'Europe. L'un des instruments les plus utiles à ce projet est le Portfolio Européen des Langues qui permet au titulaire de décrire et valoriser toutes ses compétences linguistiques, apprises ou acquises. [39]

Nous évoquerons le Portfolio Européen des Langues au point 4.4.4

4.4.3 Approche interculturelle

Qui dit plurilinguisme évoque par là même le lien langue-culture et de ce fait, il convient d'évoquer l'approche interculturelle. D'après le *Dictionnaire de DFLES* (Dir. Cuq, 2003 : 136), la définition du terme « interculturel » permet de préciser un choix par rapport au terme « multiculturel ». Ce dernier évoque une « simple juxtaposition des cultures qui vivaient en son sein, sans qu'il y ait de communication entre celles-ci. […] Une société simplement multiculturelle restait dans sa rigidité. » C'est toujours dans l'esprit de ses débuts que nous parlons ici d'interculturel, à savoir « le préfixe inter-, qui permet de dépasser le multiculturel. L'interculturel, en effet, suppose l'échange entre les différentes cultures, l'articulation, les connexions, les enrichissements mutuels. » À l'EEB2, si le plurilinguisme est une réalité, il ne favorise pas pour autant le développement des langues minoritaires dans l'établissement mais permet cependant une ouverture sur ces langues et un questionnement sur la culture qu'elles portent. C'est le cas notamment pour le finlandais, le suédois, le lituanien, le letton, l'estonien dont les sections linguistiques (hormis pour le letton et l'estonien qui n'ont pas encore de sections linguistiques), sont implantées essentiellement à l'EEB2 pour le territoire belge. Ainsi, certains élèves ont découvert que le finlandais et le suédois n'avaient pas les mêmes racines linguistiques mais avaient toutefois une partie de leur histoire commune. Ou encore que l'estonien se rapprochait du finlandais mais était très différent du lituanien et du letton, bien que les trois pays soient souvent cités ensemble comme une entité (les pays baltes)[40]. Ces exemples de prise de conscience mettent directement les élèves en situation concrète de plurilinguisme dans une approche interculturelle.

Voici un autre exemple, qui concerne l'enseignement de la langue 2 mais illustre la réflexion sur l'aspect interculturel de l'enseignement : un enseignant anglophone de sciences humaines (enseignées en langue 2) évoquait la difficulté d'aborder la deuxième guerre mondiale dans les classes des sections francophone et germanophone. Pour lui, la

[39] Dir. Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* p.196
[40] On pourra consulter la carte des grands ensembles linguistiques proposée par Prisma Presse-Geo France : http://www.arte.tv/fr/les-grands-ensembles-linguistiques/731204,CmC=731198.html

vision qu'il donne de ce fait historique se base sur son éducation et sa formation professionnelle, tout à fait différente de celles qu'auraient des enseignants de nationalité française, belge, allemande, autrichienne ou encore italienne. Il s'agit alors d'intégrer les notions dans le contexte élargi de l'Europe et de tenir compte des différentes approches selon les réalités vécues par les divers pays.

Mais la nécessité de maintenir une certaine vigilance reste toujours valable. Car le terme *interculturel* est galvaudé et avec la multiplicité des médias et l'accès immédiat à toutes sortes d'informations dans le monde entier, la communication peut faire croire à une meilleure compréhension entre les peuples alors que l'hégémonie de certains groupes culturels et/ou linguistiques tend à imposer sa représentation du monde et à gommer les différences, pourtant sources de richesses humaines. Le *Dictionnaire de DFLES* (Dir. Cuq, 2003 : 137) nous rappelle les principes mêmes de l'interculturel.

> L'altérité fait partie de ma subjectivité, autrui fait partie de mon je. Je suis un sujet, responsable de moi et d'autrui, et, comme tel, je ne peux exister que par d'autres sujets. L'intersubjectivité est ce qui, seule, rend possible, l'existence d'un je. Il n'y a pas de pour soi, sans pour autrui. Tout ego est un alter ego et, réciproquement, symétriquement, tout alter est un ego. Je suis une personne indispensable à l'autre pour être une personne comme il me permet d'en être une.

4.4.4 Portfolio Européen des Langues (PEL), plurilinguisme et interculturalité

Revenons un instant sur le Portfolio Européen des Langues[41] évoqué au point 4.4.2. Il s'agit d'un outil conçu d'après le CECRL et qui offre une réelle démarche en faveur du plurilinguisme, de l'approche interculturelle et de l'autonomie de l'apprenant.

> Tous les modèles de PEL sont conformes à un ensemble de Principes et lignes directrices qui précisent :
>
> - les caractéristiques essentielles du PEL, par exemple les trois parties dont il se compose : Passeport de langues, Biographie langagière et Dossier ;
> - les buts explicites du PEL, notamment favoriser la diversité linguistique et culturelle, promouvoir l'apprentissage interculturel, aider l'apprentissage plurilinguistique tout au long de la vie, développer l'autonomie de l'apprenant, mettre à disposition un moyen transparent et cohérent pour établir les compétences communicatives (dans le contexte du Cadre européen commun de référence pour les langues) qui soit manifestement européen.[42]

[41] Conseil de l'Europe / Division des Politiques Linguistiques. (2011). *Portfolio Européen des Langues (PEL). Principes et lignes directrices avec notes explicatives*.
[42] Conseil de l'Europe / Division des Politiques Linguistiques. (2011). *Portfolio Européen des Langues (PEL). Documents de référence clés.*

S’il est cité dans le programme pour toutes les langues 3, le PEL demande une réelle appropriation pour cerner ses objectifs, ses caractéristiques et parvenir à son implantation dans les cursus. Pour prendre tout son sens, c’est à l’échelle de l’établissement et avec l’implication des équipes pédagogiques qu’il doit être mis en œuvre, sur le long terme. Cette opportunité n’est pas encore à l’ordre du jour mais il est possible toutefois de préparer le terrain en proposant des échanges et des activités en classe, notamment dans le contexte riche et diversifié des langues 3. Bien que les Écoles européennes représentent un terrain idéal pour implanter le PEL, un frein important revient au fait que les enseignants sont nommés pour neuf ans tout au plus. Or la mise en place d’un tel dispositif se prévoit sur plusieurs années et exige une solide formation et coordination des porteurs du projet.

Il est cependant tout à fait possible de développer la compétence interculturelle à travers des tâches qui développent la prise de conscience des diversités culturelles de la classe, voire à travers des projets qui mobilisent plusieurs classes de français langue 3 (organiser la visite de l’École lors de la journée portes ouvertes, créer un spectacle à destination des élèves de primaire qui apprennent le français en langue 2 ou encore réaliser une exposition à l’occasion de la journée de l’Europe). Et on pourrait également pointer cette conscience interculturelle au sein même d’une langue comme le français puisque les élèves peuvent avoir d’une année sur l’autre des enseignants belges ou français, avec des accents, des termes, des expressions très variés. Cette richesse de la langue peut s’exprimer pleinement ici et donner lieu, par exemple, à une exploitation de l’angle culturel de la francophonie.

Chapitre 5 – Hétérogénéité : problème ou atout ?

Avec les différents éléments cités précédemment, nous pouvons explorer le concept d'hétérogénéité et envisager quelques pistes pour relever ce défi au sein des groupes de langue 3.

5.1 A priori

La première réaction face à un groupe-classe très diversifié est de chercher les points communs pour proposer une réponse qui puisse convenir à une grande majorité. Si l'on ne prend pas le temps de se pencher sur les différentes variables, il est difficile de cibler les points d'achoppement qui ne manqueront pas de se produire pour chaque élève, de cerner les véritables besoins et d'envisager une progression adaptée et centrée sur l'apprenant. Un a priori sur le temps et la disponibilité que prendront cette analyse conduit beaucoup d'enseignants à se décourager ou à envisager la constitution de groupes de niveau. Pour constituer ceux-ci, il faudrait déjà évaluer les niveaux à l'oral et à l'écrit, souvent inégaux, à l'aide de tests de positionnement. Et quand bien même organiserait-on des groupes de niveau, d'autres paramètres importants pourraient limiter les effets visés comme par exemple l'écart qui existe entre les langues maternelles et les langues cibles au sein d'un même groupe. Il pourrait être un frein à une progression équivalente des apprenants, certains ayant besoin de plus de temps pour conceptualiser certaines notions.

5.2 Pédagogie différenciée

On peut penser que si les instances supérieures des Écoles européennes ont opté pour une pédagogie inclusive, c'est dans une démarche globale qui s'applique à l'ensemble du système : chaque élève doit se sentir accueilli là où il en est de son parcours, avec son histoire, sa langue et sa culture et s'appuyer sur eux pour s'intégrer dans le nouveau parcours proposé en enrichissant les acquis précédents plutôt que de les ignorer ou de les rejeter. Il s'agit d'établir une continuité dans le cursus scolaire, tant par l'accueil du nouvel arrivant que par les horizons vers lesquels l'élève souhaite s'orienter.

5.2.1 Le soutien scolaire

Mais comme le soulignent les enseignants, cette démarche est exigeante sur le plan pédagogique et ils ont besoin d'être soutenus pour mieux répondre aux difficultés d'apprentissage ou aux besoins spécifiques notamment, mais aussi aux besoins des élèves.

Jusque récemment, un système de soutien pour les difficultés d'apprentissage (à certaines conditions) appelé « Learning Support » et un système d'accompagnement appelé « Specific Educational Need » pour des élèves à besoins spécifiques existaient. Une nouvelle politique de soutien a été définie et une réorganisation est en application depuis juillet 2013[43]. Cette refonte part du principe qu'il est nécessaire de cibler certains besoins (détectés par l'enseignant) à un moment donné jusqu'à ce que l'élève ait acquis les procédures et stratégies lui permettant de gérer ces besoins. Le soutien scolaire (fréquemment appelé remédiation ou rattrapage) est censé apporter une aide ponctuelle pour un besoin clairement établi. Dans les faits, il concerne en priorité les langues 1, les langues 2 pour les disciplines non linguistiques et les mathématiques. Les Écoles européennes sont des établissements d'enseignement général et elles ne peuvent pas toujours répondre aux besoins spécifiques sur du long terme. Cependant elles offrent des encadrements et des suivis personnalisés et ponctuels, le but étant d'éviter à tout prix de stigmatiser un élève en raison de ses difficultés tout en lui donnant les moyens de s'intégrer.

Mais avant d'en arriver au soutien, l'application d'une pédagogie différenciée est fortement recommandée dans le nouveau programme. Voici comment elle est définie dans le document procédural de l'offre de soutien :

> La différenciation est le fondement de tout bon enseignement performant. Elle est indispensable à tous les élèves et pas uniquement à ceux qui ont besoin d'un soutien. Il incombe à chaque enseignant travaillant dans les Écoles européennes de la pratiquer dans le souci de rencontrer les besoins de tous les élèves et elle devrait se réaliser en classe. La différenciation de l'enseignement garantit que, dans la préparation et le déroulement des leçons, l'enseignant est conscient des modes d'apprentissage et besoins individuels de chaque élève et en tient compte.[44]

L'idée, aujourd'hui très répandue par effet de mode, suscite souvent bien des inquiétudes quant à sa mise en œuvre. Elle est souvent comprise comme une individualisation des apprentissages, ce qui paraît souvent bien difficile au regard des effectifs, du temps de cours et de la disponibilité de l'enseignant. Il ne s'agit pas de construire autant de parcours que d'élèves, de faire des cours particuliers en groupe, ce qui serait totalement utopique et impossible. La pédagogie différenciée n'existe que par le groupe et nous allons tenter de cerner ce qu'elle représente.

---

[43] Politique en matière de soutien éducatif dans les Écoles européennes : http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1886/2012-05-D-14-fr-7.pdf

[44] Offre de Soutien éducatif dans les Écoles européennes – Document procédural : http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1887/2012-05-D-15-fr-8.pdf

5.3 Quelques points de vue théoriques

Le *Dictionnaire de DFLES*[45] (2003 :190-191) décrit deux modes de différenciation possibles : soit « différencier dans le temps les démarches d'apprentissage », soit « différencier d'emblée les activités dans la classe en fonction du profil de chacun (différenciation simultanée)». Dans le premier cas, on varie les outils et les supports, ou bien on organise des modes de travail distincts (travail individuel, en binôme, en groupe) ou encore, on propose différents modes de traitement de l'information. Dans le second cas, on forme des groupes selon le profil des apprenants, en fonction de leurs besoins ; on organise des activités pour chaque groupe de besoin ou on propose une même tâche à tous mais avec des réalisations partielles en fonction des besoins de chaque groupe.

> Mais dans tous les cas, la pédagogie différenciée ne consiste ni dans la recherche de réponses appropriées aux cas de chacun (enseignement individualisé, apprentissage en autonomie), ni dans la constitution de classes de niveaux.
>
> On constitue, à l'intérieur du groupe-classe, des groupes de besoin, dont la nature, la taille et les objectifs pourront varier tout au long de la session d'apprentissage.
>
> […] C'est une démarche pédagogique qui prend place à l'intérieur de choix méthodologiques plus généraux, et qui permet d'apporter une réponse à l'hétérogénéité des élèves.

Cependant, cette pédagogie différenciée ne doit pas gommer la dynamique de groupe-classe, d'autant que c'est ici la langue qui le fédère et justifie son existence. On peut s'appuyer sur cet élément fondateur pour consolider l'ensemble du groupe-classe à travers les séquences et les projets menés en L3.

5.3.1 Une adaptation permanente

Contrairement aux idées reçues, la pédagogie différenciée n'est pas une évidence ou une attitude naturelle. D'après Puren (2001 : 64-66), il ne peut y avoir de « modèle » de classe différenciée puisque, par nature, il s'agit d'une adaptation aux caractéristiques du groupe en présence (d'où l'importance de la continuité dans le suivi des groupes sur un cycle comme c'est souvent le cas à l'EEB2).L'auteur met en valeur un élément essentiel à ses yeux chez les enseignants, source de réussite dans la mise en place de la différenciation en classe : la capacité de « s'adapter à l'imprévu parce qu'ils ont intégré l'imprévisibilité dans leurs programmes et leurs pratiques ».

[45] Dir. J.P. Cuq. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. (2003)*

Puren (2001 : 1) fait une distinction entre « variation » et « différenciation » d'après les observations menées pour le programme européen LINGUA-A.

> La « variation » : il y a dans ce cas « diversification de tâches d'apprentissage successives dans un ou plusieurs domaines possibles, mais tous les élèves, individuellement, en groupes, ou collectivement, réalisent chacune d'elles en même temps ou du moins dans le même ordre.
>
> La « différenciation » proprement dite : les élèves, individuellement ou en groupes, réalisent à un moment donné des tâches différentes.

Quant à Philippe Meirieu, il utilise les termes de « différenciation successive » et de « différenciation simultanée[46] ». Si Puren a choisi de marquer cette distinction, c'est parce que dans la pratique, ce qu'il appelle « différenciation » entraîne un changement fondamental dans les pratiques de classe en se centrant davantage sur l'élève et donc en sélectionnant les « critères de différenciation ». Mais bien entendu, variation et différenciation ont toutes deux leur place car une fois de plus, il ne s'agit pas d'ignorer ou de négliger la dynamique de groupe mais de proposer des chemins différents d'acquisition du socle commun. Socle commun que l'élaboration du référentiel a essayé de définir.

5.3.2 Les différences, un problème ?

Comme le souligne Puren, l'hétérogénéité est souvent perçue en France comme un problème. Il propose de changer de point de vue en adoptant celui de différences emplies de richesses à exploiter. L'hétérogénéité des groupes de L3 est une donnée incontournable et l'enseignant, tel un balancier d'horloge, doit sans cesse trouver l'équilibre entre le contournement des contraintes et l'utilisation des richesses des différents apprenants. L'arrière-plan culturel joue un rôle essentiel, ne serait-ce que par le parcours scolaire suivi par les enseignants eux-mêmes ainsi que leur formation initiale puis leurs expériences professionnelles. On réalise combien les enseignants sont conditionnés par un mode de fonctionnement scolaire acquis et canalisé par les institutions. Selon le pays où l'enseignant s'est formé, l'idée de « pédagogie différenciée » pourra lui paraître une utopie, une réalité ponctuelle ou une évidence. On retrouve également ces diverses approches pour le domaine de l'évaluation. Le fait que diverses nationalités se côtoient à l'EEB2 servirait de véritable tremplin pour la mutualisation de pratiques dans le domaine ; pour cela, il semble véritablement indispensable de prévoir des périodes d'échanges et de formation pour les enseignants. C'est tout le système, voire le curriculum qui se trouve

[46] In C. Puren (2001d.) *Pédagogie différenciée en classe de langue*. Les Cahiers pédagogiques n°399, déc. 2001, pp.64-66. Paris, CRAP.

questionné. Mais cela révèle aussi que l'on se place ici du côté de l'enseignant. Or, l'un des objectifs majeurs du CECRL est la centration sur l'apprenant afin qu'il gagne en autonomie.

5.3.3 Développer l'autoévaluation et l'autonomie de l'apprenant

C'est dans cet esprit que Joseph Stordeur partage sa réflexion sur la différenciation dans un écrit intitulé « Notre représentation prioritaire de la différence oriente nos pratiques » paru à la fin de l'ouvrage *La rage de faire apprendre* de L. Guillaume et J.F. Manil (2006 : 187-195). Développer et encourager l'autoévaluation et l'autonomie de l'élève dans ses apprentissages, telle est la proposition de Stordeur face à l'hétérogénéité des groupes. Il pointe 3 tendances majeures dans le traitement de l'hétérogénéité des groupes. Évoquant les différences, voici ce qu'il en dit [47] :

> Soit on les gomme, c'est-à-dire que l'on agit comme si elles n'existaient pas. L'individu et ses différences ne sont pas premiers. On s'occupe de la matière à transmettre et chacun fait ce qu'il peut avec ce qu'il est. De toute façon, ces différences sont considérées comme peu modifiables par l'école. […]
> Soit on les valorise, c'est-à-dire que les différences sont mises en avant comme des caractéristiques singulières à chaque individu. […] C'est une manière de développer l'individualisme. Chacun met ses différences en avant pour se positionner face aux autres. […] cette attitude est bien plus dangereuse que la précédente, parce qu'elle permet encore moins à un enfant de sortir des premières caractéristiques développées par le hasard des rencontres de sa vie.
> Soit on les utilise (droit) pour les changer (devoir). Les différences sont considérées comme des faits à un moment donné, résultats de rencontres aléatoires entres les bases génétiques et les sollicitations environnementales. […] Dans cette vision, on croit à l'éducabilité de tous. […]

Dans sa troisième proposition, il recommande la formation de groupes de besoin dans un temps limité afin de « se donner les meilleures conditions pour fournir aux apprenants les situations, les contraintes et les ressources les plus pertinentes pour leur permettre de s'approprier la nouvelle compétence. » Cela permet aux apprenants de cibler l'objectif d'apprentissage, de progresser à leur rythme, de ne pas craindre l'erreur. L'enseignant, quant à lui, doit faire preuve d'une bonne connaissance de chaque élève et réaliser des « grilles d'observation de compétences en construction ». Il valorise les échanges au sein des groupes de besoin mais également lors du regroupement des apprenants à travers la résolution de tâches complexes. Les différentes approches de résolution s'expriment à travers des conflits socio-cognitifs, ce qu'il appelle la « différentiation de fonctionnement », permettant à chacun d'avancer dans la maîtrise de la compétence travaillée. Stordeur constate que le travail en cycle est propice à ce genre de démarche et qu'à cet effet, il est nécessaire de maîtriser les différents aspects des

[47] J. Stordeur in *La rage de faire apprendre, de la remédiation à la différenciation* de L. Guillaume et J.F. Manil (2006) p.187-188.

compétences du programme établi et de développer le travail en équipe pédagogique. Ainsi, à la fin du cycle, on pourra « contrôler chez tous l'acquisition d'une performance minimum identique, indépendamment du rythme d'acquisition. »

5.4 Éléments des systèmes scolaires du Nord de l'Europe

L'École européenne de Bruxelles 2 accueille la majorité des élèves de nationalités finlandaise, suédoise, lituanienne, lettone et estonienne[48]. On retrouve une grande partie de ces élèves en français L3. Beaucoup d'entre eux ont connu d'autres systèmes scolaires avant d'arriver à l'EEB2 et cette culture scolaire n'est pas négligeable pour prendre en compte les différentes manières de « devenir élève » en École européenne.

5.4.1 Les systèmes scandinaves, un effet de mode ?

Les systèmes scolaires des pays du Nord de l'Europe sont relativement différents de ce que nous connaissons en France ou en Belgique par exemple. Depuis quelques années, les médias relayent l'exemplarité des systèmes scolaires des pays nordiques. Tout d'abord, il convient de dire que le système éducatif d'un pays est souvent un enjeu politique et social majeur conduisant parfois à l'embrasement des réactions des différents partenaires. Les comparaisons entre les différents systèmes sont nombreuses et le public a tendance à s'en tenir aux représentations véhiculées par les médias. Par exemple, on parle souvent des trois pays baltes ou les pays scandinaves sans être tout à fait conscients des différences linguistiques, géographiques, historiques et culturelles qui marquent ces deux regroupements. Dans le texte d'Henri Charpentier sur les « Systèmes scolaires et Équité sociale (Allemagne, Finlande, Norvège, Suède) [49]», on retrouve une philosophie de l'éducation relativement proche sur le contenu pédagogique et la structure des études en Finlande, Suède et Norvège. Dessinée dans les années 1970, cette démarche vers un « système éducatif intégré » a demandé une profonde remise en question du système antérieur et des pratiques afin de mieux s'accorder aux valeurs fondamentales que sont la liberté et la démocratie. Il semblait intéressant de se pencher sur la question de l'hétérogénéité dans les systèmes scolaires de ces pays, non seulement en raison de la

[48] Voir ce tableau pour les effectifs répartis dans les écoles selon les nationalités p.10) : http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1916/2013-10-D-3-fr-2.pdf

[49] Charpentier, H. (15/012014). *Systèmes scolaires et Équité sociale (Allemagne, Finlande, Norvège, Suède).* Texte paru dans l'ouvrage *École changer de cap. Contributions à une éducation humanisante*. (2007) : http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article107

présence de nombre de leurs ressortissants à l'EEB2 mais aussi parce qu'ils semblent davantage performants si l'on en croit les résultats de l'Enquête PISA 2012[50].

5.4.2 L'organisation en groupe hétérogène

Si H. Charpentier fait référence à des résultats d'enquêtes PISA antérieurs à 2012, on peut retenir le paragraphe relatif à la problématique de l'hétérogénéité des groupes. En Finlande, Norvège et Suède, l'enseignement/apprentissage est véritablement centré sur l'apprenant. Les élèves progressent avec leur classe d'âge et de ce fait, l'hétérogénéité est une donnée incontournable dans le cursus obligatoire.

> Bien entendu une telle organisation en groupe hétérogène nécessite quelques aménagements supplémentaires : le nombre d'élèves par classe est significativement inférieur à celui des autres pays dans les premières années ; dans certaines disciplines les classes sont dédoublées ; les travaux en équipes sont possible, etc. En outre en cas de difficulté l'individualisation de l'enseignement est possible (après concertation avec les parents) pour une durée limitée, la règle étant le retour au groupe d'âge. Enfin, le redoublement est proscrit sauf demande insistante de parents. […]

Par ailleurs, l'évaluation notée n'apparaît que tardivement dans le parcours scolaire ; elle est complétée par les appréciations des enseignants et l'auto-évaluation des élèves. L'enseignant apparaît davantage comme un tuteur, l'« accompagnateur d'un processus d'apprentissage vers l'autonomie, l'intégrité et la responsabilité. » Le système d'enseignement est nettement moins centralisé et le travail en équipe (avec tous les acteurs de la vie scolaire) reste essentiel dans ce dispositif. La sélection et la concurrence n'ont plus de place dans un tel système et il s'agit d'intégrer et de former à la responsabilité : autoévaluation, évaluation par les enseignants sous forme d'appréciations, autonomie dans les apprentissages, recherche d'aides, système d'intégration. Des tests nationaux sont organisés en 7è ou 8è classe (soit vers 14/15 ans).

5.4.3 Propositions

On peut alors se dire que la proposition d'enseignement des langues 3 telle qu'elle existe aujourd'hui dans les Écoles européennes a tendance à se rapprocher de ce modèle pour peu qu'elle poursuive la mise en œuvre des conditions de réussite d'un enseignement à des groupes hétérogènes. Voici quelques propositions qui seront développées en fin de mémoire au point 8.5 :

[50] http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-FR.pdf notamment p.28 (qui traite de la motivation et du regroupement des élèves) et p.29 (sur l'implication des élèves dans l'évaluation).

- réduction des effectifs par classe ;
- implantation et développement des outils pour l'autoévaluation des élèves ;
- formation des enseignants et mutualisation des pratiques entre les sections linguistiques ;
- développement du travail en équipe pédagogique (équipe de cycle, équipe d'enseignants de L3 de sections différentes, équipes transdisciplinaires, équipes de soutien scolaire) ;
- élaboration des grilles d'évaluations formatives et sommatives harmonisées avec validation des niveaux linguistiques intermédiaires (CECRL).

Chapitre 6 – Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

Le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003 : 38) définit le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues comme « un document de référence élaboré à l'initiative et au sein du Conseil de l'Europe. »

> [Il est] destiné, d'une part, à faciliter les échanges entre différents acteurs du domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues et, d'autre part, à assister chacun de ces différents acteurs dans la réflexion et la prise de décision intéressant son propre domaine d'intervention. […]
>
> Il propose un modèle général de type actionnel où situer la communication et l'apprentissage. […] [Il] comporte notamment des propositions d'étagement de la mesure des compétences selon six niveaux majeurs, pouvant donner lieu eux-mêmes à subdivisions et embranchements. Les descripteurs des différentes capacités considérées sont formulés en termes de « être capable de ».

Les six niveaux de compétences (A1, A2 ; B1, B2 ; C1, C2) permettent notamment de faciliter les équivalences ou reconnaissances de diplômes en langues vivantes dans le but de favoriser la mobilité éducative et professionnelle. Le plurilinguisme et l'approche interculturelle sont des perspectives intrinsèques du CECRL. Cet outil prescriptif (et non injonctif) permet une adaptation des descripteurs au contexte d'enseignement/apprentissage d'une langue tout en lui permettant une reconnaissance de ses certifications.

L'un des objectifs intermédiaires du projet mené à l'École européenne était de promouvoir le CECRL auprès des enseignants de langues. Nombreux sont les manuels, les guides pédagogiques, les revues et autres formations qui affirment s'appuyer sur les recommandations du CECRL. Face aux multiples définitions données pour un même terme (compétence, tâche, activité…), l'enseignant est souvent perdu. Se pose alors la question de la clarification des termes utilisés dans le CECRL afin de jeter les bases d'une compréhension commune et la mise en œuvre de cette démarche dans les classes.

6.1 La perspective actionnelle

Reprenons ce que dit le CECRL de la perspective actionnelle dans laquelle il se situe :

> La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à

> l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. L'usage d'une langue, y compris son apprentissage comprend des actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et notamment une compétence à communiquer langagièrement.[51]

Comme le souligne C. Bourguignon (2010 : 15), la perspective actionnelle « ne vise plus seulement l'"apprentissage" de la langue mais l'"apprentissage-usage" de la langue. ». Ainsi, apprendre une langue vivante ne permet pas seulement d'entrer en communication avec l'autre, mais aussi d'agir avec lui, de découvrir sa culture et d'entrer dans la compréhension de ses repères. Il s'agit pour l'auteure de « mettre en cohérence un discours et une pratique » en proposant « l'opérationnalisation » de cette perspective actionnelle à travers ce qu'elle nomme « l'approche communic'actionnelle » (2010 : 7).

6.1.1 L'approche « communic'actionnelle »

Cette approche veut aller plus loin que l'approche communicative car il n'y a pas seulement l'enjeu de la communication, qui est certes essentiel, mais également l'enjeu d'agir avec l'autre à travers la réalisation et la réussite d'une tâche.

> Dans l'approche communic'actionnelle, le développement des capacités à communiquer est toujours un objectif majeur ; simplement, il se fait à travers des tâches communicatives qui sont au service de la réussite d'une tâche qui met l'apprenant en action. (C. Bourguignon, 2010 : 38)

Dans le contexte qui nous intéresse, la richesse de la diversité linguistique et culturelle, ainsi que l'implantation géographique de l'établissement permettraient de mettre en œuvre une telle approche. Cette perspective communic'actionnelle est restée en toile de fond lors de la conception du référentiel. Cependant, pour mener à bien une démarche véritablement opérationnelle en classe, il serait nécessaire d'aller plus loin par l'analyse des méthodes utilisées dans les différents groupes d'apprenants, par l'élaboration en équipe enseignante de différentes tâches (en associant des enseignants issus d'autres disciplines), par la conception d'une trame pratique commune. Pour cela, il semble indispensable que tous les acteurs donnent le même sens aux notions d'action et de tâche.

[51] CECRL p.15

6.1.2 Action et tâche

Le CECRL évoque l'action en termes d'actions sociales en lien avec des tâches qui ne sont pas seulement communicatives. « […] l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. » Comme l'indique C. Bourguignon (2010 : 16-17), « la perspective actionnelle est avant tout une réflexion sur l'action » ; l'action n'est pas un aboutissement mais un processus.

> L'action comporte un sens de départ identifié par l'acteur. Elle peut se modifier étant données les contraintes de l'environnement. Il peut y avoir un décalage entre les intentions de l'acteur (les fins de l'agir telles qu'elles sont intériorisées par l'acteur au départ de l'action) et la réussite de l'action.

Pour arriver à la notion de tâche, il est nécessaire d'aller au-delà de la tâche « communicative » : des connaissances, des capacités (ou savoir-faire), des attitudes pour communiquer. L'enjeu est aussi de permettre à l'apprenant d'adopter une démarche : rechercher par lui-même, agir de façon autonome, trouver des aides et utiliser des stratégies dans des situations réelles. L'auteure poursuit (2010 : 19) :

> La tâche sert à mettre l'apprenant en action, à le mettre dans l'action. La tâche doit permettre de rendre l'apprenant autonome en tant qu'utilisateur de la langue. La tâche doit permettre à l'apprenant de mettre en relation des besoins et un objectif à atteindre en choisissant de manière pertinente les connaissances et les capacités utiles.

La principale différence entre la perspective actionnelle et la perspective communicative est que la première dépasse l'objectif de la communication pour se situer au niveau de l'accomplissement et de la réussite de la tâche en fonction des conditions et du contexte donnés. Il existe donc toujours une marge de progression pour l'apprenant pour lequel une même tâche peut donner lieu à un résultat attendu différent et à une réussite possible en fonction du niveau visé et des contraintes du contexte dans lequel est effectuée la tâche. Ces contraintes demandent à l'apprenant d'opérer des choix stratégiques pour parvenir à résoudre les problèmes auxquels il est confronté. Pour C. Bourguignon (2010 : 41), la tâche se construit autour de trois objectifs : un objectif culturel visé (avec un thème servant de toile de fond), un objectif grammatical (lexique, structures verbales) avec un travail spécifique réalisé en amont et un objectif communicatif.

6.1.3 Connaissances, capacités et compétences

Voici trois termes que l'on retrouve dans les manuels et les documents pédagogiques. Ces notions sont parfois comprises différemment et il paraissait important

de les redéfinir dans le sens que leur accorde le CECRL et de pointer le lien qui existe entre elles.

La connaissance est liée aux savoirs. Elle apparaît dans le CECRL sous la forme de compétence linguistique.

> La compétence linguistique a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres systèmes d'une langue, pris en tant que tels, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations.[52]

La capacité consiste en un savoir-faire (appelé aussi habileté) ; on l'évoque souvent dans les termes suivants : « être capable de… ». Une certaine confusion s'est installée autour des notions de capacité et de compétence. « Être capable de lire » est une capacité, non une compétence comme on l'entend encore très souvent. En effet, on place souvent cette capacité en regard des niveaux de compétence présentés dans le CECRL mais il conviendrait mieux de dire que, à tel niveau de compétence, un apprenant-usager de la langue est capable de lire tel type de document.

C. Bourguignon (2010 : 26) indique que « les descripteurs des différentes activités langagières répertoriées, dans le CECRL, […] ne décrivent pas des compétences mais des capacités de réception, de production, d'interaction. » L'auteur ajoute que :

> Les connaissances et les capacités représentent des ressources pour l'apprenant, c'est à dire une potentialité. Avant de devenir une potentialité, ces ressources doivent être maîtrisées. Il y a différents degrés de maîtrise. Le degré de maîtrise correspond au degré d'appropriation d'une connaissance ou d'une capacité. **La compétence est l'utilisation stratégique de ces ressources**.

Voici le tableau proposé pour illustrer les propos de l'auteure (2010 : 25) :

[52] CECRL p.17

	Objets d'apprentissage	Appropriation de l'objet par le sujet	Situation d'apprentissage	Stratégies
↕	Savoir-agir	Compétence	Tâches complexes	***Stratégie d'action*** Mobiliser
	Savoir-faire	Capacité	Tâches simples	***Stratégies cognitives*** Appliquer/transférer
	Savoir	Connaissance	Exercices	***Stratégie cognitives*** Appliquer

Tableau 1 : De la connaissance à la compétence

Ainsi, ce que l'on a longtemps appelé les quatre compétences dans la perspective communicative, à savoir « compréhension orale, compréhension écrite, production orale, production écrite » correspondent, dans le CECRL, aux « activités langagières » de réception, de production auxquelles s'est ajoutée l'interaction. Cette démarche a prévalu dans la réalisation du référentiel dont il est question ici, bien que ces notions ainsi définies ne soient pas encore très claires pour les enseignants de langue. Pourtant, la clarification des termes utilisés paraît essentielle pour harmoniser les pratiques, les faire évoluer sur des bases de compréhension communes et répondre aux demandes du programme pour les L3.

Finalement, le CECRL définit les compétences comme « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » ; « Elles ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour les activités de toutes sortes y compris langagières.[53] » L'approche par compétence, préconisée par le CECRL, requiert de l'apprenant qu'il identifie ses besoins dans une situation donnée, et mobilise ses connaissances et capacités de façon pertinente à travers la réalisation de tâches complexes pour atteindre l'objectif fixé. L'apprenant entre dans une démarche d'autonomie en s'appropriant son apprentissage. Le CECRL invite d'ailleurs à favoriser le développement de l'autonomie, notamment à travers l'auto-évaluation. S'impliquer dans ses apprentissages, c'est également leur donner du sens, moteur de réussite et vecteur de confiance en soi. Afin d'apprécier la progression de l'apprenant, il convient d'évoquer l'évaluation.

[53] CECRL p.15

6.2 L'évaluation

L'évaluation est une question qui revient souvent dans la réflexion des enseignants. Elle est d'autant plus importante qu'elle est très variable car également liée à la culture scolaire et à la formation initiale des enseignants. Reprenons tout d'abord les éléments principaux qui constituent l'évaluation d'après le *Dictionnaire de DFLES* (2003 : 91-93) évoquée ici partiellement :

> L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ. On lui reconnaît quatre étapes :
>
> - *l'intention […]*
> - *la mesure […]*
> - *le jugement […]*
> - *la décision […]*
>
> Selon les buts visés, l'approche d'évaluation peut être normative ou critérielle. […] On reconnaît à l'évaluation des apprentissages deux fonctions principales liées à deux types de décision impliquant l'enseignant dans la salle de classe : la fonction sommative et la fonction formative. […]

En lien avec l'approche actionnelle décrite plus haut, l'évaluation a connu de nouveaux apports qui l'ont conduite vers « l'évaluation authentique » (voir le *Dictionnaire de DFLES*, 2003 : 92) :

> L'évaluation authentique est donc caractérisée par l'enchâssement obligatoire et constant de l'évaluation dans l'apprentissage, la prise en compte de l'authenticité des situations d'évaluation et la transdisciplinarité. […]

On pourra dire qu'évaluer, c'est juger et mesurer le travail d'un apprenant, à l'aide de critères éclairés par des indicateurs de performance, dans une situation nouvelle (mais pas inconnue) de l'apprenant. Dans la perspective actionnelle, ce n'est pas seulement un transfert de compétences (soit un glissement des compétences dans une situation nouvelle), mais la mobilisation des connaissances et capacités pour résoudre une tâche, c'est-à-dire trouver les ressources pertinentes dont on dispose pour effectuer une tâche avec succès.

Dans l'approche actionnelle, l'évaluation se distingue du contrôle de connaissances et de capacités. En effet, ce dernier permet de mesurer les acquis en termes de maîtrise de savoirs et de savoir-faire, liés à l'apprentissage. Le contrôle est nécessaire pour vérifier que les ressources seront disponibles au moment où elles auront besoin d'être mobilisées pour résoudre des tâches plus complexes. On cherche à comparer, à vérifier que l'apprenant

s'approche le plus possible d'un résultat attendu. Le contrôle est nécessaire mais n'est pas utilisé dans le même contexte, ni avec les mêmes objectifs, il ne permet pas de définir un niveau de compétence.

L'évaluation quant à elle met en avant l'usage des ressources dans une situation donnée ; cet usage peut varier d'un apprenant à un autre. C'est la réussite de la tâche qui permettra de déterminer un niveau de compétence.

> L'évaluation d'une compétence revient à porter un jugement sur une performance, c'est à-dire sur l'usage qui est fait des connaissances et des capacités ayant fait l'objet d'un apprentissage. L'évaluation ne se conçoit pas en termes de résultat attendu, mais en termes de processus en lien avec un objectif à atteindre.[…] Cela permet souvent de se rendre compte que ce n'est pas parce qu'on s'approprie des connaissances et des capacités correctement, comme le reflète le contrôle, qu'on sait utiliser ces ressources à bon escient, comme le reflète l'évaluation. Bourguignon, C. (2010 : 54-55).

L'évaluation ne s'oppose pas au contrôle de connaissances et de capacités ; ils sont complémentaires, ont des objectifs différents et n'interviennent pas au même moment lors du processus d'apprentissage.

Le système d'évaluation pour les L3 est défini dans les programmes qui fixent un cadre tout en laissant les enseignants élaborer eux-mêmes les contenus de l'évaluation, les critères, les indicateurs. Cependant, il est difficile de faire évoluer la pratique de l'évaluation en classe. Cela demande une remise en cause des pratiques, des choix pédagogiques, la concertation pour fixer les objectifs, les critères, les orientations etc…

6.2.1 Outils d'évaluation

L'évaluation positive présente un caractère motivant pour l'apprenant, d'abord parce qu'elle va lui permettre d'identifier ses besoins pour réussir à accomplir une tâche et donc, de devenir autonome dans la prise de décision. Ensuite, elle donne du sens à sa démarche d'apprentissage car il peut voir à quoi cela va lui servir d'apprendre la langue, d'acquérir des connaissances et des capacités et de choisir comment il va mettre en œuvre ses ressources pour trouver des solutions. Il peut pour cela utiliser plusieurs outils.

Les grilles d'indicateurs relatifs à l'évaluation permettent à l'apprenant de voir ce qu'il sait déjà, ce qu'il sait faire et on se place ici dans la démarche positive de l'évaluation citée plus haut. Il peut utiliser des stratégies déjà mises en œuvre lors de l'apprentissage d'autres langues, afin de résoudre les tâches qui lui sont données. Rappelons que les stratégies, d'après le CECRL, sont « les moyens utilisés par l'usager d'une langue pour

mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible, en fonction de son but précis.[54] »

On attirera l'attention sur le fait que les descripteurs proposés dans le CECRL (et ceux adaptés dans le référentiel) ne sont pas des critères d'évaluation. Les descripteurs énoncent une situation attendue pour une activité langagière donnée. Pour évaluer, il sera nécessaire de construire une grille d'évaluation avec des critères et les indicateurs qui s'y rapportent en fonction de l'objectif d'apprentissage et du niveau visé. Plus le niveau de compétence visé est important, plus la grille sera évoluée et complétée par de nouveaux critères (et de nouveaux indicateurs).

Claire Bourguignon (2010 :65-73) propose des modèles de grilles d'évaluation dans une approche par compétences où sont présentées une grille d'évaluation linguistique (« pour la connaissance de la langue ») et une grille d'évaluation pragmatique (« pour l'aptitude à faire passer un message de manière pertinente et efficace »). L'auteure rappelle ceci (p.71) :

> Tout d'abord, il convient de rappeler qu'évaluer l'aptitude à communiquer, c'est évaluer à chaque fois la dimension linguistique et la dimension pragmatique de l'acte de parole dans l'accomplissement d'une tâche. Par ailleurs, il ne s'agit pas de refaire une grille d'évaluation à chaque séquence. Une grille d'évaluation est faite une fois pour toute ; simplement, elle s'étoffe, séquence après séquence. […] Grâce à l'utilisation des grilles avec critères et indicateurs de performance, l'élève pourra mettre une réalité derrière sa note et surtout comprendre le chemin qui lui reste à parcourir pour atteindre un niveau supérieur. […] Si elles ont une utilité pour l'enseignant en lui permettant de définir un niveau de compétence, elles sont aussi fondamentales pour donner du sens à l'apprentissage. […] Ces grilles permettent de responsabiliser les élèves face à leurs apprentissages.

On pourra s'inspirer du CECRL (notamment la partie « compétences linguistiques » p.86-93) pour compléter la grille d'évaluation linguistique. En fonction du niveau visé, l'attribution de points sera adaptée en gardant à l'esprit l'idée de valider ce qui est réussi par l'apprenant, de la façon la plus objective possible. On parle de « pondération » en fonction de l'objectif d'apprentissage fixé.

Janine Courtillon (2003 : 43-51), quant à elle, propose de « Penser à l'évaluation ». Elle aborde de façon très concrète l'évaluation de la compréhension (orale et écrite),

[54] CECRL p.48

l'évaluation de la production (orale et écrite) et nous livre des exemples de grilles d'évaluation. Et puisque l'oral est essentiel au cycle 1, le document annexe présenté en fin d'ouvrage (p.150-158) a retenu notre attention : « Pour une pratique intensive de l'oral : la macrosimulation » de Christine Mestre (2002). Dans ce document, l'auteure présente les principes de la macrosimulation (qui peut répondre à l'hétérogénéité des groupes et à l'importance des effectifs) et le déroulement de l'une d'elles.

Afin d'encourager et de développer l'autonomie de l'élève dans ses apprentissages, l'équipe pédagogique pourra accompagner les élèves dans une autoévaluation régulière de leur progression. Il est possible de s'inspirer de la grille d'autoévaluation du CECRL[55], (p.26-27), de la démarche proposée par le Portfolio Européen des Langues[56] et des descripteurs du projet Lingualevel[57] développé en Suisse. Les tableaux proposés peuvent aider à cibler les éléments à évaluer.

L'harmonisation des pratiques (et de ce fait le travail en équipe enseignante) est primordiale pour que l'apprenant s'y retrouve, prenne conscience de son parcours d'apprentissage et que l'enseignant parvienne à mieux se repérer par rapport aux niveaux de compétence. Construire des grilles d'évaluation est un travail de longue haleine mais cela permet aussi de construire la progression des apprentissages et d'adapter les attentes en fonction des besoins exprimés par chaque apprenant, d'être au plus près de chaque parcours d'apprenant tout en maintenant des activités communes.

L'évaluation est un élément délicat à aborder car il a des implications sur l'ensemble du système. L'évaluation et le système de notation en secondaire est défini dans le règlement général des Écoles européennes (p. 41-48)[58]. Au sein des Écoles européennes, l'évaluation formative se pratique souvent, en réalité, selon des démarches culturelles fortement ancrées (cotations, notations /10 ou /20, lettres correspondant à un certain niveau…). En outre, le contrôle et l'évaluation sont peu différenciés si ce n'est par la longueur et la variation du travail à effectuer. La notion de tâche est encore difficilement concrète dans les pratiques de classe, de même que la compréhension de la perspective actionnelle prônée par le CECRL. Cependant, c'est en proposant et en expliquant que l'on peut faire évoluer les pratiques et c'est pour cela que l'évaluation a été abordée dans cette partie.

[55] http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/assessement_grid/assessment_grid_french.pdf
[56] http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/default_fr.asp
[57] http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Key_reference/Lingualevel_EN.pdf
[58] http://www.eeb2.eu/site/files/secondary/Crit%C3%A8res%20de%20passage%20juillet%202013.pdf

6.2.2 La place de l'erreur

Apprendre une langue étrangère est un processus sur le long terme où l'apprenant sera confronté à l'erreur. La place de l'erreur et sa considération seront essentielles pour lui donner l'envie de dépasser les difficultés, de rechercher des solutions, de garder confiance en lui. Les erreurs peuvent être de natures différentes : erreurs sur le plan linguistique (lexique, syntaxe, phonologie…), sur le plan pragmatique (traitement de l'information, qualité de la communication…), sur le plan socioculturel (aspect culturel des échanges, contextualisation des échanges…)

Pour que l'erreur soit un outil au service de l'apprentissage, l'apprenant doit pouvoir dresser la liste de ses besoins à partir de celle-ci, orienter ses actions, redéfinir des objectifs, trouver les aides nécessaires. Ceci implique le développement de l'autonomie, notamment à l'aide d'outils tels que l'autoévaluation, le portfolio européen des langues (PEL) ou encore les grilles d'évaluation construites par les enseignants.

Un point essentiel est le développement de l'évaluation positive, fortement promu par le CECRL. En d'autres termes, il s'agit de mettre en valeur ce que l'élève est capable de réaliser. Cette démarche est différente de « l'évaluation-sanction » qui dit si l'élève a atteint un certain niveau, défini comme le niveau moyen d'un élève à un moment donné de son parcours scolaire. Avec « l'évaluation-sanction », on est surtout dans une démarche de restitution des connaissances plutôt que dans le transfert de connaissances dans une situation nouvelle, ou mieux, dans la mobilisation de connaissances et de capacités au service de la résolution d'une tâche complexe dans un contexte donné. Valoriser ce que l'élève sait faire, c'est lui remettre les clés de sa progression en main, c'est le rendre autonome et responsable de ses apprentissages.

6.2.3 Groupes de besoins/ groupes de compétence

Au regard de ce qui a été dit précédemment sur la richesse de l'hétérogénéité des groupes, on peut toutefois se poser la question de constituer des groupes autour des niveaux de compétence à l'entrée du cycle 1. Mais étant donné le nombre d'apprenants (environ 230 apprenants en français langue 3 en début de cycle 1), on peut envisager de proposer des groupes de niveaux de compétence tels que définis dans le CECRL.

Déterminer un niveau de compétence ne veut pas dire adopter une logique qui séparerait les différentes activités langagières. On en revient à l'approche de l'évaluation à travers la réalisation d'une tâche (non langagière) où seront mises en œuvre des activités

langagières de réception, d'interaction et de production. On évaluera une même tâche au regard de plusieurs niveaux de compétence (en utilisant la pondération), ce qui permettra, après concertation sur les seuils attribués à chaque niveau de compétence, de définir où se situe chaque apprenant.

Parallèlement, on pourrait également proposer aux apprenants une autoévaluation en ligne[59] afin d'observer leur propre perception de leur niveau de compétence et l'écart avec les résultats obtenus lors de la réalisation de la tâche.

La conception de ce que l'on pourrait aussi appeler « test de placement » (et de leurs grilles de correction associées) est un travail important pour lequel il serait profitable de constituer des archives. Cela permettrait également aux enseignants de mieux cibler dès le départ les besoins des élèves, de constituer des groupes de besoins affinés.

6.2.4 Certification

On pourrait envisager, en outre, de mettre en place une certification des niveaux de compétence atteints afin de valoriser les acquis des élèves tout au long de leur parcours et de leur fixer de nouveaux objectifs. Ces certifications (par exemple DELF A1 junior, ou DELF A1 scolaire[60]) sont reconnues dans les pays de l'Union européenne, voire au-delà et dans le monde des entreprises (en vue de stages), autant d'éléments qui peuvent également motiver les jeunes à s'investir dans leurs apprentissages.

Revisiter les besoins des apprenants régulièrement afin de mettre en évidence leurs progrès, leurs acquis, les encourager et les soutenir dans l'identification de leurs besoins est un soutien affectif essentiel, notamment en milieu scolaire.

L'écueil à éviter serait de tomber dans une démarche d'évaluation permanente, au risque de perdre le plaisir de l'accomplissement de la tâche ou de passer à côté du repositionnement effectué grâce à l'erreur. De même, il est nécessaire de garder à l'esprit l'apprentissage au travers de la perspective actionnelle pour éviter de tomber dans le piège de la préparation formatée à des examens tels que le DELF. Certifier un niveau de compétence ne peut pas être un objectif en soi.

Après avoir situé le contexte de la conception du référentiel et recherché les apports théoriques qui ont nourri la démarche, nous allons à présent aborder la dernière partie de ce

[59] http://elp.ecml.at/UsingtheELP/Evaluateyourlanguageskills/tabid/2702/language/en-GB/Default.aspx
[60] Plus d'informations sur le site http://www.ciep.fr/delf-dalf

mémoire qui présente le référentiel en lui-même et comment il peut apporter des réponses à la problématique de l'hétérogénéité des groupes d'apprenants en langue 3.

Partie 3

-

Le référentiel de compétences pour le cycle 1,

français langue 3

Chapitre 7 –Référentiel de compétences

En raison de l'harmonisation des programmes d'enseignement des langues 3 à l'École européenne, les coordinateurs pour le français ont souhaité disposer d'un premier document permettant d'avoir des points de repères concrets concernant le niveau des élèves en fin de cycle 1. L'idée est de pouvoir adapter ce document et de l'étendre aux autres cycles par la suite, de faciliter l'articulation et la continuité des apprentissages entre le cycle 1 et le cycle 2 notamment. En outre, le souhait concerne également l'harmonisation de l'enseignement du français L3 au sein même de la section francophone. Étant donné la difficulté de trouver des temps de concertation, disposer d'un outil de référence permet de gagner en efficacité, de parler le « même langage » et de mieux intégrer les nouveaux enseignants. Cependant, il semble important de préciser que ce document a été rédigé à la demande des enseignants de français, avec des attentes bien particulières sur les différentes parties qui le constituent. Son élaboration connaît des limites en termes de présentation, de contenus, de références théoriques et l'ensemble de ce qui a été produit est le résultat de compromis au plus près à la réalité du terrain.

7.1 Curriculum

Nous ne pouvons pas évoquer le référentiel sans parler de son lien avec le curriculum. Un référentiel de compétences est une des composantes du curriculum. Le concept de curriculum a évolué depuis les années soixante où il était considéré comme un « parcours de formation », voire comme « programme d'études », où étaient définis les contenus, méthodes, programmes d'enseignements, moyens d'apprentissage, procédures d'évaluation ainsi que le matériel pédagogique. Plus récemment, la notion de curriculum a laissé davantage de liberté pédagogique bien que l'organisation pédagogique soit clairement délimitée. La dimension politique et sociétale s'est très nettement renforcée ; les débats récurrents suscités par les réformes des « programmes scolaires », tant au niveau de la population, des enseignants que des décideurs politiques, sont une illustration de la puissante résonnance culturelle du curriculum dans une société. Le curriculum révèle le rapport d'une société à l'apprentissage à travers l'accent porté sur le rôle de l'apprenant (rôle actif ou passif dans l'appropriation des compétences par exemple).

Dans le contexte qui nous intéresse, les valeurs, qui fondent le curriculum et servent de référence, se basent sur les aspects « multilingues et multiculturels » et sur le

développement de l'identité européenne des apprenants (voir chapitre 1). Nous pourrons retenir ici une conception du curriculum qui rejoint quelque peu celle mise en place dans les Écoles européennes.

> Pour Legendre (1993), le curriculum est un plan éducatif qui peut être global (le curriculum de l'enseignement secondaire) ou spécifique (un plan de remise à niveau pour les ouvriers d'une entreprise) qui reflète les valeurs d'un milieu de référence et qui devrait permettre d'atteindre des buts déterminés.[61]

Afin de mieux situer la place du référentiel de compétences dans le curriculum, D'Hainaut (1981) et Parsons (1960) proposent un tableau représentant les trois niveaux de définition du curriculum[62].

Niveaux de décision	**Formulation**	**Supports de communication**	**Destinataires**
Politique éducative (formelle)	Finalités	Déclarations d'intentions	Tous les citoyens concernés par l'éducation
Gestion de l'éducation	Compétences générales	Référentiel de compétences ou de formation Profil de sortie	Personnel administratif, directeurs, inspecteurs, conseillers pédagogiques, enseignants
Réalisation quotidienne de l'action éducative (niveau technique)	Compétences spécifiques Objectifs	Programme des études	Enseignants

Tableau 2: Les trois niveaux de définition du curriculum.

D'après ce tableau, le référentiel de compétences touche aux compétences générales pour établir un profil de sortie des apprenants à un moment donné de leur parcours ; il s'adresse tant au personnel administratif qu'aux enseignants et à leur hiérarchie.

[61] In Depover, C. & Noël. B. (2005 : 12)
[62] In Depover, C. & Noël. B. (2005 : 18)

7.2 Définitions

Il existe différents types de référentiels : le référentiel professionnel, le référentiel de formation et le référentiel de compétences. Nous présenterons les deux derniers.

7.2.1 Référentiel de formation

Depover & Noël (2005 : 126) décrivent ainsi le référentiel de formation :

> Le référentiel de formation décrit les compétences qui devront être maîtrisées à l'issue d'un cycle de formation pour rencontrer les besoins de l'insertion professionnelle (directe ou à plus long terme) mais aussi culturelle et sociale. Ce référentiel comporte généralement les critères qui permettront l'évaluation du niveau de maîtrise des compétences et leur validation par l'organisme de référence.

Cette définition est à mettre en lien avec le cadre et le contexte d'application. C'est pourquoi, bien que la définition du référentiel de formation semble correspondre au contexte de l'École européenne, les auteurs précisent un peu plus loin (2005 : 126) :

> Lorsqu'il s'agira d'une formation sans visée professionnalisante directe, on s'appuiera directement sur un référentiel de compétences qui sera établi sur la base de certaines exigences générales issues des milieux professionnels, sociaux et culturels mais aussi sur celles formulées par les structures d'enseignement dans lesquelles l'apprenant sera susceptible de s'engager par la suite.

Pour C. Bourguignon (2010 : 120), les référentiels « recensent l'ensemble des savoir-faire et "savoirs" que l'élève doit maîtriser en fin d'année ou en fin de cycle. Ils fixent des niveaux d'exigence minimale. Ils ne donnent pas d'indication d'ordre chronologique pour l'enseignement / apprentissage ».

Nous parlerons donc ici de référentiel de compétences puisqu'il s'agit de former des jeunes au sein d'une filière générale (l'intégration professionnelle étant prévue à long terme).

7.2.2 Référentiel de compétences

Voici la définition du **référentiel** d'après le *Dictionnaire de DFLES* (2003 : 212) :

> Un référentiel se présente comme un inventaire de compétences nécessaires à des activités et l'inventaire finalisé de ces activités elles-mêmes. […]
>
> Le référentiel de compétences a ainsi une double fonction de guide et accompagnateur de l'apprentissage, mais aussi de système de repérage au moment de l'évaluation de l'acquisition des compétences visées (Le Boterf, 1998). […]

Dans cette optique, le terme de compétence « recouvre trois formes de capacité cognitive et comportementale : compétences linguistique, communicative et socioculturelle. »[63] Ce sont ces trois compétences qui ont été retenues pour réaliser le référentiel. Nous y reviendrons dans le chapitre 8.

Un référentiel de compétences est l'une des composantes d'un curriculum s'appuyant sur les valeurs, les besoins et les exigences politiques d'un État. Il détermine ce que les apprenants seront capables de réaliser à un moment précis de leur cursus. Il est défini ainsi par Depover et Noël (2005 : 126) :

> Le référentiel de compétences : décrit les compétences dont la maîtrise est nécessaire pour exercer un métier ou une famille de métiers particuliers. Il constitue un document intermédiaire sur la base duquel peuvent s'ajuster les exigences qui émanent des milieux professionnels et des milieux de formation. Ce document est généralement élaboré en concertation entre les milieux professionnels et ceux de la formation.

Nous pouvons dire, à travers ces différentes définitions, qu'un référentiel de compétences donne une photographie de ce qui est attendu d'un apprenant au terme d'un parcours d'apprentissage sur une durée définie. Cela implique une mise à jour régulière de ce référentiel au regard des recherches et progrès qui ne manqueront pas de se produire dans le futur. Comme nous l'avons précisé dans la présentation du référentiel pour les langues 3, il reste une proposition évolutive et non une prescription, ce qui permet une souplesse dans les pratiques pédagogiques.

7.3 Transdisciplinarité

L'évolution des sociétés et l'avancée des technologies depuis le début du XXIe siècle a modifié le rapport à l'apprentissage, aux connaissances et à la façon de communiquer. On observe une tendance au décloisonnement et à la transdisciplinarité. En contexte scolaire, la transdisciplinarité permet de donner davantage de sens aux apprentissages et s'inscrit pleinement dans les curricula, notamment dans les sociétés à valeur démocratique. Dans les pratiques de classe, elle reste relativement abstraite en raison du cloisonnement des emplois du temps, surtout dans l'enseignement secondaire.

Au sein des Écoles européennes, la volonté de faire le lien entre les différentes disciplines est clairement exprimé. Pour ce qui est des langues vivantes, l'apprenant a tout intérêt à exploiter les connaissances acquises et les stratégies mises en œuvre dans les

[63] Op. Cit. p.48

différentes langues ainsi que dans les disciplines non linguistiques : il gagne en efficacité et en performance. Dans l'idéal, il s'agirait de développer une approche de l'enseignement des langues incluant davantage de transdisciplinarité, ce qui correspond d'ailleurs à la préconisation du CECRL. Ce lien se fait également à la lecture des huit **compétences clés**[64] adoptées par les Écoles européennes d'après le *Cadre européen des compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie* approuvé en 2006 par le Conseil de l'Europe et le Parlement européen.

Cette notion de transdisciplinarité, si elle apparaît peu telle quelle dans le référentiel de compétences que nous avons élaboré, reste toutefois présente à travers l'approche actionnelle mise en avant. En effet, si la partie concernant les aspects socio-culturels de l'enseignement-apprentissage reste modeste (et aurait eu le mérite d'être développée), elle introduit plus fortement le lien entre langue et culture. Elle rejoint les valeurs de plurilinguisme et d'interculturalité. La référence aux instructions du programme pour toutes les langues 3 donne des repères aux enseignants qui peuvent ensuite trouver des éléments concrets pour la construction de leurs séquences. Par ailleurs, à travers la réalisation de tâches, telles que définies dans l'approche actionnelle, la transdisciplinarité prend vraiment tout son sens, tant pour les apprenants que pour les enseignants.

Nous allons à présent préciser comment nous avons élaboré le référentiel de compétences pour le cycle 1 en français langue 3, son organisation, ses contenus et les outils utilisés.

[64] http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_fr.htm

Chapitre 8 –Organisation du référentiel

Les Écoles européennes promeuvent une approche didactique interculturelle et plurilingue. Le mélange des groupes linguistiques en cours de langue étrangère, l'enseignement de disciplines non linguistiques (enseignement des sciences humaines ou de morale en langue 2, option dans une troisième langue par exemple) favorisent le développement du lien langue-culture. On sort d'une vision restreinte à la simple communication en langue étrangère pour aller vers un savoir-vivre et savoir-agir au sein de groupes diversifiés.

8.1 Structure du référentiel

Dans un premier temps, il semblait logique de nous appuyer sur les compétences définies par le CECRL réparties en deux catégories principales : les compétences générales (déclinées en savoir, aptitudes et savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre) et les compétences communicatives langagières (subdivisées en compétences linguistiques, compétence sociolinguistique et compétences pragmatiques)[65].

Cependant, il paraissait difficile de suivre exactement cette structure sans avoir au préalable proposé une formation au CECRL, outil peu maîtrisé par les enseignants de langue. Cette considération, ainsi que la demande des enseignants concernant les contenus du référentiel et son aspect « pratique », nous ont conduits à retenir trois compétences : la compétence linguistique, la compétence communicative et la compétence socioculturelle (transversale par rapport aux deux autres compétences). Dans le référentiel, le terme « compétence » a été remplacé par « objectifs » d'une part parce que le contexte et le sens se trouvent quelque peu modifiés par rapport aux termes du CECRL, d'autre part parce qu'il s'agit de ne pas semer la confusion auprès des enseignants sur le sens accordé à ce terme. Il a fallu relire le référentiel à de nombreuses reprises pour que les activités communicatives langagières ne soient plus appelées des « compétences », ce qui révèle encore la forte emprise de la conception communicative dans l'enseignement des langues.

En première partie, nous trouvons l'introduction du référentiel pour expliquer les choix qui ont prévalus à sa rédaction. Puis viennent les objectifs communicatifs (2è partie) et linguistiques (3è partie) qui se situent dans l'aire des compétences communicatives langagières tandis que les objectifs socioculturels (4è partie) se réfèrent à la fois à la compétence sociolinguistique mais aussi aux compétences générales du CECRL. Enfin, en

[65] Toutes ces compétences sont détaillées dans le CECRL p.81 à 101.

5è partie, de nombreuses ressources sont proposées pour la conception de séquences didactiques. En raison de sa taille, le référentiel est présenté dans un document annexe joint au mémoire.

8.2 Démarche et contenus du référentiel

Le référentiel de compétences s'adresse en priorité aux enseignants. La première partie précise les raisons qui ont poussé à sa réalisation mais surtout, elle introduit une démarche de réflexion par rapport au nouveau programme pour les langues 3, le met en perspective par rapport au CECRL notamment et apporte un éclairage sur le contexte particulier de l'École européenne de Bruxelles 2. Des mises à jour sont nécessaires car chaque partie est soumise à des variations d'ordre institutionnelle (introduction de la langue 3 dès la S1 à la rentrée 2014, modification du soutien éducatif[66], disciplines non linguistiques à partir de la S3). Dans la démarche adoptée, la curiosité et l'autoformation des enseignants sont particulièrement sollicitées mais la description du contexte permet de mieux situer ce qui est attendu et d'ancrer la conception et l'animation des séquences pédagogiques dans la réalité de terrain.

8.2.1 Objectifs communicatifs

> Afin de réaliser des intentions communicatives, les utilisateurs/apprenants mobilisent des aptitudes générales et les combinent à une compétence communicative de type plus spécifiquement linguistique. (CECRL p 86)

Dans la deuxième partie du référentiel de compétences, il s'agit de donner quelques points de repère aux enseignants par rapport aux niveaux proposés par le CECRL, de reprendre les différentes activités communicatives langagières (réception, production, interaction) et d'en adapter les descripteurs en tenant compte de l'environnement de l'école et de la variation des discours selon les contextes d'utilisation de la langue dans et en dehors de la classe et de l'école. Notons que les termes utilisés demandent souvent aux enseignants un effort d'adaptation (par exemple, on ne parle plus de compréhension mais de réception). De même, la mise en évidence de l'activité d'interaction, moins connue, permet de mieux appréhender les différents champs, d'en saisir les contours et les enjeux.

Nous avons donc choisi de reprendre les tableaux proposés par le CECRL pour chaque activité langagière de communication, de mentionner les descripteurs correspondants aux niveaux A1 et A2 en les adaptant si besoin au contexte

[66] Voir le document : http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1887/2012-05-D-15-fr-8.pdf

d'enseignement/apprentissage des langues à l'EEB2. Pour le niveau A1, certains descripteurs ne sont pas disponibles dans le CECRL ; nous avons choisi d'en introduire sur la base des expériences des enseignants et des observations de classe. De même, nous avons introduit des descripteurs pour le niveau A1+ afin de marquer la progression lorsque celle-ci était envisageable et perceptible. Ainsi, l'objectif consistait à ce que les enseignants puissent avoir une vision d'ensemble des aspects communicatifs et prennent conscience du degré d'hétérogénéité de leurs groupes d'apprenants. Nous avons ainsi parcouru de nombreux référentiels proposés par les ministères de l'Éducation nationale de plusieurs pays (dont celui du Luxembourg[67]) ou par des centres d'enseignement des langues tels que les Alliances françaises ou les centres de formation professionnelle.

Pour chaque activité langagière de communication, nous avons recherché dans le programme pour les langues 3 l'objectif d'apprentissage correspondant afin d'établir un lien direct. Dans cette partie, nous avons choisi d'apporter également un éclairage sur les stratégies possibles pour l'apprentissage d'une langue telles que mentionnées dans le programme. Cet apport concourt à la construction de la compétence stratégique mais également discursive, c'est-à dire, « *les formes prises par la communication telle qu'elle s'effectue dans une situation sociale et une communauté de communication données*[68] ».

Les descripteurs permettent d'apporter des éléments concrets aux enseignants. Enfin, nous avons choisi de rappeler la place de l'autoévaluation dans l'apprentissage d'une langue en introduisant à ce stade la grille d'autoévaluation du CECRL.

8.2.2 Objectifs socioculturels

Nous avions évoqué les enjeux socioculturels au point 4.4. Van Ek (1988 : 49) parle ainsi de l'apport de la compétence socio-culturelle:

> […] D'autre part, la compétence socio-culturelle contribuera, par le biais de ce qui précède, à la réalisation des objectifs généraux cités dans les spécifications du NCLE[69]:
>
> - la compréhension et l'acceptation des sentiments d'autrui; le développement de l'empathie
> - l'acceptation de personnes d'origine sociale ou ethnique différente, en évitant des attitudes rigides et les stéréotypes
> - l'ouverture à la nouveauté
>
> ainsi que, espérons-le:

[67] Ministère de l'Éducation nationale du Grand-Duché du Luxembourg - Institut National des Langues. Carré des langues. Lignes directrices. http://www.insl.lu/Francais/page6/p6frame.htm
[68] Voir le « Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle », p.34 : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_FR.pdf
[69] National Congress on Languages in Education : voir Van Ek (1988 : 15)

- le développement du goût de vivre et la pleine réalisation du potentiel humain.

L'appellation « objectifs socioculturels » recouvre non seulement la compétence socioculturelle, mais traverse aussi d'autres compétences particulièrement en lien avec celle-ci. Lorsque l'on utilise une langue pour s'exprimer, de nombreux éléments entrent en jeu : l'environnement, les intentions des locuteurs, les modes d'expression, les codes culturels, le genre discursif[70]… De ce fait, on mobilise des compétences générales, qui « *ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour les activités de toutes sortes y compris langagières.* » (CECRL p.15), ainsi que la compétence sociolinguistique qui « *porte sur la connaissance et habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans une dimension sociale* » (CECRL p.93). La compétence pragmatique (CECRL p.96) a été moins explicitée ici ; les apprenants y seront confrontés à travers les différents textes qu'ils rencontrent mais au niveau élémentaire, cet aspect est moins approfondi.

L'élève-apprenant est un bien acteur social en formation. Les dimensions sociales et culturelles d'une langue mettent en valeur le plurilinguisme et l'interculturalité (éléments fondateurs des Écoles européennes), donnent du sens aux apprentissages et favorisent la transdisciplinarité. Ces objectifs socioculturels ont aussi pour but de fédérer le groupe-classe à travers des démarches, des questionnements, des réflexions sur les représentations et les identités. C'est une forme d'éducation à la citoyenneté. Dans le tableau (p.31-32), différents domaines ont été sélectionnés pour leur proximité avec les intérêts et/ou les questionnements des adolescents. Pour chaque domaine, des pistes d'exploration, en lien avec les recommandations du programme, sont proposées. Néanmoins, tous ces objectifs ne peuvent être atteints ; il conviendrait que les enseignants coordonnent le parcours des élèves sur l'ensemble des trois cycles sans toutefois les cloisonner. L'actualité tout autant que la personnalité des apprenants peut conduire à développer certains projets. Les coordinateurs de langue des différentes sections linguistiques peuvent ici jouer un rôle important.

8.2.3 Objectifs linguistiques

Les langues sont en évolution constante et les besoins des apprenants sont extrêmement variables selon les publics. Dans le cadre scolaire qui nous concerne, les objectifs et les contenus sont déjà prédéfinis ; nous gardons aussi à l'esprit la nécessité

[70] On note que le CECRL préfère utiliser le terme « texte » plutôt que « discours ».

d'un apprentissage transdisciplinaire. La langue, vecteur de communication et de compréhension dans d'autres disciplines, décloisonne les apprentissages et permet de transférer à la fois des stratégies, des connaissances et des compétences Il se peut en effet que les apprenants de L3 doivent utiliser celle-ci pour une option dans les classes supérieures (par exemple en arts ou en latin). Par ailleurs, dans le cas du français, la vie sociale à Bruxelles conduit fréquemment à l'utilisation du français. Disposer des clés pour mieux comprendre et agir dans son environnement est primordial.

Pour élaborer cette partie, nous avons établi notre fil rouge d'après la classification des compétences linguistiques du CECRL (p.86-93). Des éléments de la composante linguistique issus des référentiels pour le français (niveau A1 et niveau A2) ont également inspirés nos recherches et nos classifications. Cinq sous-parties ont été définies : le lexique, la grammaire, la conjugaison, la phonie/graphie et l'orthographe. Une dernière sous-partie propose des outils pratiques en ligne (aides linguistiques). Nous expliquons ici la démarche suivie pour identifier, collecter et organiser le référentiel de compétences puis nous détaillons certaines sous-parties.

8.2.3.1 Démarche

Définir les contours de ce qui peut être attendu d'un apprenant après deux ans « d'étude de la langue » est difficile. Les enseignants souhaitent disposer d'un éclairage plus concret du programme. Il ne s'agit donc pas de réaliser un catalogue à connaître par cœur, mais de donner des repères aux enseignants sur des connaissances et capacités possibles en fin de cycle 1 pour un niveau élémentaire (A1 / A2). Bien entendu, il n'est pas attendu des apprenants qu'ils maîtrisent l'ensemble des contenus répertoriés dans ce référentiel de compétences. Mais ils les auront certainement rencontrés et/ou utilisés pour échanger, comprendre et produire des textes, à l'oral ou à l'écrit. La fréquence de ces rencontres et l'authenticité du contexte permettront une acquisition certaine dans la mesure où cela répondra aux besoins communicatifs de l'apprenant.

Pour sélectionner ces contenus, nous avons parcouru de nombreux manuels de FLE pour les adolescents en milieu scolaire, des ouvrages de référence et des sites Internet. Nous avons également interrogé les enseignants sur leurs pratiques de classe et les outils qu'ils utilisent. Enfin, nous avons interrogé des adolescents sur leurs besoins pour pouvoir s'exprimer en langue étrangère (en classe et hors classe). Nous avons mis l'ensemble de ces recherches en lien avec le programme pour les langues 3 en tenant compte du contexte

d'enseignement, de l'environnement social et des exigences institutionnelles notamment. Enfin, nous avons défini la structure du référentiel de compétences, puis sélectionné et organisé les contenus en apportant des références pour aller plus loin.

8.2.3.2 Le lexique

Le CECRL parle de la compétence lexicale (p.78) : « *Il s'agit de la connaissance et de la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose 1. d'éléments lexicaux et 2. d'éléments grammaticaux et de la capacité à les utiliser.* » Nous avons retenu cinq thèmes principaux, proches des besoins immédiats et du contexte de vie des élèves (référentiel p.33-96). Nous avons construits les répertoires à partir des recherches effectuées, en créant des sous-thèmes ; chacun contient des noms (avec des indications de genre ou de nombre si cela paraissait pertinent), des verbes, adjectifs, adverbes et/ou prépositions, des expressions ainsi qu'une partie appelée « Actes de paroles ». Celle-ci permet de contextualiser davantage l'utilisation du lexique. C'est l'enseignant qui identifiera les éléments à puiser et exploiter sur l'ensemble du cycle. Il peut bien entendu les enrichir ou n'en explorer qu'une partie, l'essentiel étant d'encourager la continuité des apprentissages entre les cycles. Le niveau visé par les institutions en fin de cycle 1 étant A1+, nous avons exploré le niveau A2 en sélectionnant les éléments qui nous paraissaient pertinents pour ce cycle. Cette perspective peut paraître un peu ambitieuse mais l'école se situe en milieu homoglotte et les élèves sont confrontés à la langue française en dehors des cours de L3. Nous proposons donc la possibilité d'une progression plus rapide en fonction des groupes d'apprenants. Nous avons choisi de ne pas faire de tableau pour le lexique selon les niveaux (A1, A1+, A2), ce sont les enseignants qui apporteront une différenciation en fonction des groupes d'apprenants, des thèmes abordés et des projets menés dans les classes.

8.2.3.3 La grammaire

Enseigner la grammaire en langue étrangère ou en langue maternelle ne relève pas de la même démarche. Le fonctionnement et la forme d'une langue inconnue, ou très peu fréquentée, ne se base pas sur l'intuition ou la correction (sauf peut-être dans certaines situations en cas de proximité linguistique des deux langues ou selon les profils d'apprenants). Tout comme les éléments lexicaux, la grammaire doit avant tout répondre aux besoins des apprenants. Son acquisition est progressive et varie parfois considérablement d'un apprenant à un autre, en fonction des profils linguistiques et des

stratégies d'apprentissage mises en œuvre. Le programme de L3 (p.10) donne priorité à « *l'usage courant de la langue et à son rôle fonctionnel* ».

Les contenus grammaticaux du référentiel de compétences (p.97-106) sont d'abord présentés sous forme de listes par classe grammaticale, puis ils sont repris dans un tableau en fonction du niveau visé (A1, A1+, A2). Voici ce que dit le CECRL de la grammaire (p.89):

> Formellement, **la grammaire de la langue** peut être considérée comme l'ensemble des principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et définies (les phrases). La compétence grammaticale est la **capacité de comprendre et d'exprimer** du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites. En ce sens, toute langue a une grammaire extrêmement complexe qui ne saurait, à ce jour, faire l'objet d'un traitement exhaustif et définitif. […]

La mise en œuvre revient aux enseignants ; pour les guider, des références pour l'enseignement de la grammaire du FLE sont mentionnées. Là encore, la curiosité et l'autoformation des enseignants sont sollicitées, avec le souhait de provoquer des réflexions en équipe pédagogique sur la mise en œuvre et les démarches pédagogiques à développer.

8.2.3.4 La conjugaison

La conjugaison se rapporte à la classe de mots du verbe ; dans la plupart des manuels scolaires, la formation des verbes est décrite dans la partie du précis grammatical et les verbes sont conjugués dans des tableaux. Dans le référentiel, la partie conjugaison (p.107-108) est présentée à la suite de la grammaire, sous forme d'une liste des contenus répartis ensuite dans un tableau selon le niveau visé (A1, A1+, A2). L'aspect fonctionnel retenu pour la formation des verbes repose sur le nombre de base phonétique et non selon les groupes (verbes du 1er groupe, du 2è groupe, du 3è groupe et verbes irréguliers).

8.2.3.5 La phonie/graphie et l'orthographe

La phonétique peut être un obstacle important en début d'apprentissage, or, d'après les observations de classe, elle est peu abordée en classe. Cette sous-partie des objectifs linguistiques est attendue des enseignants bien qu'elle suscite parfois des débats autour de contenus en raison des origines géographiques, des accents et locutions propres aux différents locuteurs natifs. Cette diversité permet par ailleurs une ouverture culturelle au sein même de la section francophone et auprès des non-francophones. Certains enseignants

éprouvent des difficultés à expliciter des phénomènes qui leur sont naturels, comme par exemple l'intonation, les liaisons ou les lettres muettes. La présentation en tableau leur permet d'une part de renouer avec l'alphabet international, code commun très utile, et d'autre part, d'accéder facilement à des exemples servant de points de repère commun à l'équipe enseignante. Là encore, il s'agit de contenus qui seront le plus souvent rencontrés par les élèves et non de termes à mémoriser dans leur totalité.

Enfin, cette approche introduit la notion d'orthographe auprès des élèves : ils prennent conscience de la différence entre la langue écrite et la langue orale, entrent dans le système phonétique français et visualisent les différentes graphies possible pour un même son. Ils peuvent ainsi mémoriser l'orthographe des mots utilisés fréquemment, constituer des familles de mots et fabriquer des outils d'aide linguistique comme un référentiel de sons par exemple. Si la place de l'oral est essentielle en cycle 1, le passage à l'écrit est introduit avec rigueur à travers la reconnaissance graphique, la mémorisation et l'emploi de termes et locutions courants dans les productions.

8.3 Les outils au service du projet

La réalisation de ce référentiel de compétences a été un travail de longue haleine ; il demandera d'être révisé par des experts et adapté aux contraintes institutionnelles, budgétaires, spatio-temporelles, pédagogiques. La complexité de la tâche est due au nombre et à la diversité des acteurs concernés (avec autant de points de vue) et au questionnement porté sur le curriculum, en raison de l'interdépendance de ses composantes, et plus largement sur l'ensemble du système. Pour collecter les données et apporter des réponses et des contenus adaptés aux besoins des enseignants, nous avons utilisé les outils suivants : l'observation de classe, la recherche de documents internes, d'ouvrages de référence et de manuels scolaires, la recherche en ligne, l'élaboration d'un questionnaire et l'interview d'acteurs différents.

8.3.1 Observations de classe

Les observations de classe ont eu lieu régulièrement durant les 5 mois de stage, notamment pour quelques classes de S2 et S3 en français L3. Cette durée a permis d'établir un climat de confiance dans un premier temps et de permettre l'adaptation des élèves et enseignants à la présence de l'observateur. Peu à peu, les attitudes naturelles ont repris leur cours, permettant ainsi de nourrir les observations de situations authentiques. Cette pratique n'ayant généralement pas cours en dehors des inspections, il a fallu engager un

dialogue permanent et rassurant à l'égard des enseignants. Les conversations informelles en salle des professeurs ont aidé à tisser des liens et à ouvrir les portes des classes. Par la suite, elles ont conduit à trouver des moments pour discuter des observations de classe et identifier les attentes des enseignants, tant vis-à-vis de l'enseignement du FLE que vis-à-vis du référentiel de compétences.

Les observations se sont également portées sur des classes de cycle 2 en français L3 (S4, S5, S6), des classes de S2 et S3 en français L2 et une classe de S4 en discipline non linguistique (histoire en français L2). Elles ont contribué à mieux situer le niveau des élèves en début d'apprentissage du français L3, à observer le fonctionnement des groupes, à repérer les multiples profils linguistiques des élèves, à constater la diversité des styles, méthodes et manuels d'enseignement/apprentissage du FLE dans les classes. Elle a surtout mis en évidence la grande hétérogénéité des groupes d'apprenants de L3 et la spécificité de l'enseignement du FLE par rapport à la formation initiale et continue des enseignants. Enfin, l'observation de classe a permis d'aborder, lors d'échanges à la fin des cours, les véritables enjeux autour de l'enseignement/apprentissage du FLE, les questionnements et préoccupations des élèves et des enseignants.

8.3.2 Documentation, ouvrages de référence et manuels

Pour mieux saisir le contexte spécifique des Écoles européennes et plus particulièrement de l'EEB2, nous avons fait de nombreuses recherches dans les documents internes et les publications officielles accessibles. Nous avons également lu des ouvrages théoriques se rapportant à la didactique du FLE, aux curricula et aux référentiels de compétences. Nous avons consulté de nombreux référentiels et documents pour l'enseignement/apprentissage des langues ainsi que des publications de la Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe, notamment sur l'éducation plurilingue et pluriculturelle. L'ensemble des publications qui ont présidé aux choix des contenus du référentiel sont reprises dans sa bibliographie.

Les manuels utilisés dans les classes et les méthodes de FLE éditées récemment ont été parcourus et comparés. Ce travail a nourri quelques discussions entre équipe pédagogique et apporté des éléments de compréhension sur les méthodes d'enseignement choisies par les enseignants. La plupart des méthodes d'enseignement du FLE proposent (en rythme extensif) des parcours de 100 à 120h pour maîtriser le niveau A1 du CECRL, 240h pour atteindre le niveau A2 et 420h pour atteindre le niveau B1. Au regard du

nombre d'heures d'enseignement en L3 sur le cycle 1, il est possible d'atteindre le niveau A1+ en fin de cycle 1[71]. Généralement, plus la langue source est éloignée de la langue cible, plus le temps d'apprentissage est important. Or nous savons que l'EEB2 compte une section finlandaise et qu'elle accueille majoritairement les élèves d'origine estonienne[72]. Ces deux langues sont d'origine finno-ougrienne tandis que le lituanien et le letton appartiennent au groupe de langues indo-européennes, plus proches de la langue française. Cet élément est important pour le choix des méthodes et la constitution des groupes-classes (ou mieux, de groupes de besoins). Cependant, s'agissant de l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère, l'apprenant peut faire appel à des stratégies déjà mises en œuvre pour l'apprentissage d'une autre langue et progresser plus rapidement.

8.3.3 Questionnaire et interviews

8.3.3.1 Questionnaire

Pour mieux comprendre l'origine de l'hétérogénéité des groupes de L3, il était nécessaire de recueillir des informations auprès des élèves afin de mieux cerner leurs profils linguistiques et leurs parcours. Nous avons élaboré un questionnaire[73] mélangeant des questions ouvertes et fermées et nous l'avons soumis à l'ensemble des classes de S2 et S3 (L3 français). Les questions ouvertes concernent principalement l'identité, les langues utilisées, les motivations et la perception du lien culturel avec la langue étudiée. Les questions fermées apparaissent sous la forme de tableaux pour évaluer la fréquence des contacts avec les différentes langues utilisées et le contexte de leur utilisation, une autoévaluation pour les différentes activités de communications langagières (appelées compétences dans le questionnaire) et les stratégies mises en œuvre lors de l'apprentissage d'une langue. Le questionnaire était anonyme et rempli sur la base du volontariat, soit en classe (avec l'aide et les explications de l'enseignant), soit hors classe. Les enseignants ont souhaité le proposer uniquement en français avec la possibilité de répondre en anglais ou en allemand. Nous avons recueilli les questionnaires de 3 des 5 classes de S3 et d'une

[71] Jusqu'en juin 2014, les élèves débutaient la L3 en S2 à raison de 3 périodes de 45 min par semaine, soit un total de 162h d'enseignement pour le cycle 1, ce qui correspond à un niveau A2.1 (ou A1+). Dès septembre 2015, les élèves débuteront l'étude de la L3 en S1 avec 2 périodes de 45 min par semaine puis 3 périodes en S2 et S3, soit un total de 216h d'enseignement pour le cycle 1, ce qui correspond à un niveau A2.2, voire A2.
[72] Les élèves de langue maternelle lituanienne, lettone et estonienne sont majoritairement accueillis à l'EEB2. De nombreuses différences, notamment sur le plan linguistique, existent entre les pays baltes. On pourra lire l'article suivant qui peut nous éclairer : http://www.robert-schuman.eu/fr/syntheses/0124-estonie-lettonie-lituanie-ce-qui-les-differencie
[73] Voir annexe 7

classe de S2 (sur 5 classes). L'effectif total de ces 4 classes est de 104 élèves et nous avons reçu 74 réponses.

À la lecture des résultats, nous avons pris conscience de la difficulté certaine qu'ont rencontrée les élèves pour remplir le questionnaire. Cette difficulté est due à plusieurs points : la longueur du questionnaire, certains termes difficiles pour des débutants, l'intérêt porté à la démarche. Cependant, les données restent tout à fait intéressantes pour illustrer l'hétérogénéité des groupes en termes de parcours et de profils linguistiques. Elles révèlent aussi le plurilinguisme et la diversité culturelle de nombre d'élèves, le contexte d'utilisation des différentes langues et les motivations qui sous-tendent leurs choix. Ces données restent toutefois une photographie instantanée d'une situation qui évolue chaque année mais dont les grandes lignes (diversité des profils et hétérogénéité des groupes en français L3 notamment) sont confirmées par les enseignants. Cette photographie peut aider à mettre en œuvre des dispositions pour guider les enseignants dans les difficultés spécifique à l'enseignement du français L3. Le référentiel de compétences a essayé de s'en inspirer pour proposer un outil qui complète le programme d'une part, et donne des éléments concrets et des pistes de recherches et de réflexions d'autre part.

8.3.3.2 Interviews

Les interviews ont été préparées suite aux premières observations de classe[74]. Une certaine retenue était perceptible chez les enseignants par rapport à l'expression de leurs difficultés et de leurs besoins. Afin de préserver la confiance, les interviews ont été menées de façon informelle, sur des plages horaires où les enseignants étaient disponibles. Toutes les questions n'ont pas pu être abordées mais dans l'ensemble, ils ont contribué à faire avancer la réflexion par leurs propositions et leurs expériences de terrain.

Les interviews ont concerné neuf enseignants de français ayant au moins une classe de L3. Tous ces enseignants ont accepté d'être consultés de temps à autre sur le référentiel de compétences, lors de son élaboration. Des entretiens ont aussi été menés auprès d'un enseignant d'histoire de la section francophone, un enseignant d'histoire de la section anglophone, le responsable informatique, le responsable de la bibliothèque, une enseignante du soutien scolaire.

[74] Voir annexe 9.

Les trois points mis en évidence par ces interviews sont : le souhait d'une formation continue à l'enseignement du FLE, la diminution des effectifs en classe de langue, la gestion de l'hétérogénéité des groupes de L3.

Le souhait d'une formation approfondie en FLE s'exprime souvent lors de la première année d'enseignement à l'EEB2 ; en effet, les enseignants ont tous été confrontés à l'enseignement du FLE ou à une formation de type licence mais souvent, cela remonte à plusieurs années. Les exigences de l'enseignement du français LM pour le baccalauréat sont très différentes des exigences pour le français L2 ou L3 et les enseignants reconnaissent avoir tendance à standardiser leurs approches et à se référer à leur culture de l'enseignement d'une langue maternelle. Par ailleurs, le choix des méthodes et manuels est laissé à leur initiative, choix délicat et difficile pour les nouveaux enseignants qui ne connaissent pas encore la spécificité des EE.

La diminution des effectifs en classe de langue serait en effet profitable aux élèves. Ce problème plus particulier en cycle 1, pourrait aussi être abordé sous un autre angle. Nous faisons quelques propositions dans la partie (8.5).

Enfin, nous avons déjà abordé la question de l'hétérogénéité des groupes dans le chapitre 5 et évoqué quelques solutions possibles (formation de groupes de besoins, tests de placement, validation des niveaux atteints, développement de l'autoévaluation, projets transdisciplinaires) ou encore avec l'aide des TICE à travers les scénarii pédagogique (voir paragraphe 8.5.2).

Les interviews ont contribué à définir plus précisément les outils dont souhaitaient disposer les enseignants pour décliner le programme dans leurs pratiques, atteindre les objectifs fixés pour la fin du cycle 1 et assurer la continuité entre les cycles. C'est ce à quoi le référentiel de compétences a voulu répondre a minima.

8.4 Limites du projet

La concordance avec les missions définies dans la convention en début de stage a été partielle en raison de l'évolution du projet au fil du temps, ce qui reflète la complexité et la difficulté de la tâche. La constitution d'une banque de ressources et d'expériences n'a pas été réalisée en tant que telle mais le référentiel de compétences peut y mener. Il peut contribuer également à l'intégration des nouveaux professeurs à l'aide des repères fournis pour l'enseignement/ apprentissage du FLE. De même, il ne s'agissait plus de développer une remédiation mais d'organiser une véritable différenciation répondant aux besoins des

élèves. Le référentiel de compétences donne des pistes à ce sujet. L'évolution de la politique de soutien se place d'ailleurs dans la même dynamique, pour peu qu'une coordination entre toutes les parties prenantes soit consolidée. Enfin, la dimension interculturelle des enseignements apparaît clairement dans le référentiel pour faire écho au CECRL mais aussi pour prendre racine dans la réalité de ces établissements où la diversité du public est un des éléments majeurs.

Les difficultés rencontrées lors de l'élaboration du référentiel de compétences sont due à plusieurs facteurs.

Pour réaliser un tel document, il est indispensable d'avoir une très bonne connaissance des institutions et de la politique éducative en cours. Une solide formation dans les domaines de la didactique du FLE, des approches en vigueur et des recherches est également incontournable. Le statut de stagiaire a servi à la fois de médiateur entre les différents acteurs et apporté certainement un regard nouveau sur les enjeux et les attentes des différentes parties. Mais il a aussi maintenu une certaine interrogation quant aux buts effectifs et aux conséquences découlant de ce travail. Il est évident que ce document devra être évalué par les différentes parties prenantes et amendé en fonction des récentes évolutions du curriculum.

Une autre difficulté rencontrée réside dans l'investissement modéré des enseignants dans la réalisation de cet outil. Leurs apports, leur relecture, leurs idées sont essentielles pour que le référentiel de compétences puisse correspondre à la réalité de leurs besoins et surtout, pour qu'ils se l'approprient efficacement. Par ailleurs, travailler sur ce type de projet permet d'avancer sur d'autres thématiques importantes à traiter en équipe pédagogique et éducative comme l'évaluation, le soutien scolaire ou la formation continue. Reste à savoir si les enseignants auront accès à ce référentiel de compétences, dans quelle mesure il leur sera utile et si les propositions auront contribué à améliorer l'enseignement de la langue 3 au quotidien. Seule la diffusion du référentiel de compétences pourra cibler l'apport réel de cet outil pour les enseignants et permettre une évaluation en s'appuyant sur les objectifs fixés au début du projet (paragraphe 3.2.2).

8.5 Des propositions d'actions

À partir de la réflexion développée jusqu'ici, nous pouvons proposer quelques pistes d'actions pour répondre à l'hétérogénéité des groupes et aux besoins des enseignants.

8.5.1 Évaluation et autoévaluation

L'absence d'**évaluation** formelle en fin de cycle 1 ne motive pas vraiment les élèves à s'impliquer ; il est important que l'apprentissage d'une langue, surtout au début, soit une expérience concrète, enthousiasmante et gratifiante car les jeunes ne perçoivent pas encore vraiment les enjeux et les bénéfices qu'ils pourront retirer de la connaissance d'une deuxième langue étrangère. Notons ici que la culture française de l'évaluation est bien souvent tournée vers l'écrit, d'autant plus s'il s'agit d'une évaluation sommative. Adapter l'évaluation des langues est également un réel enjeu.

Il s'agit d'aider les élèves à oser, de leur donner le goût de communiquer, de leur permettre de jouer avec les sonorités et la langue, de manipuler celle-ci (par exemple à travers des textes déclamés : poèmes, comptines, slam, jeux de mots, expressions idiomatiques…). Pour cela, il faut prévoir de nombreuses aides (comme les dictionnaires papier ou en ligne, les autoévaluations pour identifier ses besoins, les outils linguistiques de référence tels que les grammaires, livrets de conjugaison) et les pousser à les utiliser le plus souvent possible afin qu'ils sachent où trouver des réponses à leurs besoins et comment les utiliser. Finalement, gérer l'hétérogénéité d'un groupe d'apprenants, c'est les aider à développer leur apprentissage en autonomie. Plus ils s'entraîneront à utiliser les aides à disposition, à rechercher des solutions aux problèmes posés, à développer des stratégies pour essayer de résoudre des tâches, plus ils utiliseront rapidement les acquis dans différents contextes et ils trouveront la motivation à développer leurs connaissances, compétences et attitudes. Ancrer les apprentissages dans la réalité de leur vécu (en tenant compte des spécificités locales), c'est leur donner accès au sens et leur donner le goût d'apprendre une autre langue, d'oser l'ouverture sur une autre culture.

Voici quelques propositions dans le domaine de l'évaluation :

- Proposer des tests de placements en début de cycle pour constituer des groupes en fonction des profils et des besoins des élèves, élaborer des plans de travail adaptés et ajuster l'enseignement à leur progression ; cette proposition concerne notamment les écoles en milieu homoglotte.

- Proposer la validation des compétences acquises tout au long du cycle 1 (évaluation progressive) via, par exemple, le passage du DELF A1 ou A2 (scolaire ou junior en fonction des circonstances)[75]. Cette démarche a pour objectif de donner de la

[75] Voir le site du CIEP : http://www.ciep.fr/delf-dalf

visibilité aux apprentissages sur les années de cycle 1, de promouvoir la réussite des élèves, de valoriser leur progression et les acquisitions de compétences, de les encourager (par le gain de confiance en soi) à les réutiliser dans d'autres contextes. Ces examens sont reconnus par d'autres institutions, organismes ou établissements et peuvent être valorisés pour des emplois étudiants. Il faudrait cependant éviter de tomber dans le piège de la préparation formatée à un examen.

- Créer des grilles d'évaluations formatives et sommatives harmonisées et proposer des évaluations centrées sur les objectifs prioritaires au cycle 1, à savoir développer la place de l'oral recommandée dans le programme de L3 à travers les « aptitudes à écouter, lire et prendre part à une conversation ». La réduction du nombre d'élèves par classe paraît ici incontournable.

- Développer l'autoévaluation. Des outils existent en ligne[76] mais surtout, former les élèves à l'autoévaluation sur le long terme avec, par exemple, l'utilisation d'un livret ou du Portfolio Européen des Langues (cité dans le programme pour les L3). Il existe plusieurs possibilités en version papier ou en version électronique[77]. Quel que soit le choix effectué, il est important que les élèves puissent le compléter souvent et que l'enseignant puisse encourager, guider, repérer et valoriser la progression de ses élèves à travers la tenue de ce portfolio. Cela exige, de la part de l'enseignant, une gestion différente de son temps de travail, une disponibilité, la maîtrise des outils informatiques, la connaissance du site du Conseil de l'Europe sur le PEL et la connaissance suffisante de l'anglais pour naviguer sur le site.

8.5.2 Lien avec les TICE

L'École européenne a récemment décidé d'opter pour une nouvelle plateforme (appelé aussi espace numérique de travail) où les enseignants peuvent mettre leurs cours en ligne, créer des outils, activités, tâches ou scénarii en ligne, organiser des temps d'apprentissage mixtes (en présentiel ou à distance). Une formation de deux heures a été dispensée en mars 2013 pour initier ou familiariser les enseignants à cette nouvelle plateforme. La diffusion du référentiel sur un espace réservé et via la plateforme serait

[76] Voir le site du PEL : http://elp.ecml.at/UsingtheELP/Evaluateyourlanguageskills/tabid/2702/language/en-GB/Default.aspx. Voir également ces descripteurs tirés de Lingualevel (avec des niveaux intermédiaires): http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Key_reference/Lingualevel_EN.pdf

[77] Possibilité d'enregistrer ses données sur le site d'Europass : http://europass.cedefop.europa.eu/fr/europass-and-you/pupils-students

intéressante : ce document serait facilement accessible aux enseignants, notamment pour la conception des cours, mais sa diffusion serait également facilitée au sein de l'école. En outre, les enseignants pourraient développer des autoévaluations en ligne par les élèves en se reportant facilement aux données du référentiel.

On note cependant une certaine réticence des enseignants à utiliser la plateforme faute d'une formation plus solide pour certains ou par peur de voir le temps de travail augmenter considérablement et se répartir sur le temps de vie personnelle. Les TICE sont globalement peu utilisées pour réaliser des tâches complexes, comme on peut le faire, par exemple, avec un scénario pédagogique. L'utilisation des nouvelles technologies est le plus souvent associée aux disciplines scientifiques. Or elle peut contribuer à l'essor des disciplines linguistiques et à un apprentissage performant, pourvu qu'elle soit préparée et bien accompagnée.

Une autre proposition serait la création d'un centre de ressources en langues pour les Écoles européennes de Bruxelles. Intégré au service informatique, ce centre serait géré par un spécialiste de la didactique des langues formé à l'enseignement/apprentissage à distance et capable de gérer également les ressources documentaires, les aspects financiers et humains. Ce centre de ressources en langues permettrait ainsi la mise en réseau des enseignants, la mutualisation des pratiques (et la réflexivité sur celles-ci), le partage de ressources et la gestion de projets (transdisciplinaires entre autres). Si cette proposition peut paraître à priori ambitieuse, elle serait bénéfique à l'ensemble des équipes pédagogiques en favorisant très concrètement les échanges, le plurilinguisme et la rencontre interculturelle, en s'adaptant à l'évolution de la société et à ses modes de communication et d'apprentissage, en contribuant à la formation continue des enseignants dans le domaine des TICE.

Parmi les apports des TICE et du point de vue des innovations pédagogiques qui pourraient apporter des réponses à la taille et à l'hétérogénéité des groupes, nous pouvons citer la classe inversée (ou pédagogie inversée). Il s'agit d'une démarche selon laquelle le cours (ou théorie) est introduit via une plateforme d'enseignement/apprentissage accessible aux élèves (centre informatique, maison). Par la suite, les travaux d'application ont lieu en classe[78]. Cette approche permet à l'enseignant de vérifier le parcours de l'élève avant les

[78] La classe inversée est une innovation pédagogique apparue dans vers les années 2007/2008. De nombreux articles y sont consacrés. Cette pédagogie utilise les TICE et est centrée sur l'apprenant tandis que l'enseignant devient tuteur/ressource. On peut consulter cet article en ligne sur ce sujet : http://innovationseducation.ca/la-pedagogie-inversee/

activités en classe, de mettre en place la différenciation nécessaire et de constituer ainsi des groupes de besoins au sein d'une même classe. Les élèves sont tous actifs et progressent à leurs rythmes. Ils développent également leur autonomie et des stratégies d'apprentissage à travers la recherche d'aide par exemple. C'est la perspective qui est modifiée : l'enseignant n'est plus dans un enseignement frontal mais il accompagne l'élève dans ses recherches, ses questionnements, sa progression.

8.5.3 Formation continue

Nous l'avons évoqué plusieurs fois, la formation initiale et continue des enseignants est un élément fondamental pour répondre aux défis de l'éducation et aux enjeux de la formation des élèves au monde de demain. Le fait que l'enseignement du FLM, du FLS et du FLE revienne à un même enseignant est une grande richesse. Mais il est indispensable que l'enseignant se sente armé pour faire face aux spécificités de ces disciplines à la fois proches, puisqu'elles se rapportent à la même langue, et différentes sur le plan didactique.

En ce qui concerne l'usage des TICE dans les apprentissages, réelle avancée inscrite dans les programmes, on doit considérer qu'il faut du temps pour réussir une intégration des activités multimédias de qualité dans le déroulement des séquences. Pour cela, il est nécessaire de mettre l'accent sur la fréquence et la qualité des formations destinées aux enseignants.

La formation initiale et continue des enseignants a fait l'objet de publications du Conseil de l'Europe. Les enseignants de langues enseignent non seulement leur discipline, mais ils étayent les apprentissages des disciplines non linguistiques et sont aussi les vecteurs des valeurs fondatrices des Écoles européennes. Par ailleurs, l'expérience vécue par les enseignants au sein de ces écoles est amenée à rayonner au-delà de celles-ci lorsque leurs neuf années de service sont écoulées. Parier sur la formation, c'est parier sur l'avenir des jeunes Européens et sur le développement de l'Europe au plus près de ses citoyens.

Conclusion

Tout au long de notre réflexion, nous avons essayé de rendre compatible deux aspects qui semblaient s'opposer : comment traiter la problématique de l'hétérogénéité des groupes d'apprenants à partir d'un outil, le référentiel de compétences, qui présente un socle commun à atteindre ? Nous pourrions illustrer le propos avec l'image d'une course. L'objectif à atteindre reste pour tous la ligne d'arrivée ; c'est le socle commun à atteindre en fin de cycle. Pour y parvenir, chaque participant déploiera ses qualités, développera ses compétences ; chacun exprimera aussi ses besoins et cherchera des solutions pour surmonter les difficultés. La différenciation prend toute sa valeur à ce stade. Tous les participants sont accompagnés par le conseiller technique (l'enseignant-tuteur) qui veillera aux dimensions cognitives, socio-culturelles et psycho-affectives marquant les différents modes d'apprentissage. Il s'agit de modifier la perception de l'enseignement pour entrer dans une démarche d'accompagnement, de tutorat, pour rendre l'apprenant responsable et acteur de ses apprentissages. Le développement de l'aspect métacognitif du travail des élèves devient essentiel. Le référentiel de compétences apporte des clés et des ressources multiples pour que l'enseignant situe la progression des apprenants et poursuive sa formation. Il est en cela un outil qui conduit à une pratique réflexive de l'enseignement. Le référentiel de compétences fédère sans imposer ; il ouvre de nouvelles perspectives, notamment sur le plan de la continuité des apprentissages tout au long du parcours de l'élève et en vue de son insertion dans la vie professionnelle.

Les Écoles européennes présentent de nombreux atouts pour développer et faire vivre l'innovation pédagogique à l'échelle de l'Europe. La spécificité de l'enseignement des langues mais surtout, de la rencontre des diverses langues et cultures qui forment le creuset de son identité, ont beaucoup à apporter aux systèmes éducatifs nationaux. L'apport du CECRL est indéniable et facilite, à travers l'enseignement/apprentissage des langues, la réalisation concrète d'une Europe éducative et sociale. Une Europe « *unie dans la diversité* [79] ».

[79] La devise de l'Union européenne dans toutes les langues officielles de l'UE : http://europa.eu/about-eu/basic-information/symbols/motto/index_fr.htm

Bibliographie

Références bibliographiques

Bourguignon, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECRL. Clés et Conseils*. Paris: Delagrave.

Baglieto, D. Girardeau, B. & Mistichelli, M. (2011). *Agenda 1* Méthode de français A1. Paris : Hachette Français Langue Etrangère.

Chauvet A., coord. Normand I. et Erlich S. (2008). *Référentiel des programmes pour l'Alliance Française élaboré à partir du Cadre européen commun*. Paris : CLE International.

CLE International (1998). *Grammaire progressive du français. Niveau débutants*. Paris : CLE International.

Conseil de l'Europe. / Division des Politiques linguistiques / Direction de l'Éducation et des langues, DGIV. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l´Europe.

Conseil de l'Europe / Division des Politiques Linguistiques. (2007). *Niveau A1 pour le français. Un référentiel.* Paris: Didier.

Conseil de l'Europe / Division des Politiques Linguistiques. (2008). *Niveau A2 pour le français. Un référentiel.* Paris: Didier.

Conseil de l'Europe (2003). *Portfolio Européen des Langues, version collège*. Paris : Didier et Sèvres :CIEP.

Courtillon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette Fle.

Cuq, J.P. & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* Grenoble : Presses Universitaire de Grenoble.

De Ketele, J.M. (2012). *Guide du formateur*. 3è édition. Bruxelles, De Boeck.

Depover, C. & Noël, B. (2005). *Le curriculum et ses logiques. Une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*. Paris : L'Harmattan

Direction : Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère.* Paris : CLE International.

Direction de l'Agence universitaire de la francophonie (2000). *Référentiel général d'orientations et de contenus pour le français langue seconde*. EDICEF/AUF

Ek, J.A. van, (1986). *Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg : Conseil de l´Europe, Volume 1, Scope.

Goullier, F. (2006). *Les outils du Conseil de l'Europe en Classe de langue. Cadre européen commun et portfolios.* Paris: Didier.

Guillaume, L. & Manil, J.F. (2006). *De la remédiation à la différenciation. La rage de faire apprendre. Un nouveau modèle pédagogique.* Paris : Jourdan Éditeur.

Hugot, C. M. Kizirian, V. Waendendries, M. (2012). *Alter Ego + 1*. Méthode de français A1. Paris : Hachette Français Langue Etrangère.

Himber, C. & Poletti, M.L. (2011). *Méthode de français A1*. Paris : Hachette Français Langue Etrangère.

Lamailloux P., Arnaud M.-H. & Jeannard R. (1993). *Fabriquer des exercices de français.* Paris : Hachette.

Mangenot, F. & Louveau, E. (2006). *Internet et la classe de langue*. Techniques et pratiques de classe. Paris : CLE International.

Perrenoud, Ph. (2008). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action.* Paris : ESF (4e éd., 1ère éd. 1997).

Puren, C. (2001d). *Pédagogie différenciée en classe de langue.* Les Cahiers pédagogiques n°339, déc.2001, pp.64-66. Paris : CRAP

Reboul, A. Boulinguez, A.C. & Fouquet, G. (2012). *Mobile*. Méthode de français A1. Paris : Didier

Rey Bernard, Carette Vincent, Defrance Anne & Kahn Sabine (2006). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation.* Bruxelles : De Boeck.

Références de sites Internet et ressources consultées en ligne

Arte.TV. *Carte des grands ensembles linguistiques* proposée par Prisma Presse-Geo France. Consulté en juillet 2014.
http://www.arte.tv/fr/les-grands-ensembles-linguistiques/731204,CmC=731198.html

Braslavsky, C. (2003) *Le curriculum*. Genève : BIE/UNESCO (Bureau International d'Éducation / Organisation Des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture). Consulté en juillet 2014 :http://www.ibe.unesco.org/AIDS/doc/cecilia_fr.pdf

Brussels studies. États généraux de Bruxelles. Note de synthèse n°5 : *L'enseignement à Bruxelles.* 19/01/2009. Consulté en mars 2013.
http://www.brusselsstudies.be/medias/publications/FR_73_EGB5.pdf

Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP) : DELF – DALF.
Consulté en février 2013 : http://www.ciep.fr/delf-dalf

Charpentier, H. (15/012014). *Systèmes scolaires et Équité sociale (Allemagne, Finlande, Norvège, Suède).* Texte paru dans l'ouvrage *École changer de cap. Contributions à une éducation humanisante*. (2007). Consulté en juillet 2014 : http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article107

Conseil de l'Europe. / Division des Politiques linguistiques / Direction de l'Éducation et des langues, DGIV. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l´Europe. Consulté en juillet 2014.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_FR.pdf

Conseil de l'Europe. / Direction de la jeunesse : *Kit pédagogique pour l'éducation interculturelle*. Consulté en avril 2013.
www.coe.int/t/dghl/.../educational.../education.../Kit%20pedagogique.pdf

Conseil de l'Europe. (2001). *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Paris : Les Éditions Didier.
Consulté en janvier 2013 : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_FR.asp

Conseil de l'Europe / Division des Politiques Linguistiques. (2011). *Portfolio Européen des Langues (PEL). Principes et lignes directrices avec notes explicatives*. Consulté en février 2013.
http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Templates/ELP_Annotated_PrinciplesGuidelines_FR.pdf

Conseil de l'Europe / Division des Politiques Linguistiques. (2011). *Portfolio Européen des Langues*. Consulté en janvier 2013 :
http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/default_fr.asp

Conseil de l'Europe / Division des Politiques Linguistiques. *Utiliser le Portfolio Européen des Langues. Auto-évaluez vos capacités linguistiques*. Consulté en juillet 2014 :
http://elp.ecml.at/UsingtheELP/Evaluateyourlanguageskills/tabid/2702/language/fr-FR/Default.aspx

Commission européenne. Direction Générale Éducation et Culture. (2007). *Cadre européen des compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie. Un cadre de Référence Européen*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes. Consulté en février 2013 :
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_fr.pdf

Commission européenne. Direction Générale Éducation et Culture. Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. *Europass / Elèves et étudiants / Passeport de langues*. Consulté en juillet 2014.
http://europass.cedefop.europa.eu/fr/europass-and-you/pupils-students

Conseil de l'Europe. (2007). Rapport du Forum intergouvernemental *« Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et élaboration de politiques linguistiques: défis et responsabilités* », 6 – 8 février 2007 – Strasbourg. Consulté en février 2013 : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_FR.asp#P583_25150

Conseil de l'Europe. (2007) *Rapport les langues vivantes au Conseil de l'Europe, 1954-1997*. Consulté en février 2013 :
www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/TRIM_21janv2007_FR.doc

Conseil de l'Europe (2005). *Portfolio Européen des Langues*. En version électronique (à utiliser en ligne ou à télécharger). Consulté en février 2013 : http://www.eelp.org/eportfolio/index.html

Goullier, F. (2008). *La mise en œuvre du Cadre européen commun de référence pour les langues en Europe. Une réalité différenciée dans ses finalités et dans ses modalités*. Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], 47 | avril 2008, mis en ligne le 24 juin 2011, consulté en avril 2013. http://ries.revues.org/367

Gouvernement du Grand-Duché du Luxembourg. Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle. Institut National des Langues. Carré des langues. Lignes directrices. Consulté en mars 2013 : http://www.insl.lu/Francais/page6/p6frame.htm

Montagne-Macaire, D. (2008). *D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes ? Réflexions pour la recherche.* Les Cahiers de l'Acedle, volume 5, numéro 1. Consulté en avril 2013 : http://acedle.org/IMG/pdf/Macaire_Cah5-1.pdf

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). *Principaux résultats de l'Enquête PISA 2012.* Consulté en juillet 2014 : http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-FR.pdf

Parlement européen et Conseil de l'Europe. *Recommandation 2006/962/CE du 18 décembre 2006, sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. [Journal officiel L 394 du 30.12.2006]. Consulté en mars 2013 : http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_fr.htm

Schulverlag.ch. Descripteurs orientés vers l'action tirés de Lingualevel. Consulté en avril 2013 : http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Key_reference/Lingualevel_EN.pdf

Service Public Général Belge. *Informations et services officiels.* Consulté en mars 2013 : http://www.belgium.be/fr/la_belgique/pouvoirs_publics/

Union européenne. *Multilinguisme. Langues officielles.* Consulté en mars 2013. http://europa.eu/pol/mult/index_fr.htm

Ressources consultées en ligne pour la description du contexte de stage

Écoles européennes, Schola Europaea. Consulté en février 2013 : http://www.eursc.eu/index.php?id=2

Écoles européennes, Schola Europaea. *Convention portant statut des écoles européennes*. Journal officiel n° L 212 du 17/08/1994 p. 0003 – 0014. Consulté en juillet 2014. http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/178/21994A0817.pdf

Écoles européennes, Schola Europaea. *Origine des élèves pour chacune des trois catégories*. Consulté en mars 2013. http://www.eursc.eu/index.php?id=20

Écoles européennes. *Statut des chargés de cours des Écoles européennes*.
REF. 2011-06-D-24-fr-1. Consulté en mars 2013.
http://www.escuelaeuropea.org/wp-content/uploads/2012/09/2011-06-D-24-fr-1.pdf

Écoles européennes. *Tableau des sections linguistiques disponibles dans les Écoles européennes.* Consulté en février 2013 :
http://www.eursc.eu/index.php?id=202

Écoles européennes. *Structure des études à l'École européenne de Bruxelles 2*
Consulté en février 2013 :
http://www.eeb2.eu/site/files/secondary/Structure%20des%20%C3%A9tudes%20FR%20New%20avril%202013.pdf

Écoles européennes. *Structure des études des Écoles européennes*.
Consulté en juillet 2014 : http://www.eursc.eu/index.php?id=137

Écoles européennes - Bureau du Secrétaire général - Unité du développement pédagogique.
Règlement général des Écoles européennes – EEB2.
Réf. : 2011-04-D-11-fr-2. Consulté en juillet 2014 :
http://www.eeb2.eu/site/files/secondary/Crit%C3%A8res%20de%20passage%20juillet%202013.pdf

Écoles européennes - Bureau du Secrétaire général.
Offre de Soutien éducatif dans les Écoles européennes – Document procédural.
Réf. : 2012-05-D-15-fr-8. Consulté en juillet 2014. http://www.eursc.eu/index.php?id=140
http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1887/2012-05-D-15-fr-8.pdf

Écoles européennes - Bureau du Secrétaire général.
Politique en matière de soutien éducatif dans les Écoles européennes.
Réf. : 2012-05-D-14-fr-7. Consulté en juillet 2014.
http://www.eursc.eu/index.php?id=140
http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1886/2012-05-D-14-fr-7.pdf

Écoles européennes - Bureau du Secrétaire général.
Liste des programmes approuvés par le comité pédagogique mixte au cours de l'année scolaire 2013/2014.
Réf. : 2010-D-49-fr-3. Consulté en juillet 2014.
http://80.90.48.2/lux2/images/stories/Docs/Maternelle/programme%20pedagogique/LISTE%20DES%20PROGRAMMES%20APPROUVES_2014.pdf

Écoles européennes - Bureau du Secrétaire général. Unité de développement pédagogique.
Programme pour toutes les langues III. Réf. : 2010-D-49-fr-3.
Consulté en février 2013 : http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1797/2010-D-49-fr-3.pdf Cette version n'est plus accessible en ligne au 31/08/2014
Écoles européennes - Bureau du Secrétaire général. Unité de développement pédagogique.
Programme pour toutes les langues III. **Mise à jour juillet 2014**. Réf. : 2010-D-49-fr-6
http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1797/2010-D-49-fr-6.pdf

Écoles européennes - Bureau du Secrétaire général. Conseil supérieur des Écoles européennes. *Données sur la rentrée scolaire 2013-2014 des Écoles européennes.* Réf. : 2013-10-D-3-fr-2. Consulté en juillet 2014. http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1916/2013-10-D-3-fr-2.pdf

Site Internet des Écoles européennes, Schola Europaea. *Introduction. Agrément des Écoles européennes.* Consulté en février 2013. http://www.eursc.eu/index.php?id=215

Table des annexes

Annexe 1 Choix de la langue 2 93
Annexe 2 Tableaux SWALS 94
Annexe 3 Choix de la langue 3 95
Annexe 4 Choix des langues dans les Écoles européennes de Bruxelles 96
Annexe 5 Population scolaire (2012/2013) 97
Annexe 5 (suite et fin) Population scolaire (2012/2013) 98
Annexe 6 Stratégie mise en place pour appréhender le contexte et les besoins 99
Annexe 6 Stratégie mise en place pour appréhender le contexte et les besoins (suite et fin) 100
Annexe 7 Questionnaire-type / élèves de français L3 101
Annexe 7 Questionnaire-type / élèves de français L3 (suite) 102
Annexe 7 Questionnaire-type / élèves de français L3 (suite) 103
Annexe 7 Questionnaire-type / élèves de français L3 (suite et fin) 104
Annexe 8 Grilles de résultats du questionnaire 105
Annexe 8 Grilles de résultats du questionnaire (suite) 106
Annexe 9 Interview à l'intention des enseignants de français L3 107

Annexe 1
Choix de la langue 2

II. CHOIX DES LANGUES

Choix des langues étrangères

Les trois tableaux ci-dessous indiquent les langues que les élèves des Ecoles européennes ont choisi d'apprendre.

La langue II est la première langue étrangère dont l'apprentissage débute dès la première classe du cycle primaire et se poursuit jusqu'au Baccalauréat. Elle constitue la langue d'enseignement d'un certain nombre de matières au cycle secondaire. La Langue III est obligatoire de la 2ème à la 5ème année du cycle secondaire et peut être étudiée jusqu'au Baccalauréat. L'apprentissage de la Langue IV est facultatif et débute en 4ème secondaire. (Certaines écoles proposent également une Langue V que les élèves peuvent choisir en tant que débutants, à titre de cours complémentaire faisant partie du programme des classes de 6ème et 7ème secondaires).

Le Tableau LANG 2 indique le pourcentage d'élèves ayant choisi l'allemand, l'anglais ou le français comme Langue II pour l'année en cours. Jusqu'en 5ème secondaire, les élèves ne peuvent choisir que l'allemand, l'anglais ou le français comme Langue II. En 6ème et 7ème, bien qu'une de ces trois langues soit forcément la langue d'enseignement de certaines matières, le choix d'une autre Langue II est possible, sous certaines conditions de connaissance de la langue concernée. Il s'agit le plus souvent de la langue du pays siège de l'école.

Tableau LANG 2 : Choix de Langue II. Année scolaire 2012-2013

Ecoles	Allemand	Anglais	Français	Autre (à partir de la 6ème secondaire
Alicante	10,16 %	69,88 %	15,15 %	4,81 %
Bergen	10,03 %	69,28 %	17,55 %	3,13 %
Bruxelles I	5,60 %	62,35 %	32,05 %	
Bruxelles II	4,66 %	61,32 %	34,02 %	
Bruxelles III	6,56 %	57,34 %	35,74 %	0,36 %
Bruxelles IV	6,67 %	61,43 %	31,90 %	
Culham	7,16 %	70,07 %	22,78 %	
Francfort	51,30 %	44,89 %	3,81 %	
Karlsruhe	46,68 %	42,69 %	10,63 %	
Luxembourg I	10,84 %	60,10 %	29,06 %	
Luxembourg II	14,73%	56,66%	28,61%	
Mol	7,03 %	59,64 %	33,33 %	
Munich	45,65 %	47,16 %	7,18 %	
Varèse	9,14 %	72,06 %	17,49 %	1,31 %
Total	**16,87%**	**59,63%**	**22,80%**	

L'anglais reste manifestement la Langue II de loin la plus demandée, sauf dans les écoles situées en Allemagne, où l'allemand est choisi par la moitié environ des élèves inscrits dans une section linguistique autre que la section germanophone, ou bien dans cette dernière en qualité d'élèves SWALS.

Document extrait des « Données sur la rentrée scolaire 2012-2013 des Écoles européennes » p.24
http://www.eursc.org/fichiers/contenu_fichiers1/1842/2012-10-D-15-fr-2.pdf

Annexe 2
Tableaux SWALS

Tableaux SWALS

Les élèves SWALS sont les élèves de catégories I et II dont la langue maternelle/dominante est une langue officielle d'un Etat membre de l'UE (à l'exception de l'irlandais et du maltais) mais pour qui il n'existe pas de section linguistique de cette langue dans leur école.

Si l'école ne comporte pas de section linguistique de la langue maternelle/dominante d'un élève de catégorie I ou II, cet élève peut bénéficier de l'enseignement de sa LI, à condition que l'Ecole ait un enseignant dûment qualifié à sa disposition ou puisse en recruter un.

Les élèves SWALS sont habituellement inscrits dans la section linguistique d'une des langues de travail (DE, EN, FR). La langue de la section constitue la LII de l'élève. Les élèves SWALS peuvent également être inscrits dans la section linguistique du pays siège à condition que cela ne génère pas de coûts supplémentaires. Leur LII doit être l'allemand, l'anglais ou le français.

Les élèves SWALS peuvent bénéficier d'un soutien SWALS lorsque le manque de connaissances de la langue de la section dans laquelle ils sont inscrits constitue un obstacle à la communication, à leur intégration et à leur apprentissage. Ce soutien porte essentiellement sur l'acquisition de cette langue et permet donc aux élèves SWALS de suivre le programme scolaire plus facilement.

A partir du 1er septembre 2011, les élèves de Catégorie III étudient comme LI la langue de la section dans laquelle ils sont inscrits. Les élèves de Catégorie III qui étaient inscrits avant le 1er septembre 2011 et qui ont étudié comme LI une langue différente de celle de la section peuvent poursuivre l'étude de la même LI jusqu'à la fin de leur scolarité afin d'assurer la continuité pédagogique.

SECTION LINGUISTIQUE	NOMBRE D'ELEVES
DE	474
EN	1203
ES	56
FR	498
IT	63
NL	18
TOTAL	2312

Langue du cours de L1	NOMBRE D'ELEVES
BG	224
CS	71
DE	26
DK	77
EE	196
ES	211
GR	129
FI	54
HU	59
IT	110
LT	187
LV	168
NL	115
PL	52
PT	97
RO	177
SI	110
SK	173
SE	76
TOTAL:	2312

Document extrait des « Données sur la rentrée scolaire 2012-2013 des Écoles européennes » p.18
http://www.eursc.org/fichiers/contenu_fichiers1/1842/2012-10-D-15-fr-2.pdf

Annexe 3
Choix de la langue 3

Tableau LANG 3 a : Les 3 LIII les plus demandées par les élèves entrant en 2ème secondaire, année scolaire 2012-2013

Ecoles	Choix 1		Choix 2		Choix 3	
	Langue	%	Langue	%	Langue	%
Alicante	Français	51,90%	Allemand	32,91%	Espagnol	11,39%
Bergen	Espagnol	42,50%	Français	25,00%	Néerlandais	17,50%
Bruxelles I	Anglais	34,20%	Français	25,65%	Espagnol	23,05%
Bruxelles II	Anglais	33,20%	Français	25,73%	Espagnol	14,94%
Bruxelles III	Anglais	32,42%	Français	24,20%	Espagnol	15,53%
Bruxelles IV	Espagnol	27,66%	Néerlandais	26,24%	Français	17,02%
Culham	Espagnol	63,93%	Français	18,03%	allemand	18,03%
Francfort	Anglais	39,74%	Espagnol	25,64%	Français	19,23%
Karlsruhe	Espagnol	50,00%	Français	20,97%	Anglais	19,35%
Luxembourg I	Français	31,55%	Anglais	27,67%	allemand	20,39%
Luxembourg II	Anglais	27,43%	Français	27,43%	allemand	24,00%
Mol	Français	37,93%	Néerlandais	32,76%	Espagnol	18,97%
Munich	Anglais	47,06%	Français	19,61%	Espagnol	16,34%
Varèse	Italien	29,81%	Espagnol	29,62%	Français	25,96%

Document extrait des « Données sur la rentrée scolaire 2012-2013 des Écoles européennes » p.26
http://www.eursc.org/fichiers/contenu_fichiers1/1842/2012-10-D-15-fr-2.pdf

Annexe 4
Choix des langues dans les Écoles européennes de Bruxelles

DANS LES ECOLES EUROPEENNES, UN ELEVE PEUT EN PRINCIPE ETUDIER JUSQU'A **CINQ LANGUES**.

Cycle maternel

Langue I	Elle est enseignée à partir de l'âge d'admission à la maternelle et est la langue de la section dans laquelle l'élève est inscrit. Pour les élèves SWALS, la Langue I est différente de la langue de la section.

Cycles primaire et secondaire

Langue I	Elle est enseignée à partir de la 1ère année primaire et est la langue de la section dans laquelle l'élève est inscrit. Pour les élèves SWALS, la langue de la section est la Langue II.
Langue II	Elle est enseignée à partir de la 1ère année primaire : cette langue ne peut être que DE (Allemand), EN (Anglais) ou FR (Français) et doit être différente de la Langue I. Dans les classes 3 à 5 de l'école secondaire, la Langue II de l'élève (DE, EN ou FR) constitue la langue véhiculaire pour les cours de sciences humaines, d'histoire, de géographie et d'économie.
Langue III	Elle est enseignée à partir de la 2ème année secondaire ; elle peut être n'importe quelle langue officielle des pays de l'Union européenne non étudiée en tant que L I ou L II. En 2ème année, le cours de LIII est un cours d'initiation.
Langue IV	Elle est enseignée en tant qu'option à partir de la 4ème année secondaire ; elle peut être n'importe quelle langue officielle des pays de l'Union européenne non étudiée en tant que L I, L II ou L III. En 4ème année, le cours de LIV est un cours d'initiation.
Langue V	Elle est enseignée en tant que cours complémentaire de 2 périodes à partir de la 6ème année secondaire. Il s'agit d'un cours destiné aux débutants : les élèves qui n'ont jamais entrepris d'étude formelle de la langue en question.

Langues officielles de l'Union européenne

ALLEMAND (DE)	ESPAGNOL (ES)	GREC (EL)	LETTON (LV)	POLONAIS (PL)	SLOVENE (SL)
ANGLAIS (EN)	ESTONIEN (EE)	HONGROIS (HU)	LITUANIEN (LT)	PORTUGAIS (PT)	SUEDOIS (SV)
BULGARE (BG)	FINNOIS (FI)	IRLANDAIS (GA)	MALTAIS (MT)	ROUMAIN (RO)	TCHEQUE (CS)
DANOIS (DK)	FRANÇAIS (FR)	ITALIEN (IT)	NEERLANDAIS (NL)	SLOVAQUE (SK)	

DISPOSITIONS RELATIVES A L'ORGANISATION DES CHOIX PEDAGOGIQUES DANS LES ECOLES EUROPEENNES

Les cours sont organisés dans les Ecoles européennes conformément aux décisions du Conseil supérieur et aux textes réglementaires en vigueur.

Extrait du document « Demande à l'autorité centrale des inscriptions pour une inscription dans une des Écoles européennes de Bruxelles » 2013/2014, p.7

Annexe 5
Population scolaire (2012/2013)

Population scolaire par section linguistique, catégorie et cycle pour l'année scolaire 2012-2013

Ce tableau indique la population de chaque section linguistique de chaque école, ventilée par catégories d'élèves et par cycle, à savoir maternel, primaire et secondaire.

Écoles	Section linguistique	bg			cs			de			dk			el			en			es			fi			fr			hu			it			lt			nl			pl			pt			sw			
	Cycle / Catégorie	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	Total:
Alicante	maternel							14		5							28		3	24		24				25		2																						117
	primaire							39		35							58		41	93		44				64		17																						383
	secondaire							31		51							59	1	98	106		103				56		51																						552
Alicante	Total:							84		91							125	1	142	223		171				145		70																						1.052
Bergen	maternel																8		7							3		5										3		12										38
	primaire																21		51							11		28										14		80										205
	secondaire																30	1	88							7		53										11		123										313
Bergen	Total:																59	1	146							21		86										28		215										556
Culham	primaire							7	1	50							10		87							10	4	73																						242
	secondaire							10	13	99							25	3	157							13	8	112																						440
Culham	Total:							17	14	149							35	3	244							23	12	185																						682
Bruxelles I	maternel							16		2	22						22			28						82		1	29	1		14	2	1								26		1							239
	primaire							97	2	8	96	1					128	1	8	119		3				260	1	5	70	1		81	6	4								103	1								993
	secondaire							155	3	23	129	3					288	8	27	163	6	12				552	11	45	84	2		162	8	36								88		2							1.808
Bruxelles I	Total:							268	5	33	247	4					438	9	33	302	6	15				894	12	51	183	3	1	257	16	41								218	1	3							3.040
Bruxelles II	maternel							27									21		1				30			60						22		1	31			12						28		1	47		1	282
	primaire							108	2	2							125	9	2				156	2		195	8	7				94	4	8	75			70	5	3				97	3	1	148	1	2	1.127
	secondaire							164	2	4							274	21	14				191	1		427	24	18				159	4	11				119	4	17				139	3	9	126	3	1	1.735
Bruxelles II	Total:							299	4	6							420	30	17				377	2	1	682	32	25				275	8	20	106			201	9	20				264	6	11	321	4	4	3.144
Bruxelles III	maternel				36			22						51			41		3	43						73												14												283
	primaire				82			107		1				150	1	2	118	2	7	147						232	7	6										77	3	5										947
	secondaire				17		1	181	2	5				229	5	8	275	8	27	239	2	3				467	12	12										151	3	15										1.662
Bruxelles III	Total:				135		1	310	2	6				430	6	10	434	10	37	429	2	3				772	19	18										242	6	20										2.892
Bruxelles IV	maternel	12						37									34									119						14						27		1										244
	primaire	4						114	2								179	2	5							408	4	4				78	1	4				60		1										866
	secondaire							38	1	1							114	3	3							203	3	1				26		2				25												420
Bruxelles IV	Total:	16						189	3	1							327	5	8							730	7	5				118	1	6				112		2										1.530
Francfort	maternel							64	1	3							52	1								21	1	5				6	2	9																165
	primaire							178	6	8							126	5	1							40	8	16				27	17	29																461
	secondaire							107	12	55							123	11	39							48	25	37				31	19	58																565
Francfort	Total:							349	19	66							301	17	40							109	34	58				64	38	96				112		2										1.191

Document extrait des « Données sur la rentrée scolaire 2012-2013 des Écoles européennes » p.22
http://www.eursc.org/fichiers/contenu_fichiers1/1842/2012-10-D-15-fr-2.pdf

Annexe 5 (suite et fin)
Population scolaire (2012/2013)

| Ecoles | Section linguistique / Cycle / Catégorie | | |

Annexe 6
Stratégie mise en place pour appréhender le contexte et les besoins

Calendrier	Objectifs	Ressources/moyens	Actions
18/02/2013 au 15/03/2013 *Fermeture de l'école pour congés entre le 11 et le 15/03*	Identifier le contexte du stage Définir précisément le projet de stage Identifier les besoins des enseignants par rapport au projet de stage Recueillir les informations nécessaires au projet	Documents officiels : statuts des Écoles Européennes, programmes pour les langues étrangères, programme pour les L3, rapports officiels sur l'enseignement des langues étrangères, sur les publics spécifiques, sur les programmes de soutien et de remédiation	Recueil de données et de besoins Lecture de documents Observations des cours de Français langue 2 et langue 3, cycles 1 et 2 Observations de cours de sciences humaines en français L 2 (DNL) Entretiens avec les enseignants de FLE, le responsable du centre de ressources, le responsable informatique. Formation à la nouvelle plateforme Rapport oral aux coordinatrices et au maître de stage Projet de questionnaire sur le public visé
Bilan d'étape avec le maître de stage par entretien			
18/03/2013 au 22/03/2013	Identifier le profil du public visé par le référentiel	Exemples de questionnaires Bibliographie Cours ingénierie de la Formation	Élaboration distribution d'un questionnaire auprès des élèves du cycle 1 Entretiens de travail avec le maître de stage Observations de cours de L3, cycle 1
Bilan d'étape avec le maître de stage par entretien et mise en place des tâches à venir			
25/03 au 06/04 *Congés :* *fermeture de l'école*	Rédiger des fiches pour le référentiel	Bibliographie Documents télématiques CECRL Manuels scolaires de FLE à destination des adolescents	Élaboration d'une bibliographie et d'une sitographie Recherches de références théoriques Recueil des données nécessaires à la conception du référentiel Élaboration de fiches (lexique, grammaire, conjugaison, orthographe, graphie/phonie)
09/04/2013 au 03/05/2013 *fermeture de l'école le 1er mai*	Rédiger la partie explicative du référentiel à l'intention des enseignants Rédiger les fiches du référentiel Recueillir les questionnaires remplis par les élèves	Questionnaires Projet de référentiel CECRL Bibliographie Ressources utilisées par les enseignants	Dépouillement des questionnaires Entretiens avec les coordinatrices pour orienter la rédaction du référentiel Entretiens libres avec les enseignants sur la mise en œuvre du nouveau programme de L3 ; mise en lien avec le référentiel.
Bilan d'étape avec le maître de stage par entretien et mise en place des tâches à venir			

Annexe 6
Stratégie mise en place pour appréhender le contexte et les besoins (suite et fin)

Calendrier	Objectifs	Ressources/moyens	Actions
06/05/2013 au 31/05/2013 *fermeture de l'école les 9-10/05 & du 20 au 24/05*	Analyser les questionnaires pour définir les différents profils linguistiques Poursuivre la rédaction du référentiel, l'adapter aux besoins des enseignants	Questionnaires Bibliographie CECRL Ressources utilisées par les enseignants	Analyse des réponses du questionnaire et réalisation des statistiques Adapter le référentiel en fonction des remarques des coordinatrices et des enseignants Recherches documentaires Rédaction du référentiel
Bilan d'étape avec le maître de stage par entretien et mise en place des tâches à venir			
03/06/2013 au 28/06/2013	Achever la rédaction du référentiel Ajuster le référentiel, reprendre les parties si nécessaire Faire évaluer les fiches et les descripteurs par les enseignants Faire évaluer l'ensemble du projet par les enseignants	Référentiel	Présenter le référentiel aux enseignants Recueillir leurs impressions, leurs critiques Apporter les améliorations, modifications au référentiel
Bilan avec le maître de stage par entretien			
01/07/2013 au 05/07/2013	Définir les stratégies pour la diffusion et l'utilisation du référentiel Définir un budget Présenter le projet à l'approbation de la direction Ouvrir des perspectives	Site Internet de l'école et plateforme Itslearning Impressions papier Devis	Faire des devis d'impression du référentiel Mise en ligne du référentiel et diffusion via l'accès enseignant Présenter le projet à la direction pour approbation et diffusion à la rentrée Définir la nécessité d'une formation à l'utilisation du référentiel
Juillet et août 2013	Publier le référentiel Mettre en ligne le référentiel	Site Internet de l'école et plateforme Itslearning Impressions papier	Mise en ligne du référentiel et diffusion via l'accès enseignant Rencontrer la direction pour envisager les actions futures à donner ou pas
Bilan avec le maître de stage par entretien			
Septembre 2013	Présenter officiellement le référentiel aux enseignants, *éventuellement, former les enseignants à son utilisation*	Vidéoprojecteur Version en ligne du référentiel	Animer une présentation dynamique auprès des enseignants Anticiper les questions

Annexe 7
Questionnaire-type / élèves de français L3

Questionnaire : profil des apprenants FLE Langue 3
2012/2013

1. Homme ☐ Femme ☐
Age :
Nationalité :
Section :
Année :
Langue maternelle :
Date d'arrivée à l'EEB2 :

2. Quelle(s) langue(s) utilisez-vous **dans la vie de tous les jours** :
à la maison :……..
à l'école :…….
en dehors de la maison et de l'école (amis, famille, en vacances…) :
……

3. Quelle(s) langue(s) **étudiez**-vous à l'école européenne ?
LM=……
L1=……
L2=……
L3=……
L4=……

4. Quelle(s) langue(s) **étudiez**-vous **en dehors de l'école** :
……

5. Vos contacts avec les langues : choisissez le chiffre correspondant
0= jamais 1 = rarement 2 = un peu 3 = régulièrement 4 = souvent 5 = tous les jours

	Radio	TV	Téléphone	Internet	Vidéo	Livres	Presse écrite	Musique	Discussion (amis)
LM =…….									
L1 =…….									
L2 =…….									
L3 =…….									
L4 =…….									
Autre =…….									

Annexe 7
Questionnaire-type / élèves de français L3 (suite)

6. Pour chacune des langues**, évaluez vos compétences.**
Notez vos performances entre 1 (minimum) et 5 (maximum).
Exemple

	Compréhension orale	*Compréhension écrite*	*Expression orale en continu*	*Expression orale (interaction)*	*Expression écrite*
L3 = français	*4*	*3*	*1*	*3*	*3*

	Compréhension orale	Compréhension écrite	Expression orale en continu	Expression orale (interaction)	Expression écrite
LM =…….					
L1 =…….					
L2 =…….					
L3 =…….					
L4 =…….					
Autre =…….					

Annexe 7
Questionnaire-type / élèves de français L3 (suite)

7. Avez-vous appris le français les années précédentes ? OUI / NON
Si oui, complétez :

Année	Où ? Pays	Lieu (école primaire, cours privé…)	Pendant combien d'années ?	Combien d'heures par semaine ?
2010/2012	*Roumanie*	*École secondaire*	*2 ans*	*5h/semaine*

8. Généralement, **parlez-vous français** (cochez la réponse qui vous convient X) :

	jamais	rarement	parfois	souvent	majoritairement
En classe					
A la maison					
A l'école, hors classe					
Dans la vie quotidienne					
Autre lieu= …					

9. J'apprends le français parce que
……
……..……

10. Ce que j'aimerais **savoir faire en français**,
c'est……
…
……

11. Ce que **j'aime faire en cours de français**,
c'est……
……..
.....

12. Ce que je **sais bien faire**, c'est
……
……

13. Ce que je trouve **difficile**, c'est……
……

Annexe 7
Questionnaire-type / élèves de français L3 (suite et fin)

14. J'apprends mieux quand :

	OUI	NON	Je ne sais pas
J'entends l'élément nouveau et je le répète			
Je me parle à moi-même, je m'explique ce que j'ai compris			
J'utilise rapidement l'élément nouveau dans une situation de la vie réelle			
Je l'écris et je le mémorise grâce à mes notes			
Je l'inscris dans mes notes et je relis mes notes de temps en temps			
Je le vois dans la tête, comme dans un film et je me le repasse plusieurs fois			
J'imagine des images et je les utilise pour mémoriser			
Je travaille avec d'autres, je mets en mot ce nouvel élément			
Je travaille seul, en silence			
Je fabrique des fiches, mémos, cartons et je les manipule pour apprendre			
Je travaille en équipe, je confronte mes idées			
Je relie l'élément nouveau à une émotion			

15. Est-ce que je me sens impliqué dans mes apprentissages en français ? Expliquez.
……
……

16. Est-ce que je m'aide des autres langues que je connais pour apprendre le français ? Expliquez.
……
……
….

17. Est-ce que ma perception de la langue française a changé depuis que j'étudie le français ? Expliquez.
……
……
….

18. Est-ce que je comprends mieux certains aspects de la culture française ? Expliquez.
……
……
….

Ce questionnaire est anonyme. Il sera exploité uniquement pour étudier le profil des apprenants et améliorer l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère.

Merci pour votre coopération !

Annexe 8
Grilles de résultats du questionnaire

Pour lire les résultats des questions mentionnées, se reporter au questionnaire en annexe 7.

Codes (ISO 639-1) : AT = autrichien ; BG = bulgare ; CS=tchèque ; DA=danois ; DE=allemand ; EL=grec ; EN=anglais ; ES=espagnol ; FI=finnois ; FR=français ; HU=hongrois ; IT=italien ; LV = letton ; LT=lituanien ; NL=néerlandais ; PL=polonais ; PT=portugais ; SV=suédois.

Codes (ISO 3166 alpha 2): AM = arménien ; CN = chinois ; RU = russe ; US = américain.

Réponses aux questions 1-2-3-4-8-9

Question 1								Question 2									Question 3							Question 4	Question 8					Question 9
H/F	âge	nationalité		section	année	LM		date arrivée à EEB2	langue(s) parlée(s) à la maison		langues parlées à l'école			langue(s) utilisée(s) hors école et maison				LM		L1	L2	L3	L4	ONL	Autre langue étudiée hors école	FR parlé en classe	FR parlé à la maison	FR parlé à l'école hors classe	FR parlé vie quotidienne	FR parlé: autre (sport, vacances)	raisons du choix du FR L3
F	13	DE		DE	S3	DE		2003	DE		DE	EN	FR	DE	EN	FR		DE		DE	EN	FR	0		NL	NC	1	3	4		Belgique
F	13	DE	US	DE	S3	DE	EN	2005	DE	EN	DE	EN	FR	DE	EN	ES		DE	EN	DE	EN	FR	NC		RU	4	3	3	3	4	culture FR
F	14	FR	AT	DE	S3	DE	FR	2004	FR	DE	FR	DE	EN	FR	DE			DE	FR	DE	EN	FR	NC		0	3	5	2	4		écrire en FR
F	14	SV		SV	S3	SV		2003	SV		SV	EN		SV	EN			SV		SV	EN	FR	NC		0	3	1	3	3	5	mieux parler FR
F	13	SV		SV	S3	SV		2004	SV		SV	EN		SV	EN	FR		SV		SV	EN	FR	NC		0	2	1	2	3		Belgique
F	13	EN	NL	NL	S3	NL		2004	EN	NL	EN	NL	FR	NL	EN			NL		NL	EN	FR	NC		0	3	2	2	2		Belgique + importance langue FR
H	13	BE		NL	S3	NL		2011	NL		NL	EN	FR	NL	EN	FR		NL		NL	EN	FR	NC		0	4	1	4	4		Belgique
H	14	DE	DE	DE	S3	DE		2004	DE		DE	EN	FR	DE	NL	FR	EN	DE		DE	EN	FR	0		0	2	4	3	5	5	Obligation
H	13	IT	IT	IT	S3	IT		2005	IT		FR	IT	EN	FR	IT			IT		IT	EN	FR	0		0	3	2	4	4		Belgique + importance langue FR
H	13	SV	FR	SV	S3	SV	FR	NC	FR	SV	SV	FR	EN	SV	FR	EN		SV	FR	SV	EN	FR	NC		AM	3	5	3	5		nationalité
H	13	IT		IT	S3	IT		2005	IT		IT	FR	EN	IT				IT		IT	EN	FR	0		0	3	1	3	2	5	Belgique
F	13	FI		FI	S3	FI		2005	FI		FI	EN	FR	FI	EN	FR		Fi		FI	EN	FR		SV	0	4	1	2	3		Belgique + projet
F	13	IT		IT	S3	IT		2007	IT		IT	EN	FR	IT	EN	FR		IT		IT	EN	FR	NC		NC	NC	2	4	4		Parler FR
F	14	IT		IT	S3	IT		2005	IT		IT	FR	EN	IT	FR	EN		IT		IT	EN	FR	0		0	3	1	4	2	1	Belgique
H	13	IT		IT	S3	IT		NC	IT		IT	EN	FR	IT	EN	FR		IT		IT	EN	FR	NP		0	4	1	2	3	4	important en Belgique et UE
Nombre de réponses obtenues sur 26 élèves: 15																										Fréquence d'utilisation du FR 1=jamais et 5= majoritairement					
NC= non communiqué																														

Annexe 8
Grilles de résultats du questionnaire (suite)

Pour lire les résultats des questions mentionnées, se reporter au questionnaire en annexe 7.

Codes langues (ISO 639-1) : BG = bulgare ; CS=tchèque ; DA=danois ; DE=allemand ; EL=grec ; EN=anglais ; ES=espagnol ; FI=finnois ; FR=français ; HU=hongrois ; IT=italien ; LT=lituanien ; NL=néerlandais ; PL=polonais ; PT=portugais ; SV=suédois.

Code pays (non cité ci-dessus) : AT = Autriche

Réponses aux questions 1-2-3-4-8-9

Question 1								Question 2								Question 3						Question 4	Question 8					Question 9
H/F	âge	nationalité		section	année	LM		date arrivée à EEB2	langue(s) parlée(s) à la maison		langues parlées à l'école			langue(s) utilisée(s) hors école et maison			LM		L1	L2	L3	L4	ONL	Autre langue étudiée hors école	FR parlé en classe	FR parlé à la maison	FR parlé à l'école hors classe	FR parlé vie quotidienne	FR parlé: autre (sport, vacances)	raisons du choix du FR L3
F	12	IT		IT	S2	IT		2012	IT		IT	EN	FR	EN	FR			IT		IT	EN	FR	NC		NC	4	3	3	2	NC	Belgique + aime langues
H	13	SV		SV	S2	SV		2009	SV		SV	EN		SV	EN			SV		SV	EN	FR	NC		NC	3	1	2	3	NC	Belgique
F	12	PT		PT	S2	PT		2012	PT		PT	EN	FR	PT	EN			PT		PT	EN	FR	NC		NC	5	4	3	4	NC	importance + aime langues
F	12	LV		EN (SWALS)	S2	LV		2007	EN	LV	EN	LV		EN	LV			LV		LV	EN	FR	NC		NC	1	1	2	1	1	Parents
H	13	LT		EN (SWALS)	S2	LT		2004	LT		LT	EN		LT				LT		LT	EN	FR	NC		NC	4	1	3	2	1	Parents
H	12	LT		EN (SWALS)	S2	LT		2005	LT		LT	EN		LT				NC		LT	EN	FR	NP		NC	4	1	2	3	3	Belgique
F	13	FI		FI	S2	FI		2012	FI		EN	FR		FI	EN			FI		FI	EN	FR	0	SV	NC	3	1	2	4	NC	Parents
H	13	DE	CN	DE	S2	DE	CN	2003	DE	CN	DE	EN		EN	FR	DE		CN	DE	DE	EN	FR	NC		0	2	1	3	4	NC	Belgique
F	12	FI	NL	FI	S2	FI	NL	2004	FI	NL	FI	EN		EN	FI	NL		FI	NL	FI	EN	FR	0	SV	0	3	1	2	2	NC	projets + aime culture
H	13	LV		EN (SWALS)	S2	LV		2010	LV		EN			LV				LV		LV	EN	FR	NC		NC	2	2	1	1	NC	Obligation
F	13	FI		FI	S2	FI		2008	FI		FI	EN		FI	EN			FI		FI	EN	FR	NC		NC	2	1	1	2	NC	Belgique + aime FR
H	13	LT		EN (SWALS / SEN)	S2	LT		2012	LT		EN			LT				NC		LT	EN	FR	NC		NC	1	3	2	1	NC	choix personnel
H	13	PT		PT	S2	PT		2012	PT		PT	EN		PT				PT		PT	EN	FR	NC		0	3	1	2	1	2	choix personnel
F	13	NL	EL	NL	S2	NL		2009	NL		NL	EN	FR	NL	EN			NL		NL	EN	FR	NC		grec	4	1	1	1	4	Belgique + futur
F	12	NL		NL	S2	NL		2005	NL		NL	EN		NL	EN			NL		NL	EN	FR	NC		NC	5	2	4	3	3	Belgique
H	12	NL		NL	S2	NL		2009	NL		NL	EN	FR	NC				NL		NL	EN	FR	NC		NC	2	1	2	2	1	Belgique + loisirs
F	12	NL		NL	S2	NL		2005	NL		NL	EN	FR	NL	EN			NL		NL	EN	FR	0		NC	4	1	2	3	3	Belgique
F	12	AT		DE	S2	DE		2010	DE		DE	EN	FR	DE	EN			DE		DE	EN	FR	NC		NC	3	1	2	4	4	Belgique
F	12	DE		DE	S2	DE		2010	DE		DE	EN	FR	DE	EN			DE		DE	EN	FR	NC		0	3	1	2	4	4	Choix personnel
F	13	LV		EN (SWALS)	S2	LV		2009	LV	EN	EN	LV	FR	EN	LV			NC		LV	EN	FR	NC		NC	4	2	1	2	5	aspect pratique
																										Fréquence d'utilisation du FR 1=jamais et 5= majoritairement					

Nombre de réponses obtenues sur 25 élèves: 20

NC = Non communiqué

Annexe 9
Interview à l'intention des enseignants de français L3

Homme ☐ Femme ☐
Age :
Nationalité :
Section :
Personnel détaché: ☐ OUI ☐ NON
Langue maternelle :
Autres langues utilisées : ☐ OUI ☐ NON
Nombre d'années à l'EEB2 :
Pourquoi avoir choisi d'enseigner en EE ?
Quelle(s) disciplines enseignez-vous:……
Avez-vous une formation en Français Langue Étrangère ?
Avez-vous une ou plusieurs expériences dans l'enseignement du FLE ?
Quelles sont les difficultés principales auxquelles vous êtes confrontées dans l'enseignement de votre discipline ?
Connaissez-vous le système de soutien pour les élèves en difficulté ?
Sollicitez-vous le soutien pour vos élèves et dans quelles situations ?
Avez-vous des temps de formation ? De quel ordre ?
Entreprenez-vous de vous former ?
Avez-vous des temps de concertation spécifique à l'enseignement du FLE ?
Quels sont vos besoins dans le domaine du FLE ?
Connaissez-vous le nouveau programme pour les L3 ?
Connaissez-vous le CECR ?
Est-ce qu'un référentiel de compétences pour le cycle 1 vous serait utile ?
Que souhaiteriez-vous exprimer pour améliorer l'enseignement du FLE à l'EE ?

Table des illustrations (dans le texte)

Figure 1 Logo Stendhal 1
Tableau 1 : De la connaissance à la compétence 54
Tableau 2: Les trois niveaux de définition du curriculum. 64

*

Sigles et abréviations utilisés

FLM : français langue maternelle

FLS : français langue seconde

FLE : français langue étrangère

FLI : français langue d'intégration

SWALS : Student Without A Language Section

EEB2 : École européenne de Bruxelles 2

LM : Langue maternelle

L1 : Langue 1, correspondant à la langue de la section d'études, souvent la langue maternelle ou à la première langue étrangère pour les élèves qui n'ont pas de section linguistique (SWALS).

L2 : Langue 2, correspondant à la première langue étrangère ou deuxième langue étrangère dans le cas des élèves SWALS.

L3 : Langue 3, correspondant à la deuxième langue étrangère ou troisième langue étrangère dans le cas des élèves SWALS.

L4 : Langue 4, correspondant à la troisième langue étrangère ou quatrième langue étrangère dans le cas des élèves SWALS.

L5 : Langue 5, correspondant à la quatrième langue étrangère ou cinquième langue étrangère dans le cas des élèves SWALS.

DFLES : Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde

CECRL : Cadre Européen Commun de Références pour les Langues

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

*

MOTS-CLÉS : référentiel de compétences, CECRL, hétérogénéité, plurilinguisme.

RÉSUMÉ

L'enseignement du français dans les Écoles européennes présente plusieurs particularités : la spécificité d'un système éducatif où se croisent des élèves d'origines linguistiques et culturelles multiples, l'hétérogénéité au sein des classes de Français Langue Étrangère et la formation des enseignants aux didactiques de la discipline.

L'harmonisation des programmes pour l'enseignement des deuxièmes langues étrangères en secondaire a provoqué une réflexion autour des niveaux attendus en fin de cycle. Un outil devenait indispensable pour répondre aux questionnements sur les contenus, les approches et les difficultés spécifiques.

À travers l'élaboration d'un référentiel de compétences pour le cycle 1, des pistes se sont ouvertes pour donner des clés aux enseignants, s'appuyant sur des références telles que le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues ou le Cadre Européen des Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.

Au-delà des repères disciplinaires, il s'agit de développer le plurilinguisme et la diversité culturelle grâce à une approche actionnelle où l'apprenant devient autonome et acteur de ses apprentissages.

KEYWORDS : competency framework, CEFR, contrasted groups, multilingual.

ABSTRACT

French instruction in European schools is not so straightforward as it seems. This is partly due to the education system which gathers pupils from different cultural and linguistic background, but also to the diverse levels amongst the class group, notwithstanding the teacher's education in the subject fields.

The need for program harmonisation when teaching a foreign language leads to a consideration of what levels are exactly expected at the end of the course.

The implementation of a tool is becoming critical to address some questions about contents, approaches and specific difficulties. Whilst assessing the competency framework, different possibilities emerged such as providing the teachers with tools that referred to the Common European Framework of Reference for Languages and Key Competences for lifelong learning.

Beyond these benchmarks, the goal is to develop multilingualism and cultural diversity through a proactive approach, thus enabling the pupil to become autonomous, taking responsibility for her/his own education.