



HAL
open science

Concevoir le référentiel de compétences : vers une harmonisation de l'offre de formation à l'Institut Français d'Allemagne

Simona Gebrová

► To cite this version:

Simona Gebrová. Concevoir le référentiel de compétences : vers une harmonisation de l'offre de formation à l'Institut Français d'Allemagne. Sciences de l'Homme et Société. 2015. dumas-01212813

HAL Id: dumas-01212813

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01212813>

Submitted on 7 Oct 2015

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 le référentiel de compétences : vers une
harmonisation de l'offre de formation à l'Institut Français
d'Allemagne

GEBROVÁ Simona

Sous la direction de Tatiana ALEKSANDROVA

Mémoire de Master 2 Professionnel

Mention Sciences du Langage Spécialité Français Langue Étrangère

Année universitaire 2014-2015

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 tout d'abord à adresser mes remerciements à Madame Sandrine Martin, directrice de cours de l'Institut français d'Allemagne pour son accueil très chaleureux et pour l'excellent suivi de mon projet en tant que maître de stage. Ainsi, pour sa disponibilité, son soutien et ses conseils grâce auxquels j'ai pu réaliser ce projet. Elle m'a accompagné tout au long du stage jusqu'à la présentation du référentiel de compétences face aux responsables et aux acteurs de l'Institut français d'Allemagne.

Mes remerciements vont également à Madame Tatiana Aleksandrova en tant que directrice de mémoire pour ses conseils et son accompagnement dans la rédaction de ce mémoire.

Je souhaite aussi remercier Monsieur Stéphane Giraud, le directeur fédéral de cours de l'Institut français d'Allemagne pour son soutien pendant le lancement et l'élaboration du référentiel, notamment pendant la présentation du projet lors du séminaire à Berlin auquel j'ai eu la chance d'assister.

Mots clés : référentiel de compétences, CECRL, projet fédéral, harmonisation, offre de formation, enseignement.

Résumé

Le présent mémoire a pour sujet l'élaboration d'un référentiel de compétences qui s'inscrit dans un projet fédéral de l'Institut français d'Allemagne. L'objectif de ce travail est de montrer en quoi et comment ce projet contribue à l'harmonisation de l'offre de formation et de l'enseignement dans le réseau de l'Institut français d'Allemagne. Nous cherchons à montrer quel est son apport pour les acteurs concernés tout en précisant les spécificités du référentiel grâce auxquels il répond à leurs besoins. Le travail retrace la conception de ce référentiel de compétences de la planification à la mise en place du produit.

Keywords: competency framework, CEFR, federal project, harmonization, course offering, teaching.

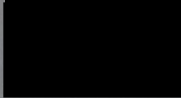
Abstract

The main subject of this thesis is the conception of the competency framework for federal project of French Institute in Germany. The main purpose of this paper is to show how this project contributes to the harmonization of the course offering and of the teaching methods in the network of French Institute in Germany. We want to show the contribution for the actors concerned by this project. Also, we want to expose the specificities thanks to which the competency framework responds to their needs. This study describes the conception of this competency framework from its planning to the setting up.

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : GEBROVA' PRENOM : SIMONA

DATE : 16.8.2015 SIGNATURE : 

Sommaire

INTRODUCTION	1
PARTIE 1 – DU CONTEXTE AU PROJET DE STAGE	4
CHAPITRE 1 – PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU TERRAIN	5
1.1. Institut français	5
1.2. France et Allemagne	7
CHAPITRE 2 – INSTITUT FRANÇAIS DE STUTTGART	9
2.1. Informations générales.....	9
2.2. Contexte humain	10
2.3. Contexte pédagogique.....	12
2.4. Contexte économique et équipement des locaux	14
CHAPITRE 3 - PROJET	16
3.1. Commande	16
3.2. Objectifs et le plan de travail du projet.....	18
PARTIE 2 – DE LA DÉFINITION AUX SUPPORTS DE BASE	21
CHAPITRE 1 – RÉFÉRENTIEL	22
1.1. Définition	22
1.2. Référentiel de compétences	23
1.3. Analyse de quelques référentiels existants	24
1.4. Référentiel – acteurs concernés et son apport.....	33
1.5. Curriculum	33
CHAPITRE 2 – SUPPORTS DE BASE.....	36
2.1. Cadre européen commun de référence pour les langues.....	36
2.2. Méthodes de français langue étrangère.....	39
PARTIE 3 – DE L’ÉLABORATION À LA PRÉSENTATION AU PUBLIC	45
CHAPITRE 1 – ÉTAPE DE PRÉPARATION.....	46
1.1 Consultation des référentiels	46
1.2. Analyse des besoins et la collecte des données	47
1.3. Analyse des données	48
2.1. Prise en compte des éléments importants	56
CHAPITRE 2 – ÉTAPE D’ÉLABORATION	59

2.1. Composition du référentiel	59
2.2. Difficultés rencontrées pendant l'élaboration du référentiel	68
CHAPITRE 3 – ÉTAPE FINALE ET AVENIR	74
3.1. Séminaire des responsables de cours de l'IFA	74
3.2. Avenir du projet	77
CONCLUSION.....	82
BIBLIOGRAPHIE.....	84
Ouvrages	84
Sitographie	85
TABLE DES ANNEXES	88
TABLE DES MATIÈRES.....	122

INTRODUCTION

L'Institut français est dans le monde entier l'opérateur le plus important dans la diffusion de la culture et de la langue française. Ainsi, c'est un acteur majeur dans l'enseignement bilingue dans un grand nombre de pays. À l'âge de douze ans, j'ai rejoint cet univers. La section bilingue franco-tchèque du lycée Pierre de Coubertin à Tábor en République tchèque m'a permis de faire les premiers pas dans la langue et m'a accompagnée jusqu'à la passation du baccalauréat français. Aujourd'hui, je me retrouve de l'autre côté de cet univers et je chercherai à rejoindre une des structures de l'Institut français pour pouvoir contribuer moi-même à la diffusion de la langue française.

Ce mémoire s'inscrit dans le cadre de mon stage de fin d'études réalisé à l'Institut français de Stuttgart de février à juin 2015. Cette mission rentrait dans le cadre d'un projet de conception commun à tout le réseau allemand. Cette notion du projet ingénierique à dimension fédérale m'a interpellée. Tout au long de ce stage, j'ai été accompagnée par ma tutrice de stage, diplômée de Master Français Langue Étrangère (FLE) de l'Université Stendhal à Grenoble. Elle est aujourd'hui directrice des cours à l'Institut français de Stuttgart et conceptrice des programmes dans le domaine du français langue étrangère.

La commande initiale était de concevoir un référentiel de compétences et une évaluation sommative communs à tous les sites de l'Institut français d'Allemagne (IFA). Nous nous sommes vite rendus compte que le projet demanderait plus de temps que prévu. Au final, j'ai été chargée du lancement de ce chantier avec l'élaboration du référentiel de compétences pour le niveau A1, A2 et B1. Ce projet sera finalisé par le référentiel et la conception de l'évaluation sommative pour aboutir à une homogénéisation de l'offre de formation dans les Instituts français du réseau allemand.

Vue la dimension fédérale du projet, j'ai commencé à prendre connaissance du réseau de l'Institut français d'Allemagne qui regroupe dix sites. On constate de grandes différences entre ces derniers, surtout au niveau de l'organisation pédagogique. Les contenus de formations proposés par les Instituts suivent la démarche du Cadre européen commun de références en langues (CECRL), cependant ils varient les uns par rapport aux autres et dépendent entièrement de la démarche pédagogique des

enseignants. Cela ne contribue pas toujours à la transparence totale de l'offre de formations. Pourtant l'Institut français d'Allemagne opère sur le territoire comme un seul organisme qui vise à proposer les mêmes services dans tous les Instituts.

Le cadre d'un référentiel de compétences propre pour le réseau de l'Institut français d'Allemagne était donc fixé. Pour commencer mes recherches, j'ai adopté l'approche déductive, c'est-à-dire que je suis partie de ce qui était général pour formuler mon questionnement. J'ai commencé par la relecture du CECRL, car il offre une base commune pour l'élaboration des référentiels de compétences. Certains Instituts m'ont transmis leurs propres programmes de formations ; j'ai ainsi consulté plusieurs référentiels existants pour voir leurs objectifs et les acteurs auxquels ils sont destinés. Le statut indépendant des enseignants des Instituts fait qu'au niveau juridique, l'Institut est le client de l'enseignant et ne peut donc pas imposer un dispositif à suivre, mais cependant orienter et guider les enseignants vers certaines méthodologies.

Il était important de trouver une démarche, une composition pertinente du référentiel pour les différents contextes des Instituts. Il était aussi nécessaire de choisir de bons supports sur lesquels il serait possible de concevoir le référentiel tout en proposant un dispositif utile et maniable pour les enseignants. Ce désir de trouver le bon équilibre m'a conduit à la problématique suivante : en quoi un référentiel de compétences constitue-t-il un outil de base dans un projet qui vise à assurer et à homogénéiser la qualité des services proposés par l'Institut français d'Allemagne et quels sont les enjeux de cette mise en place ?

En développant un référentiel de compétences propre à l'Institut français d'Allemagne, nous cherchons d'une part à contribuer à la diminution des différences des contenus des formations dans les Instituts. D'autre part, nous pensons qu'un référentiel de compétences commun pour un réseau des Instituts aide à la transparence des formations proposées. Enfin, la composition du référentiel de compétences présente un outil utile pour les enseignants dans la préparation des cours.

Le plan de ce mémoire correspond aux étapes de mon travail de conception du référentiel de compétences. Dans un premier temps, nous présenterons le contexte afin de bien comprendre les raisons et les modalités de la mise en place du projet. Cette partie commence par la description du terrain : les informations générales et les

missions de l'Institut français dans le monde puis en Allemagne. Nous présenterons ensuite le contexte humain, pédagogique et économique de l'organisme d'accueil, de l'Institut français de Stuttgart. Enfin, nous expliquerons le projet du stage. Ce chapitre montrera l'évolution de la commande, les objectifs généraux et pédagogiques et finalement les stratégies et le plan de travail pour arriver à la conception du référentiel.

Dans un deuxième temps, nous développerons les notions et les conceptions théoriques en lien avec le projet de stage. D'abord nous définirons le terme et la fonction du référentiel de compétences en le comparant à plusieurs référentiels existants. Ensuite nous analyserons les supports sur lesquels le référentiel de l'IFA s'appuie. Nous regarderons le rôle du CECRL et les méthodes¹ pour enseigner le français langue étrangère. Dans le dernier chapitre de cette partie, nous observerons de plus près la place de grammaire qui constitue une question importante dans la conception du référentiel de compétences.

En dernier lieu, nous présenterons le dispositif du référentiel de compétences pour l'IFA. Le premier chapitre de la troisième partie du mémoire est consacré à l'analyse des besoins ce qui constitue un fort appui de tous les programmes de conception. Puis nous verrons toutes les composantes du référentiel en détails. Le dernier chapitre est consacré aux résultats de la conférence des directeurs de cours de l'IFA pendant laquelle le référentiel a été présenté. L'objectif était de réussir ensemble à ajuster le référentiel pour qu'il réponde aux attentes des directeurs. Nous proposerons ainsi d'autres actions pour continuer ce projet qui vise à homogénéiser l'enseignement dans tous les sites de l'Institut Français.

¹ Dans cette situation nous comprenons le mot méthode comme un ouvrage, un manuel qui est destiné à l'enseignement de français langue étrangère (Cuq & Gruca, 2005).

PARTIE 1 – DU CONTEXTE AU PROJET DE STAGE

CHAPITRE 1 – PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU TERRAIN

1.1. Institut français

1.1.1. Informations générales

L'Institut français (IF) est un établissement public à caractère industriel et commercial (EPIC) au service de l'État français. C'est un opérateur majeur du rayonnement de la culture française à l'étranger. Il agit sous la tutelle du Ministère des affaires étrangères et du Développement international (Institut français, s.d.).

Ce service extérieur de l'Ambassade française est dirigé généralement par le Conseiller culturel de l'Ambassade. Ses missions sont clairement définies en trois piliers majeurs : Cours, Culture, Médiathèque; qui sont étroitement liés. L'organisation offre un enseignement du français généraliste et spécialisé. C'est aussi un acteur important dans la promotion et dans l'aide à la création du patrimoine cinématographique, artistique, intellectuel et audiovisuel français. Il diffuse cette culture via différents supports comme Internet, les livres, les DVD ou encore les CD-ROM. En outre, il soutient le développement culturel des pays du Sud et favorise la mobilité internationale (Institut français, s.d.).

Le réseau s'étale sur quatre continents et compte plus de 150 Instituts. Le premier a été fondé à Florence en Italie en 1907. Le caractère des Instituts tel que nous le connaissons aujourd'hui existe depuis peu. Au cours du XIX^e et du XX^e siècle, des organismes qui accompagnent l'action diplomatique par la promotion culturelle française à l'étranger fleurissent comme par exemple l'Association française d'action artistique (AFAA) et encore plus tard en 2006 Culturesfrance. Ces établissements sont succédés par l'Institut français en 2011 avec des missions élargies, dirigé par Xavier Darcos et plus récemment par Antonin Baudry (Institut français, s.d.).

1.1.2. Enseignement de la langue française

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéressons principalement à l'enseignement et à l'apprentissage du français même si l'Institut opère dans d'autres domaines culturels. Chaque Institut dispose d'un centre de cours de langue. L'offre des cours varie selon le contexte du pays et les besoins des apprenants. On y retrouve l'enseignement du français généraliste et spécialisé en présentiel et à distance pour tout âge et niveau de connaissance en langue. Les Instituts proposent des cours collectifs et individuels aux particuliers et aux entreprises. Ils délivrent des certifications et des attestations de niveaux reconnues à l'échelle internationale telles que :

- le diplôme d'études en langue française (DELF) et le diplôme approfondi de langue française (DALF) ;
- le test de connaissance du français (TCF) et le test d'évaluation du français (TEF) ;
- Les diplômes de français professionnel (DFP).

L'Institut français n'est pas simplement une école de langue mais un acteur actif dans la promotion de l'apprentissage de la langue française. Il soutient l'enseignement bilingue dans 45 pays du monde. Je suis moi-même le fruit de cet enseignement car j'ai fait mes études dans une section francophone du lycée Pierre de Coubertin à Tábor en République tchèque. C'est aussi l'opérateur principal dans l'amélioration de l'enseignement du français en Afrique comme par exemple le programme 100 000 professeurs pour l'Afrique (Institut français, s.d.).

L'IF développe des plateformes numériques afin de faciliter l'apprentissage et l'enseignement du français. Il permet aux enseignants de se former à distance et de se familiariser avec les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement et l'apprentissage du français (TICE), en particulier grâce aux programmes IFmapp TICE et PRO FLE. Il a aussi conçu un réseau social IFprofs où les enseignants peuvent échanger entre eux avec les nombreuses ressources numériques qui sont mises à leur disposition (Institut français, s.d.).

1.1.3. Partenaires

Les partenariats existent avec de grands acteurs publics dans les domaines culturels, éducatifs ou encore universitaires. Dans cette partie, nous allons éclaircir la relation entre l'Institut français et la Fondation Alliance française car elle porte souvent à confusion.

L'Alliance française (AF) est une association de droit local à but non lucratif. Ce label a été attribué par l'AF de Paris aux 850 établissements dans 136 pays du monde entier. Les missions des AF sont diverses, elles vont de l'enseignement du français jusqu'à la simple animation locale comme des clubs d'amitié francophone. Tout dépend de leurs moyens car le fonctionnement se base sur les réseaux locaux et les subventions des Ambassades. Dans une Alliance, c'est le Conseil d'administration et le président qui définissent sa politique ou par exemple les salaires de leurs employés (Alliance française Paris Ile-de-France, 2015).

Nous pouvons constater que le statut d'une Alliance diffère de celui d'un Institut mais les deux ont des missions semblables. « *À la différence des autres réseaux culturels étrangers (Cervantès, Goethe Institut, British Council), la France ne possède pas de "label unique" et connaît donc un double système qui voit la coexistence des Alliances et des Instituts. C'est notre spécificité* » (Faure, 2009).

1.2. France et Allemagne

1.2.1. Relations franco-allemandes

J'ai effectué mon stage en Allemagne, j'aimerais donc décrire la relation entre la France et l'Allemagne sur le plan historique et culturel. Historiquement, ces deux pays étaient les grands rivaux et ennemis jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale. Après la Guerre, il existe des tentatives de réconciliation et de rapprochement des pays. Enfin, le Traité d'Élysée, signé le 22 janvier 1963 par le Chancelier Adenauer et le Général de Gaulle, a enfin soudé la France et l'Allemagne et est devenu le symbole de la coopération franco-allemande. Depuis, il s'est installé une relation très forte dans le

domaine économique, commercial, technique, scientifique et culturel. Comme exemple d'une dense coopération sur le plan culturel, nous pouvons citer :

- l'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse (OFAJ) qui promeut des activités et des échanges entre les jeunes Français et Allemands ;
- l'Université Franco-Allemande (UFA) qui constitue un réseau d'établissements d'enseignement supérieur français et allemands ;
- Association Relative à la Télévision Européenne (ARTE) est une chaîne de télévision culturelle franco-allemande ;
- 10 Instituts français ;
- 11 structures binationales (centres culturels et antennes franco-allemands) ;
- 14 établissements du réseau de l'AEFE (écoles et lycées bilingues) ; (Ministère des Affaires étrangères et du Développement international, 2014).

1.2.2. Institut français d'Allemagne

L'Institut français d'Allemagne fut créé en 2009 pour soutenir les Instituts sur le plan financier, mais surtout par l'accès qui leur est donné aux prestations de l'Institut français d'Allemagne et du Service culturel. Tous ensemble, ils forment une sorte de famille qui se réunit deux fois par an. Actuellement, il est dirigé par Emmanuel Suard, le Conseiller culturel de l'Ambassade de France. L'Institut a son siège à Berlin et regroupe 10 Instituts français (Berlin, Brême, Cologne, Dresde, Düsseldorf, Hambourg, Leipzig, Mayence, Munich, Stuttgart) et 3 antennes culturelles (Erfurt, Hanovre et Saxe-Anhalt). Il coopère étroitement avec 10 centres franco-allemands et 14 établissements scolaires français en Allemagne.

L'IFA dispose donc d'une équipe fédérale et des équipes locales car chaque Institut reste autonome. Il a son propre budget et définit ses activités culturelles. Ces dernières s'inscrivent dans les domaines déjà mentionnés : enseignement, arts plastiques, cinéma et média, livre et édition, musique, théâtre et danse. Sur le plan des actions fédérales, nous pouvons citer :

- Le concours Internet en équipe : à l'occasion de l'anniversaire de la signature du Traité d'Élysée, les élèves allemands du secondaire répondent en groupe à un quiz sur la France et la Francophonie.
- France Mobil : douze jeunes Français visitent les écoles allemandes pour familiariser les élèves avec la langue et culture française.
- Prix des lycéens allemands : quatre livres de littérature jeunesse sont proposés aux lycéens qui développent ensuite un argumentaire critique (Institut français d'Allemagne, 2015).

Nous allons maintenant présenter en détails l'Institut dans lequel le stage a été effectué, il s'agit de l'Institut français de Stuttgart.

CHAPITRE 2 – INSTITUT FRANÇAIS DE STUTTGART

2.1. Informations générales

2.1.1. *Quelques informations historiques*

L'Institut français de Stuttgart (IFS) fut créé le 20 avril 1951 par René Cheval, le second directeur du Centre d'Études françaises de Tübingen. Ses objectifs principaux étaient surtout le renforcement des relations franco-allemandes après la guerre et la promotion de la langue et de la culture française en Allemagne. En 2000, l'IFS a fusionné avec le Consulat général et le Consul général devient désormais directeur de l'Institut français de Stuttgart. L'IFS a subi plusieurs changements jusqu'à présent notamment le déménagement de la Villa Loos dans un bâtiment entièrement rénové au centre-ville de Stuttgart en automne 2013 (Institut français de Stuttgart, 2015).

2.1.2. Diffusion de la culture française

Avec à son actif une moyenne de 60 manifestations annuelles en ses murs ou en collaboration avec les principaux acteurs et institutions de la ville et de la région, l'Institut s'attache à promouvoir et à diffuser la culture française contemporaine et à soutenir les échanges franco-allemands dans divers domaines. Sa programmation touche plus de 15000 personnes par an. (Institut français d'Allemagne, 2015).

Pour citer un exemple, la coordination des Semaines françaises est assurée par l'Institut français de Stuttgart. Il participe aussi aux projets Platzdeplay, Prix des lycéens allemands et Cinéfête pour promouvoir la langue et culture française auprès des publics scolaires.

Par ailleurs, l'IF de Stuttgart dispose d'une médiathèque avec plus de 4000 médias et d'un centre officiel pour l'apprentissage du français. Nous pouvons y trouver de la littérature classique française, livres tout public et tout niveau, magazines et journaux français. Il est possible d'emprunter des films français qui ont souvent des sous-titres allemands ou français (Institut français de Stuttgart, 2015).

2.2. Contexte humain

2.2.1. Équipe

Actuellement, l'équipe compte dix personnes qui occupent les postes suivants : directeur, secrétaire général, direction des cours, chargée de programmation culturelle, assistante culturelle, chargée de presse et de communication, attaché de coopération pour le français, secrétaire des cours, médiathécaire, technicien et un agent d'entretien. Le directeur actuel, Nicolas Eybalin, est aussi le Consul général de France pour la

région Bade-Wurtemberg. Parmi les responsables de différents secteurs il y a Sandrine Martin, la directrice des cours et ma tutrice de stage.²

L'équipe des enseignants compte vingt personnes, ils sont tous des enseignants indépendants donc avec un statut d'auto-entrepreneur. La plupart sont français, à l'exception d'un des enseignants qui est Mexicain et l'autre ayant la double nationalité franco-allemande. En général, ils vivent tous à Stuttgart depuis quelques années, ils parlent aussi allemand. Leur expérience professionnelle va de deux ans jusqu'à trente ans. La majorité est diplômée pour l'enseignement du français langue étrangère, mais il y a un enseignant qui a fait les études en didactique des langues et des cultures et un enseignant fonctionnaire de l'Éducation nationale. Parlons encore de leur statut en tant qu'enseignant indépendant. Puisqu'il s'agit des personnes contractuelles ils ont donc une grande liberté dans leur choix méthodologique. L'Institut recommande aux enseignants les supports adéquats et aide dans le choix des contenus mais la décision finale appartient aux enseignants. Pour faciliter le travail des enseignants, le responsable fédéral des cours a décidé de mettre en place un référentiel de compétences (Institut français de Stuttgart, 2015).

2.2.2. *Public*

Il s'agit majoritairement d'un public allemand mais les clients de nationalité anglaise, américaine et chinoise sont de plus en plus nombreux à suivre les cours au sein de l'Institut. Le public des adultes et des jeunes adultes est le plus présent mais les cours pour les scolaires sont en augmentation depuis l'an dernier. Pour illustrer, voici un exemple :

- Cours enfants – en 2014 on note 217 inscrits ce qui signifie une augmentation de 25 % par rapport à l'année précédente cependant nous trouvons 7,23 élèves par classe ce qui est encore loin de la moyenne à atteindre (9 élèves/classe).³

² Annexe 1 : Organigramme IFA & Stuttgart 2014.

³ Compte-rendu du séminaire des responsables de cours de l'IFA à Munich en 2014. (Il s'agit d'un document confidentiel, il ne figure pas dans les annexes).

L'IFS offre aussi beaucoup de cours pour les entreprises. Ses clients sont souvent des entreprises installées à Stuttgart, notamment celles qui opèrent dans l'industrie automobile car Stuttgart est le siège de Mercedes Benz et de Porsche.

2.3. Contexte pédagogique

2.3.1. Offre de cours

L'IFS propose des cours particuliers, des cours collectifs, des cours en entreprises, des cours de français en ligne ainsi que des certificats et des diplômes de langue française.

Pour les particuliers, l'IFS offre des cours aux jeunes, aux adultes et aux professionnels. Les contenus et les objectifs des cours particuliers sont déterminés à partir des besoins du client. Pour les jeunes il s'agit souvent de la préparation à l'Abitur⁴ ou de la préparation à un séjour dans un pays francophone. Les adultes suivent principalement les cours de français pour le plaisir de la langue et les professionnels apprennent la langue se préparer à l'expatriation en France ou pour attirer de nouveaux clients.

Pour illustrer cette situation, je pourrais présenter brièvement les cours de français que je donne au sein de l'Institut. Entre autres, j'enseigne le français à une adolescente de quinze ans qui est débutante. Elle a besoin d'acquérir le niveau A2 pour être acceptée au lycée. Le cours ont lieu deux fois par semaine et durent à chaque fois une heure et demie. Nous travaillons avec le manuel « À plus ! 1 » car il s'agit d'une méthode utilisé dans les lycées en Allemagne. Ensuite, j'assure un cours de français des affaires pour un client qui travaille comme comptable dans une entreprise qui opère dans l'industrie automobile et qui sera racheté par une entreprise française. Il a besoin de communiquer avec ses collègues afin de bien s'intégrer dans la structure dont la langue de communication sera désormais le français. Il s'agit d'un cours de 90 minutes qui a lieu une fois par semaine et qui s'étend sur 15 semaines. Pour ce cours, j'utilise le manuel « Objectif express 2 » avec son cahier d'exercice. Je trouve que ce manuel

⁴ Le baccalauréat allemand.

correspond aux besoins de l'apprenant sur le plan professionnel ainsi qu'à son niveau de connaissances en langue. Un autre cours que j'assure est destiné à un ancien professeur de français au lycée en Allemagne. Le client n'est plus en activité professionnelle et souhaite conserver ses compétences en langue. Pour ce cours, j'ai décidé de ne pas utiliser de manuel et je travaille avec les sujets d'actualité que je trouve dans le journal télévisé de TV5 monde ou de différents journaux français. Le cours a lieu une fois par semaine pendant 45 minutes.

Concernant les cours de groupes, l'IFS propose beaucoup de formules différentes : français général, conversation, français professionnel, soutien scolaire, grammaire, préparation à un examen, actualités en France, cours de rafraîchissement et cours pour les faux débutants. Les formations s'étalent le plus souvent sur cinq, dix ou quinze semaines mais il existe aussi des formations sur une, deux, trois, quatre, huit semaines et sur quatre jours pendant les vacances scolaires. Le cours dure généralement 60 minutes mais il existe aussi des cours de 90, 75 et de 45 minutes.

L'offre de cours du français professionnel est très variée, il s'agit dans la plupart de temps des cours sur mesure du domaine de l'industrie automobile car Stuttgart est le siège des compagnies Mercedes-Benz et Porsche. Parmi les autres clients il y a la Deutsche Bahn ou l'Office européen de brevets. L'offre standard propose des formations suivantes : français "Business", téléphone et email dans le cadre professionnel, animer ou participer à une réunion, préparation à une expatriation vers la France et le rendez-vous d'affaires en France (Institut français de Stuttgart, 2015).

Il est possible de consulter l'offre de cours complète sur le site de l'Institut français de Stuttgart : www.stuttgart.institutfrancais.de

2.3.2. Pratiques d'enseignement

Concernant la méthodologie, les enseignants ont la main libre dans le choix des supports même si certains manuels sont fortement recommandés par l'IFS. Les cours particuliers sont faits sur mesure selon les besoins de chaque apprenant. Pour les cours de groupes, les enseignants utilisent comme base la méthode « Nouveau Taxi » pour les niveaux A1, A2, B1. Pour le niveau B2, les manuels « Version originale » et « Nouvel

édito » sont souvent utilisés. Parmi d'autres manuels, on peut aussi trouver « Alter ego+ » ou « Nouveau Rond-point ». L'Institut propose des cours aux entreprises et pour cela « Objectif express » (nouvelle éd.), « Français.com » (nouvelle éd.) et « Travailler en français en entreprise » sont aussi utilisés.

Cependant, l'IFS aimerait changer de manuels car « Nouveau Taxi » n'est plus très actuel. Il aimerait commencer à travailler avec la nouvelle édition de « Totem » qui a été publiée fin février 2015 ou encore avec le manuel « Entre nous », publié en juin 2015.

Pour suivre le déroulement des cours, chaque enseignant remplit une fiche où il note les contenus grammaticaux et communicatifs abordés ainsi que les supports utilisés. Les apprenants doivent aussi signer cette fiche qui est ensuite remise à la directrice des cours. Grâce à cela, il est possible de suivre le déroulement des cours individuels ainsi que collectifs.

2.4. Contexte économique et équipement des locaux

2.4.1. Contexte économique

Les Instituts sont des établissements indépendants, leurs revenus sont donc cruciaux pour leur fonctionnement. Les cours semestriels pour adultes représentent les revenus les plus importants et ne cessent d'augmenter. L'objectif général pour tous les Instituts est d'avoir neuf élèves par classe pour assurer la prospérité en 2015. Il faut noter que la moyenne d'élèves par classe en 2013 pour l'Institut français de Stuttgart était de 8,78. En 2014, l'IFS a réussi d'augmenter cet indicateur à 9,21. Le taux d'inscription aux cours enfants et aux cours trimestriels pour adultes ne cesse d'augmenter même s'il ne représente pas une partie très importante des revenus. Quant aux cours intensifs, qui sont traditionnellement difficiles à vendre, ils connaissent de meilleures performances en 2014.⁵

⁵ Compte-rendu du séminaire des responsables de cours de l'IFA à Munich en 2014. (Il s'agit d'un document confidentiel, il ne figure pas dans les annexes).

L'Institut français de Stuttgart est soutenu par quelques organisations et entreprises allemandes et françaises. En 1997, l'association des Amis de l'Institut français fut créée comme réponse de l'amitié franco-allemande, afin de soutenir l'IFS au niveau financier et pour le développement de ses actions. Les adhérents disposent de nombreux avantages. Ils sont invités à toutes les manifestations organisées par l'Institut, ils bénéficient des réductions pour des cours de langue et disposent d'une carte de membre de la médiathèque (Institut français de Stuttgart, 2015).

2.4.2. Équipement des locaux

L'Institut français de Stuttgart avait le siège dans la villa Loos jusqu'à 2013. Depuis son déménagement à Berlinerplatz, il se trouve en plein centre-ville, il est donc très bien accessible et visible pour les clients. Il s'agit d'un bâtiment entièrement rénové et très moderne de quatre étages. Les clients sont accueillis au rez-de-chaussée dans la médiathèque. La médiathèque dispose non seulement de plus de 4000 médias mais c'est aussi un espace avec des ordinateurs qui ont l'accès à Internet et des fauteuils où les clients peuvent lire ou suivre des ateliers organisés par l'Institut. Le premier étage est consacré à l'enseignement de français. Il dispose de quatre salles de cours. Au deuxième étage nous pouvons trouver trois bureaux : celui de la directrice des cours, de l'attaché de coopération pour le français et de la chargée de la programmation et de la communication culturelle. Il y a aussi deux salles de cours et un espace ouvert pour travailler. Le Consulat qui se trouve au troisième étage dispose en plus d'une grande salle de cours. Le dernier étage s'utilise pour des événements culturels comme par exemple des colloques. C'est pour cela que nous pouvons y trouver une cuisine et un bar, une salle avec un pupitre et des chaises.

Au niveau technologique et d'équipement, le bâtiment de l'Institut français de Stuttgart est très moderne et dispose de huit salles de taille différente réservées pour l'enseignement. Chaque salle porte un nom en lien avec la culture française et notamment avec les endroits connus à Paris: Pont-Neuf, Orsay, Rivoli, Étoile, Belleville, Monceau, Châtelet et Saint Germain des Près. Les noms des salles avec le nom de l'enseignant et le type de formation est chaque jour affiché sur un panneau à l'accueil ce qui permet aux clients de bien s'orienter. Chaque salle comporte des tables,

des chaises, un tableau blanc, un ordinateur portable, des haut-parleurs et souvent une télévision et un tableau interactif SMART Board. À chaque étage, il y a une imprimante. Les enseignants ont aussi l'accès illimité à la médiathèque de l'Institut où ils peuvent emprunter des méthodes, magazines, livres, CDs et DVDs qui sont régulièrement actualisés (Institut français de Stuttgart, 2015).

CHAPITRE 3 - PROJET

3.1. Commande

3.1.1. Commande initiale

Ma candidature spontanée a été retenue par l'Institut français de Stuttgart en Allemagne. Cet établissement cherchait un stagiaire pour un projet à dimension ingénierique. La commande était faite par le responsable fédéral des cours de l'Institut français d'Allemagne.

L'Institut français d'Allemagne veut assurer une meilleure coordination pédagogique et un meilleur suivi des progressions afin de garantir la qualité de ses services. Aussi, ils souhaiteraient présenter une offre de cours transparente aux clients, un programme de formation qui guidera bien les enseignants dans la préparation des cours. Pour ces raisons, il fallait élaborer un nouveau référentiel de compétences et une évaluation sommative pour les apprenants.

Le client va pouvoir consulter ce qu'il va apprendre pendant sa formation dans un ordre chronologique et vérifier sa progression à la fin. L'enseignant pourra mieux analyser le niveau de la langue de l'apprenant et il connaîtra les objectifs à atteindre au cours de la formation ainsi que ses contenus.

Avec la coopération des autres responsables pédagogiques des équipes régionales j'étais chargée du démarrage de ce projet en commençant par le référentiel pour le niveau A1 et A2. Ensuite, je devais préparer un test d'évaluation sommative pour le niveau A1.1 puis A1.2. En plus de cette mission, je donnais dix heures d'enseignement par semaine au sein de l'établissement ce qui a permis de me familiariser avec son fonctionnement.

Le stage avait une durée de cinq mois et les dates étaient fixées du 2 février 2015 au 30 juin 2015. J'ai effectué 680 heures dont 350 étaient consacrées au projet sur un volume de 35 heures de travail par semaine.

Pour conclure, les missions suivantes ont été définies sur la convention de stage :

- Élaboration d'un référentiel de compétences par niveau ;
- Élaboration d'un test d'évaluation (de fin de niveau) ;
- Heures d'enseignement (cours de groupes, cours particuliers) à différents publics (adultes, scolaires).

3.1.2. Modification de la commande

Cette commande initiale a ensuite été modifiée à la fin du mois de mars après l'élaboration du premier référentiel de compétences du niveau A1. Le travail demandait beaucoup de temps, nous avons donc abandonné le projet sur la conception de l'évaluation sommative. Cette décision a été prise lors d'une réunion Skype avec le responsable fédéral le 19 mars. Depuis je me concentrais uniquement sur le référentiel de compétences.

D'autres pans du projet ont été déterminés lors de la conférence annuelle des responsables pédagogiques de l'Institut français d'Allemagne. Cette conférence a eu lieu du 6 au 8 mai à Berlin. J'ai été invitée à assister à cette réunion pour présenter le référentiel aux directeurs. Nous avons convenu qu'une fois le référentiel sera élaboré, chaque Institut l'adoptera et l'ajustera d'après son volume horaire d'enseignement en essayant de l'homogénéiser le plus possible aux niveaux des Instituts. Ensuite, le référentiel prendra une nouvelle forme visuelle et servira de base pour la nouvelle offre de cours des Instituts. Elle sera présentée sur leurs sites Internet et au niveau interne des Instituts. L'offre sera également traduite en allemand et servira comme document officiel pour les clients. L'étape suivante concerne l'élaboration des tests de fin de niveau qui seront établis en s'appuyant sur le référentiel de compétences.

Mon projet représente la première étape qui déclenchera d'autres processus de conception dans les années à venir. Au final, l'IFA représentera un réseau homogénéisé avec une offre transparente pour tous ses acteurs, un réseau qui répond au maximum aux besoins spécifiques de sa clientèle.

3.2. Objectifs et plan de travail du projet

Dans le but de mieux maîtriser l'activité de l'IFA, il est nécessaire de formaliser les programmes d'enseignement, c'est-à-dire les contenus associés à chaque formation extensive ou intensive que l'IFA vend au public. Ces programmes doivent se présenter sous la forme de tableaux de contenus. Le but de l'IFA est d'élaborer un référentiel de compétences harmonisé sur l'ensemble du réseau pour la mise en place d'une méthodologie partagée. Le dispositif sera présenté à la fin de l'année 2015.

3.2.1 Objectifs généraux

Le référentiel permet :

- d'informer, au moment du conseil au public, sur les parcours de formation et la progression (volume d'heures par niveau) que l'Institut propose. Il doit être possible d'associer un cours à des contenus, à une durée de formation et présenter des parcours d'apprentissage complets aux clients ;
- de faciliter l'orientation de l'enseignant au moment de l'attribution d'un cours ;
- d'améliorer le suivi pédagogique, notamment pour s'assurer que les enseignants suivent le programme et ne sont ni trop en avance ni trop en retard ;
- de fixer un cadre qui sera repris pour l'organisation d'un test de fin de session ;

- d’instaurer un cadre qui va au-delà des leçons de tel ou tel manuel, afin de répondre aux besoins des enseignants qui utilisent souvent des ressources pédagogiques supplémentaires lors de leurs cours.⁶

3.2.2. Objectifs opérationnels

Le référentiel de compétences pour l’IFA est destiné premièrement aux Instituts eux-mêmes, au niveau interne. Il sert à :

- assurer une meilleure coordination pédagogique ;
- assurer un meilleur suivi des progressions dans les cours ;
- mettre en place des programmes de formation (dans le cas de l’IF de Stuttgart, il s’agit par exemple des programmes de formation pour la Deutsche Bahn ou pour l’OEB⁷) ;
- donner aux enseignants un outil utile pour la préparation des cours ;
- garantir la qualité et l’homogénéité des contenus de formations proposées ;
- mettre en place des systèmes d’évaluation ;
- présenter aux clients une offre de cours transparente.

Le deuxième acteur concerné est formé par les enseignants des Instituts. Dans ce cas le référentiel sert à :

- élaborer des contenus de cours ;
- traiter les objectifs communicatifs, linguistiques et socioculturels selon les niveaux du CECRL ;
- respecter une progression ;
- fixer des objectifs à atteindre et les suivre tout au long de la formation.

⁶ Compte-rendu du séminaire des responsables de cours de l’IFA à Munich en 2014. (Il s’agit d’un document confidentiel, il ne figure pas dans les annexes).

⁷ OEB : Office Européen des Brevets

Le référentiel est aussi destiné aux clients des Instituts, aux apprenants, pour pouvoir :

- consulter un document professionnel ;
- connaître son parcours d'apprentissage ;
- prendre conscience de ses compétences acquises ou à acquérir.

3.2.3. Plan de travail

Afin de mener à bien le projet, j'ai élaboré un calendrier qui présente de différentes étapes du travail sur la conception du référentiel de compétences. Ce calendrier est présenté en Annexe 2.

PARTIE 2 – DE LA DÉFINITION AUX SUPPORTS DE BASE

CHAPITRE 1 – RÉFÉRENTIEL

1.1. Définition

En général, le mot "référentiel" désigne un système de référence, un ensemble de points de comparaison (Travers, 1997). Le dictionnaire Larousse en ligne nous donne aussi une définition semblable : « *C'est un ensemble auquel doivent appartenir les éléments, les solutions d'un problème posé* ». Dans le cadre de ce mémoire nous nous intéressons à ceux du domaine éducatif. Dans ce cas un référentiel est :

Un document qui comporte une liste de savoir-faire langagiers qui peuvent constituer des objectifs potentiels, et parfois les contenus correspondants. Il est le résultat d'une analyse des besoins de communication d'un ensemble d'apprenants potentiels, et il est destiné aux personnes qui devront élaborer un curriculum ou un programme pédagogique (Le Ninan, 2010).

Il a 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 référentiel a donc un caractère indicatif et non pas prescriptif : les usagers peuvent s'y référer pour la construction de leurs activités didactiques sans pour autant le prendre pour une norme (Olleik, 2010).

Dans le domaine éducatif en France, on parle des référentiels depuis 1980 notamment lorsqu'il s'agit des formations professionnelles initiales et continues ainsi que dans l'enseignement général des langues. Le référentiel est destiné aux enseignants qui assurent la formation donnée. Le terme "référentiel" hors la France est souvent remplacé par le terme "curriculum" que nous allons décrire dans la partie suivante (Le Ninan, 2010).

1.2. Référentiel de compétences

Selon Claude Le Ninan (2010), il existe de différents types de référentiels dans le domaine éducatif : référentiel des emplois, référentiel du métier, référentiel des activités personnelles, référentiel de certification, référentiel d'évaluation, référentiel d'exploitation, référentiel de compétences et référentiel de formation. Même si les référentiels ne portent pas le même nom, les différences entre eux sont souvent très subtiles.

Pour le projet de mon stage nous nous intéressons particulièrement au référentiel de compétences. Il s'agit d'un ensemble hiérarchisé de compétences nécessaires à remplir les objectifs de la formation, du métier qui est traité par le référentiel. Pour comprendre sa fonction commençons par définir le terme "compétence".

Le CECRL (2001) définit les compétences comme : « *un ensemble de connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir* ». On distingue deux grandes catégories de compétences qu'on peut encore subdiviser. Il existe des compétences générales individuelles et la compétence à communiquer langagièrement.

Les compétences générales individuelles sont représentées en premier lieu par les savoirs. C'est une connaissance partagée du monde comme celle des croyances religieuses ou des tabous. Ensuite, il existe les savoir-faire comme par exemple savoir-faire conduire une voiture ou jouer du piano. Le savoir-être représente la disposition individuelle, le trait de personnalité. La dernière sous-catégorie est le savoir-apprendre qui s'appuie sur les composantes mentionnées précédemment. Le savoir-apprendre est une capacité à découvrir et à apprendre, maîtriser un nouvel élément. Tous ces savoirs aident à l'apprenant dans l'apprentissage de la langue. Ils permettent par exemple de se repérer rapidement dans un dictionnaire, de savoir quelles postures peuvent porter à confusion afin de prévoir des risques dans la communication en face à face.

La compétence à communiquer langagièrement repose au contraire sur une composante linguistique, une composante sociolinguistique et une composante pragmatique. Tous ces éléments sont constitués des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre. La compétence linguistique est liée au système de la langue, au lexique, à la phonétique et aussi à la syntaxe. La compétence sociolinguistique recouvre

la dimension socioculturelle de l'utilisation de la langue. Enfin, la compétence pragmatique renvoie à l'utilisation fonctionnelle de la langue.

En plus de ces compétences, les référentiels contiennent souvent les activités langagières car c'est à travers de ces activités que l'apprenant communique. Selon le CECRL nous parlons des activités langagières de réception orale ou écrite, de production orale ou écrite et d'interaction orale ou écrite. Ces activités dépendent du public auquel le référentiel est- destiné et des objectifs qui sont fixés pour être atteints. En général, ces référentiels correspondent aux descripteurs qui caractérisent le niveau de référence précisé par le CECRL. Ils se basent sur de différents supports comme des manuels, des textes ou des documents authentiques utilisés par le public cible.

1.3. Analyse de quelques référentiels existants

1.3.1. *Quelques informations générales*

Pour illustrer cette analyse, nous allons observer trois exemples de référentiels de compétences. Je les ai souvent consultés pendant la conception du projet pour l'Institut français d'Allemagne. Le premier, ce sont les DNR : Descriptions de niveaux de référence du CECRL (Beacco & Porquier, 2007). Le deuxième, c'est le référentiel de l'Alliance française (Chauvet, 2008). Le dernier exemple est le référentiel de l'Institut français de Prague.⁸

Les DNR ont été publiées par le Conseil de l'Europe et se réfèrent au CECRL. Elles existent pour le niveau A1.1, A1, A1-A2, A2, B1 et B2. Chaque DNR recense des propositions de contenus, des inventaires différenciés de formes et des compétences attendues pour chaque niveau concerné. Elle se compose de sept inventaires langagiers concrets et mettent l'accent particulier au lexique. Les inventaires portent la dénomination suivante : fonctions, notions générales, notions spécifiques, grammaire, matière sonore et graphique et fonctions socioculturelles. Il s'agit d'un matériel indicatif et il ne précise pas sur quels manuels ou supports se base ou sur quel volume horaire s'étale (Beacco & Porquier, 2007).

⁸ Le document à titre personnel transmis par le responsable fédéral des cours de l'IFA.

Le Référentiel de programmes pour l'Alliance française était publié en 2008 et est élaboré à partir du Cadre européen commun. Il s'appuie sur les six niveaux du CECRL dont chacun présente une liste de compétences à acquérir par l'apprenant. Chaque niveau contient une description globale des compétences et des savoir-faire généraux. Ensuite, il présente des activités langagières : compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, interaction orale, expression écrite. Chaque activité langagière est composée des listes qui répertorient de différents contenus au niveau des actes de paroles, de la grammaire, du lexique et des contenus socioculturels. Ce référentiel présente aussi certains types de supports qui correspondent au niveau et à l'activité langagière travaillée (Chauvet, 2008).

Comme dernier exemple d'un référentiel de compétences nous allons observer celui de l'Institut français de Prague. J'ai pu consulter ce référentiel grâce au responsable fédéral de cours de l'IFA qui s'est inspiré d'un référentiel propre à un Institut français. Leur référentiel va du niveau A1 jusqu'au C1. Vu qu'en République tchèque, il existe qu'un seul Institut français ils pouvaient découper les niveaux en sous-niveaux et définir le volume horaire. Cela est difficilement réalisable dans le contexte actuel de l'IFA. Chaque sous-niveau est défini par les objectifs communicatifs, grammaticaux, lexicaux, phonétiques et par les thématiques et les contenus socioculturels. Ces contenus correspondent aux manuels « Alter ego+ » pour le niveau A1, A2, B1 et « Le Nouvel Édito B2 ». Le référentiel indique la leçon où il est possible de trouver les contenus répertoriés.

1.3.1. Objectifs fonctionnels

Pour pouvoir ensuite faire une comparaison nous allons présenter ces catégories pour les trois référentiels mentionnés. Premièrement, nous allons décrire les objectifs fonctionnels. L'image ci-dessous montre leur présentation dans les DNR. Il s'agit d'un inventaire classé par thèmes qui est ensuite développé et accompagné d'un exemple.

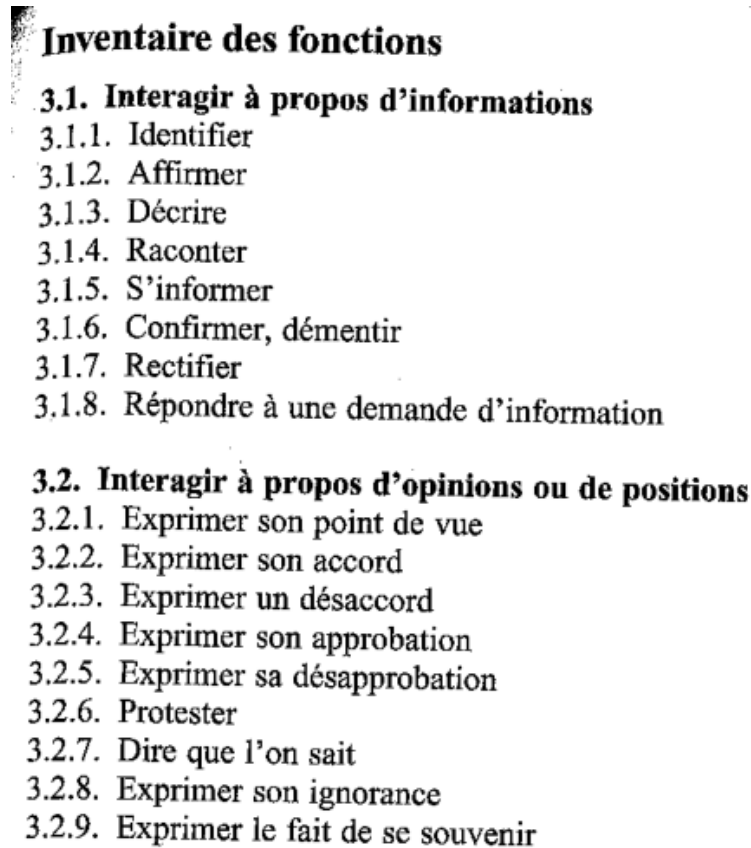


Figure 1 : Niveau A1 pour le français – Inventaire des fonctions

3.1. INTERAGIR À PROPOS D'INFORMATIONS

3.1.1. Identifier

... cela/ça...	<i>Je veux ça.</i>
C'est GN.	<i>C'est ça !</i>
... le N PRel ...	<i>C'est le bus qui va à Versailles.</i>
... le N Adj...	<i>Oui, la chemise bleue, là.</i>

3.1.2. Affirmer

<i>PAss</i>	<i>Il pleut.</i>
-------------	------------------

3.1.3. Décrire

<i>PAss [ou suite de PAss]</i>	<i>Le ciel est gris.</i>
Il y a...	<i>Il y a des tables et des chaises.</i>
C'est Adj.	<i>C'est grand, ici !</i>

Figure 2 : Niveau A1 pour le français – Interagir à propos d'informations

La fonction est précisée par des structures grammaticales et par des exemples. On utilise un système d'abréviations pour exprimer la structure. Ex : « *Identifier - ...C'est GN /groupe nominal – C'est ça !* ». Les inventaires sont de nature thématique ils ne suivent pas une progression dans l'apprentissage de la langue et ne précisent pas les activités langagières concernées ni les manuels ou d'autres supports qui servaient comme base.

Ensuite, l'Alliance française présente des objectifs fonctionnels comme des actes de parole encore sous forme d'un inventaire. Nous ne savons pas s'il suit une progression ou s'il est classé par thèmes. Les actes de parole ne sont pas complétés ni par des structures grammaticales ni par des exemples précis.

Se situer dans l'espace – situer un objet ou une personne – situer un lieu	Exprimer un sentiment négatif – exprimer son dégoût – exprimer son désintérêt
Parler du passé – raconter des événements au passé	Parler de l'avenir – parler de ses projets
Exprimer un sentiment positif – exprimer ses goûts – exprimer son intérêt	

Figure 3 : Le référentiel pour l'Alliance française – A1 Les actes de paroles

Le troisième exemple est celui du référentiel de l'Institut français de Prague. À la différence des exemples précédents, il s'appuie sur un manuel et suit sa progression. Chaque sous niveau de référence est complété par des précisions auquel il correspond d'après le CECRL. Cela précise quel manuel et quelles leçons sont concernés et le volume horaire d'enseignement pour chaque item. Cette liste pour le niveau A1.1 suit la progression des objectifs communicatifs de la leçon 0 à la leçon 2 du manuel « Alter ego + 1 ». Ceci correspond aux 40 unités d'enseignement de 45 minutes. Les objectifs communicatifs ne sont pas développés par des exemples.

A1.1

Objectifs communicatifs
• Saluer, prendre congé
• Se présenter et présenter
• Épeler
• Communiquer en classe
• Parler de ses passions, de ses rêves
• Parler de sa ville
• Demander et donner des explications
• S'informer sur un hébergement et réserver
• Remercier
• Comprendre et indiquer un itinéraire simple
• Écrire une carte postale

Niveau CECR : A1
Manuel : Alter Ego +1 (0-2) - Editions Hachette
Volume horaire d'enseignement : 30 heures de 60 min. = 40 UE de 45 min.
UE : Unité d'enseignement

Figure 4 : Le référentiel de l'IF Prague – A1.1 Objectifs communicatifs

1.3.2. Objectifs grammaticaux

Dans les DNR les objectifs grammaticaux sont présentés d'une façon très générale. Il s'agit de nouveau d'un inventaire thématique. Nous ne pouvons pas suivre une progression définie. La grammaire n'est pas complétée par des exemples précis. Elle énumère simplement quelques verbes qui devraient être maîtrisés.

Sommaire

5.1. Morphologie

5.1.1. Morphologie des verbes

5.1.1.1. Flexion : nombres et personnes

5.1.1.2. Flexion : modes et temps

5.1.2. Morphologie des noms, adjectifs, déterminants et pronoms

5.1.2.1. Flexion des noms et adjectifs

5.1.2.2. Flexion des déterminants et des pronoms

5.1.3. Préfixation et suffixation

Figure 5 : Niveau A1 pour le français – La grammaire

5.1.1. Morphologie des verbes

5.1.1.1. Flexion : nombres et personnes

Au niveau A1, l'apprenant/utilisateur est capable :

- de percevoir l'existence de conjugaisons ;
- d'identifier les formes flexionnelles (nombres et personnes) à partir des formes du présent de l'indicatif ;
- d'utiliser, à certaines personnes, des verbes comme :
aller (dont : *Ça va (bien/mal ?)*), *avoir* (dont : *J'ai mal à GN partie du corps*), *comprendre*, *connaître*, *devoir*, *être*, *falloir* (uniquement : *il faut*), *faire*, *pouvoir*, *savoir*, *vouloir*...
et des verbes en *-er* d'usage courant (voir chap. 3 et 6) comme :
aimer, *arriver*, *chercher*, *demander*, *donner*, *habiter*, *oublier*, *parler*, *remercier*, *trouver*...

Figure 6 : Niveau A1 pour le français – Morphologie des verbes

Le référentiel de l'Alliance Française présente les objectifs souvent avec quelques structures grammaticales mais sans exemples très précis. Il s'agit aussi plutôt d'un inventaire thématique. Nous ne connaissons pas la progression dans laquelle les objectifs sont abordés. Cependant la grammaire est définie pour chaque activité langagière. L'exemple suivant est celui du niveau A1 pour l'interaction orale.

Le présent de l'indicatif – *l'habitude + l'état*
 Les verbes à une et deux bases
 Les verbes pronominaux: verbes réfléchis (*se lever, s'habiller...*),
 verbes réciproques (*se rencontrer, se regarder...*)
 Les verbes usuels (*verbes d'état et de mouvement / les actions quotidiennes*)
 Quelques verbes + infinitif (vouloir / pouvoir / devoir)
 Le passé composé – *événements dans le passé*
 Les participes passés (sans développer les accords)
 L'imparfait – *description dans le passé (il était / il y avait / il faisait...)*
 Le passé récent (venir de)
 Le futur proche – *l'événement proche dans le temps / le futur plus ou moins lointain*
 Le futur simple – *les projets d'avenir*

Figure 7 : Le référentiel pour l'Alliance française – A1 La grammaire

Les objectifs grammaticaux de l'Institut français de Prague suivent la progression d'Alter ego+. L'exemple présenté ci-dessous correspond au niveau A1.1. Les objectifs sont présentés sans exemples.

Objectifs grammaticaux
• S'appeler, être, avoir, les verbes en -er, et quelques autres verbes au présent
• Articles définis, indéfinis et contractés
• Adjectifs de nationalité
• Prépositions + noms de pays
• Ne... pas
• Adjectif interrogatif, démonstratif
• Prépositions de lieu
• Questions fermées : est-ce que...
• (+) Les marques du pluriel

Figure 8 : Le référentiel de l'IF de Prague – A1.1 Objectifs grammaticaux

1.3.3. Autres catégories

L'Alliance Française et l'IF de Prague présentent les objectifs lexicaux comme un simple inventaire des champs lexicaux. Par contre les DNR offrent des inventaires très détaillés avec des exemples précis (voir l'image ci-dessous). Le lexique est classé par thème et par catégorie grammaticale puis complété par une phrase d'exemple.

4.3.3. Position relative (Voir 4.3.4. et 4.3.6.)		
Noms	centre extérieur, intérieur gauche, droite haut, bas	<i>C'est à l'extérieur.</i> <i>La sortie est à votre gauche.</i>
Adjectifs	gauche, droit	<i>C'est sur le côté gauche.</i>
Adverbes	à gauche, à droite au-dessus, au-dessous au milieu dedans, dehors devant, derrière en haut, en bas	
Prépositions	à à côté de après en, dans devant, derrière sur, sous en face de au bout de	<i>Je vais au cinéma ce soir.</i> <i>C'est après le feu rouge.</i> <i>Bergame ? C'est en Italie, dans les Alpes.</i> <i>La pharmacie ? C'est au bout de la rue.</i>

Figure 9 : Niveau A1 pour le français – Notions générales

Les objectifs phonétiques sont abordés très généralement et sans exemples dans les DNR et dans le référentiel de Prague. L'Alliance Française ne les aborde pas. Voici ceux de l'Institut français de Prague pour le niveau A1.1.

Objectifs phonétiques
<ul style="list-style-type: none">• L'alphabet• L'accentuation de la dernière syllabe• Signes et accents• L'intonation• Les lettres muettes• La prononciation de un/une + nom• Homophones• L'élision

Figure 10 : Le référentiel de l'IF Prague – A1.1 Objectifs phonétiques

Tous les référentiels contiennent les objectifs socioculturels avec quelques thématiques. Voici ceux de l'IF de Prague.

Thématiques / Contenus socioculturels
<ul style="list-style-type: none">• Prénoms et noms de famille français• Personnalités françaises et internationales• Tu ou vous ?• Les numéros de téléphone en France• Evénements culturels/festifs à Paris• La francophonie

Figure 11 : Le référentiel de l'IF Prague – A1.1 Objectifs socioculturels

Pour toutes ces catégories, nous n'avons plus besoin de suivre une progression car ils peuvent être abordés avec plusieurs objectifs grammaticaux ou fonctionnels. Tout dépend des besoins spécifiques du public concerné ou de formation proposée. Ils constituent une base de ressources à laquelle les enseignants peuvent se référer.

1.4. Référentiel – acteurs concernés et son apport

Le référentiel représente :

Le ciment de l'identité pédagogique de la profession, en ce sens qu'il convoque une terminologie et un projet communs à celle-ci. C'est en effet à partir de cette culture partagée que la profession trouve les moyens, d'une part de se distinguer, par son expertise, des enseignements disciplinaires, et d'autre part de se reconnaître dans une identité bien souvent forgée à partir, justement, de l'élaboration commune d'un référentiel (Duplessis, 2006).

Généralement, les référentiels sont destinés à toute personne impliquée dans l'ingénierie des formations en langues, et plus précisément, aux concepteurs de programmes de langues, aux auteurs de méthodes et de matériel d'enseignement, aux concepteurs d'évaluations et aux enseignants (Beacco & Porquier, 2008).

1.5. Curriculum

1.5.1. Définition

Le curriculum est un plan d'études ayant pour vocation de rationaliser un projet global d'enseignement. Produit d'une politique éducative, il est prescrit par une institution et revêt à ce titre un caractère d'obligation. Soumis au principe du service public d'enseignement, il offre à chaque citoyen une même chance de réussite en instituant sur le territoire des conditions égales de formation (Duplessis, 2009).

Les premiers curriculums sont utilisés aux États-Unis au début du XX^{ème} siècle dans le cadre des programmes scolaires officiels. C'est un outil fréquemment utilisé dans les pays anglophones, en Belgique et en Allemagne. Cependant dans le contexte français le curriculum reste peu présent ou quasi inconnu jusqu'à ces dernières années. Les documents fondateurs n'ayant été jamais traduits en français, nous retrouvons souvent l'outil comportant les éléments du curriculum sous le nom d'un référentiel.

Il s'agit d'un outil qui se compose de ces rubriques suivantes : la finalité, les buts, les capacités globales, les objectifs d'apprentissage / pédagogiques, la

méthodologie, le syllabus, la progression, les supports d'apprentissage / pédagogiques, les activités d'apprentissage / pédagogiques et la façon dont les élèves seront évalués. Il est élaboré pour répondre aux besoins des élèves et destiné aux enseignants qui assureront la formation. Il est souvent utilisé dans le cadre de l'enseignement primaire et secondaire (Le Ninan, 2008).

1.5.2. *Exemples*

Comme exemple nous pouvons consulter le curriculum national d'Angleterre sur leur site officiel.⁹ Il s'agit d'un curriculum pour les écoles primaires et les collèges en Angleterre. Il définit ce que les élèves doivent connaître et maîtriser dans chaque matière. Il est présenté sous forme de paragraphes mais les curriculums peuvent aussi être présentés dans un tableau. Par exemple pour l'anglais le curriculum définit globalement la matière puis les objectifs généraux à atteindre par les élèves. Ces objectifs sont suivis par les activités d'apprentissage en lecture, en écrit mais aussi par l'apprentissage du lexique et de la grammaire avec de exemples précis : en première année, les élèves doivent entre autres savoir écrire les jours de la semaine et utiliser le suffixe –s pour marquer le pluriel des noms (Department for Education, 2013).

1.5.3. *Tableau de comparaison entre un référentiel et un curriculum*

Il me semblait important de présenter ces deux outils pour bien éclaircir que leurs objectifs sont différents. Au départ de mon stage, il y avait une commande qui jonglait entre ces termes, mais certains éléments étaient déjà clairs. L'Institut français est un établissement de l'État français et qui dépend du droit français. Les Instituts constituent un réseau dans de nombreux pays mais sont cependant indépendants, car chacun d'entre eux a sa propre équipe, sa direction et dans la plupart des cas a une indépendance financière.

⁹ <https://www.gov.uk/>

Pascal Duplessis (2009) dans son article " Comparaison du référentiel et du curriculum " présente un tableau qui résume les différences entre ces deux outils. Voici le présent tableau :

	L'outil référentiel	Le curriculum
finalité	fonctionnelle, professionnelle, sociale	éducative
but	<ul style="list-style-type: none"> - être pragmatique - réussir à court terme - satisfaire un besoin d'information 	<ul style="list-style-type: none"> - permettre l'étude - réussir à long terme - satisfaire un besoin d'éducation
projet pédagogique	un cadre qui permet l'accompagnement des activités de recherche d'information	un plan qui oriente et organise l'enseignement-apprentissage
public	des usagers	des élèves
champ	<ul style="list-style-type: none"> - pratique - action 	<ul style="list-style-type: none"> - théorique - instruction
utilisation	pour des usages ponctuels	pour un enseignement prescrit, obligatoire, programmé et progressif
évaluation	prévoit des objectifs opérationnels et évaluables par l'observation	<ul style="list-style-type: none"> - prévoit un système d'évaluation - définit des objectifs cognitifs et culturels

Figure 12 : Tableau comparatif entre un référentiel et un curriculum

Grâce à ce tableau de comparaison nous pouvons voir que ces deux outils ont les objectifs différents. C'est le référentiel qui correspond mieux au contexte de l'Institut français d'Allemagne. Nous nous trouvons dans une situation fonctionnelle et professionnelle. Par contre nous ne sommes pas dans un contexte éducatif. Nous ne

cherchons pas à prescrire un système obligatoire mais plutôt à introduire un outil qui permet un enseignement efficace.

CHAPITRE 2 – SUPPORTS DE BASE

2.1. Cadre européen commun de référence pour les langues

2.1.1. Objectifs et buts

Le Conseil de l'Europe souhaite sauvegarder et développer la diversité linguistique et culturelle en Europe. Cette richesse ne doit pas représenter un obstacle dans la communication et coopération parmi les États européens. Au contraire, la meilleure connaissance des langues vivantes européennes participe activement à la facilitation des échanges entre les États membres et favorise la mobilité. Le Conseil de l'Europe met donc l'accent sur l'approche plurilingue.

Il ne s'agit plus de pouvoir maîtriser plusieurs langues mais de constituer un répertoire linguistique propre à chaque personne pour pouvoir communiquer. Ce répertoire est constitué de toute connaissance et toute expérience des langues qu'un individu possède pour pouvoir entrer avec souplesse dans une communication avec un autre locuteur étranger. « *Des partenaires peuvent, par exemple, passer d'une langue ou d'un dialecte à l'autre, chacun exploitant la capacité de l'un et de l'autre pour s'exprimer dans une langue et comprendre l'autre* » (Conseil de l'Europe, 2001, p.11).

Suite à la réponse de ses objectifs, le Conseil général de l'Europe a publié le CECRL afin d'offrir une base commune pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes en Europe. Il a été traduit en 39 langues. Il sert comme modèle pour élaborer des programmes de formation, des référentiels, des curriculums, des manuels ou des examens mais aussi pour un apprentissage auto-dirigé de l'apprenant. Il précise ce que l'apprenant doit connaître dans l'apprentissage des langues pour pouvoir communiquer. Ces outils aident à répondre aux besoins réels des apprenants. Ceci permet la transparence des programmes, des évaluations ou des cours et favorise la coopération internationale dans le domaine de l'enseignement des langues vivantes (Conseil de l'Europe, 2001).

2.1.2. Approche actionnelle et niveaux de référence

Le CECRL est un ouvrage qui se compose de neuf chapitres qui sont complétés par des annexes. Le premier explique les raisons de publication du CECRL, ce que nous avons déjà expliqué dans le paragraphe précédent. Le deuxième chapitre développe l'approche retenue. Le CECRL s'inscrit dans une perspective actionnelle car chaque apprenant est un acteur social qui utilise la langue pour agir, pour exécuter des actions, pour accomplir des tâches. Comme nous l'avons déjà vu précédemment, l'apprenant développe un ensemble de compétences quant à l'usage ou à l'apprentissage d'une langue. Le référentiel détaille ces compétences grâce auxquelles l'apprenant réalise des tâches. La tâche est l'aboutissement de l'approche actionnelle comme par exemple commander au restaurant. Selon la nature de la tâche, l'apprenant passe par différentes activités langagières. Dans notre cas, il faut demander la carte au serveur, comprendre la carte et commander. L'apprenant travaille sur la production orale, compréhension écrite et l'interaction orale (Conseil de l'Europe, 2001).

Pour pouvoir suivre une progression dans l'apprentissage de la langue, le troisième chapitre du CECRL définit des niveaux de la connaissance de la langue. Il existe trois catégories générales : A – utilisateur élémentaire, B – utilisateur indépendant, C – utilisateur expérimenté. Ces catégories se divisent en six niveaux différents :

- A1 - introductif ou de découverte ;
- A2 - intermédiaire ou de survie ;
- B1 – niveau seuil ;
- B2 – avancé ou indépendant ;
- C1- autonome ;
- C2 – maîtrise.

Ces niveaux montrent ce que l'apprenant peut faire ou communiquer en langue. Ces compétences sont traduites à travers des activités langagières c'est-à-dire : écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu ou encore écrire. Le CECRL présente ces capacités sous forme des descripteurs bien détaillés pour guider les enseignants, les apprenants et les autres utilisateurs. Ce chapitre parle aussi d'un

élément très important : la souplesse. Pour passer d'un niveau à l'autre il y a toujours une période de transition (A1+, A2+, B1+ etc.), car il existe une différence entre ce qui est traité par le niveau et ce qui est vraiment maîtrisé par l'apprenant. Il est tout à fait possible d'adapter les niveaux selon les capacités de l'apprenant (Conseil de l'Europe, 2001).

2.1.3. Place du CECRL dans l'IFA

Au début de mon stage, j'ai effectué un sondage auprès des enseignants des Instituts pour voir comment ils travaillent pour élaborer leurs cours. Les résultats¹⁰ montrent qu'ils ont tous adopté l'approche actionnelle et utilisent les supports qui sont en accord avec celle-ci. Leur base de supports est constituée des manuels harmonisés d'après le CECRL quand il s'agit de cours de groupes. Pour les cours particuliers, le CECRL sert de base pour élaborer leurs cours.

Le CECRL a une place importante dans chaque Institut tout d'abord pour identifier les compétences en langue des clients. Pour cela il existe un test de positionnement en ligne.¹¹ Ensuite, les formations proposées par les Instituts correspondent et se différencient d'après les niveaux préconisés et d'après les compétences ciblées dans le CECRL. Tout matériel pédagogique utilisé dans les Instituts répond aux objectifs du CECRL. Finalement, en ce moment les Instituts ne proposent pas d'évaluation sommative obligatoire à la fin des formations mais les apprenants peuvent passer un examen officiel pour certifier leur niveau car il s'agit d'un centre de passation des examens DELF et DALF.

La difficulté du CECRL est réside dans ses ambiguïtés ce qui produit un flou dans les techniques d'enseignement. Chaque enseignant l'interprète à sa façon. Bourguignon (2010) a publié des réponses à un sondage auprès de 50 enseignants de tous niveaux et toutes langues. Le sujet du questionnaire était de donner la définition aux mots "tâche" et "action". Pour la tâche, les réponses vont de la création de la 1^{ère}

¹⁰ Voir partie 3 - 1.3.2.1 Analyse des résultats.

¹¹ <https://stuttgart.institutfrancais.de/ressources/test-de-francais-en-ligne?language=fr>

page d'un blog jusqu'à écrire un dialogue ou tout simple d'un exercice à faire à la fin du cours. Nous voyons que les interprétations sont différentes et le cas des enseignants de l'IFA n'est pas une exception, ce qui s'est bien montré pendant les observations de cours et les résultats au questionnaire (partie 3).

De plus, le CECRL n'est pas un référentiel de compétences. Le CECRL : « *offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens et de manuels* » (Conseil de l'Europe, 2001, p.9). C'est pour cela que les Instituts ont besoin d'un référentiel de compétences qui s'appuie sur le Cadre, mais qui indique des objectifs à atteindre pour les différents niveaux de connaissance de la langue en fonction du public de l'IFA. Un outil qui guide les enseignants et qui met au clair le flou dans les interprétations des termes.

2.2. Méthodes de français langue étrangère

2.2.1. *Qu'est-ce qu'une méthode de français langue étrangère ?*

Une méthode de français langue étrangère (FLE) comprend plusieurs ouvrages qui sont destinés à l'apprentissage du français langue étrangère. En général, elle se compose d'un manuel, d'un cahier d'exercice, d'un guide pédagogique, de CD audio, de DVD-ROM et de plus en plus souvent d'un manuel numérique. Celles qui sont harmonisées d'après le CECRL adoptent en général l'approche communicative enrichie par l'approche actionnelle et sont publiées pour les différents niveaux de connaissance de la langue.

Le manuel est utilisé pendant le cours par l'apprenant qui est guidé par l'enseignant. Il se compose de plusieurs leçons qui sont souvent regroupées dans les unités selon les thématiques. Le manuel contient des documents écrits, audio, audiovisuels et des parties qui traitent le lexique, la grammaire, la phonétique mais aussi le socioculturel toujours en gardant la même thématique pour arriver à un objectif de nature actionnelle. L'apprenant est confronté à tout type de compétence en langue. Le manuel offre aussi des évaluations souvent du type DELF, DALF ou des pages d'auto-évaluation.

Le guide pédagogique est un outil destiné aux mains de l'enseignant. Il aide les enseignants dans la préparation des cours. Il montre comment travailler et comment exploiter au mieux les contenus de la méthode. Il précise le déroulement du cours et les modalités de travail, comme par exemple quelle activité se prête à être travaillée individuellement, en binôme ou en groupe. Il donne des réponses aux exercices et aussi des informations complémentaires qui peuvent rendre le cours plus riche. C'est une aide précieuse pour chaque enseignant surtout lors ce qu'il s'agit de la première fois qu'il travaille avec cette méthode.

Le cahier d'exercice est utilisé par l'apprenant pour systématiser ce qu'il avait appris pendant les cours avec le manuel. Il se compose des exercices de compréhension écrite, orale ou de production écrite qui correspondent aux objectifs de la leçon donnée. L'apprenant travaille en autonomie et vérifie l'exactitude de ses réponses avec la clé de correction ou en classe avec l'enseignant.

2.2.2. Manuels utilisés dans l'IFA

Dans le contexte des Instituts français d'Allemagne, les manuels constituent un support de base pour l'enseignement dans les cours collectifs. L'enseignant travaille avec un manuel qui est suivi tout au long de la formation et les apprenants doivent l'acheter. Il peut compléter le cours par d'autres documents mais le manuel reste toujours l'outil principal. Les Instituts utilisent le plus souvent « Le Nouveau Taxi 1, 2, 3 » et « Le Nouvel Édito B1, B2 » ou encore « Alter ego + 1, 2, 3, 4 » pour les niveaux A1-B2. Pour les niveaux C1 et C2, il existe encore « Alter ego 5 », mais les cours sont souvent sans manuel. La plupart des Instituts souhaitent changer de manuel pour la rentrée en septembre 2015. Mon rôle dans cet action était de prendre connaissance de deux manuels qui viennent de sortir « Totem » et « Entre nous », de les inclure dans le référentiel de compétences et de produire une analyse sur les points forts et faibles de ces derniers pour que chaque Institut puisse à la fin choisir un manuel qui convient bien à ses besoins.

Dans le cas de l'Institut français de Stuttgart, la directrice de cours avait fixé quelques critères importants d'un manuel pour l'Institut. Premièrement, le manuel est

publié par une maison d'édition française et il est en français. C'est un point très important notamment pour se différencier de la concurrence, c'est-à-dire des autres écoles de langue à Stuttgart qui travaillent souvent avec les manuels publiés en Allemagne et qui contiennent des consignes en allemand. Un autre argument est que les Instituts français accueillent de plus en plus souvent des clients qui ne sont pas allemands et qui ne maîtrisent pas la langue allemande.

Le deuxième critère était l'organisation du manuel. Les enseignants apprécient d'avoir la leçon qui s'étale sur une double page. Ce fait leur permet d'aborder la leçon en une séance qui dure généralement deux heures. D'après les enseignants, c'est généralement bien perçu par les apprenants, car cela leur permet de voir clairement leur progression.

2.2.3. *Totem*

Cette méthode couvre les niveaux A1 à B1 et est publiée par Hachette qui est représentée sur le marché allemand par la maison d'édition Hueber. Le manuel est accompagné d'un DVD-Rom, d'un cahier d'exercice et d'un CD audio. Il est possible de consulter le guide pédagogique en ligne et le manuel existe en version numérique. « Totem » coopère avec TV5monde¹² et il est possible de consulter de nombreux supports didactisés en relation avec cette méthode. Le manuel est accompagné par de courts films qui racontent les aventures de deux familles, (Lopes & Le Bougnec, 2015).

Regardons plus en détails le niveau A1. Le manuel commence par un tableau de contenus et par un dossier 0 qui familiarise l'apprenant avec : la carte de France, la composition du livre, quelques mots de classe, les nombres, les saisons, les mois, les jours et la francophonie. « Totem 1 » se compose de six dossiers et chacun contient quatre leçons. Sur la première page du dossier nous retrouvons quelques mots clés de la thématique principale ce qui aide à sensibiliser l'apprenant dès le début. La première leçon du dossier se base sur la compréhension d'une vidéo et la deuxième sur la compréhension d'un texte écrit. La leçon correspond à une double page et suit toujours

¹² <http://apprendre.tv5monde.com/>

la même structure et présentation ce qui rend le manuel très clair et simple pour s'orienter.

Une leçon contient huit exercices dont les deux dernières représentent toujours une production ou interaction orale et une production écrite. Les points de grammaire sont expliqués dans un encadré jaune avec la bande orange et la phonétique dans tableau jaune avec une bande bleue. En bas de page, il y a une bande qui résumé les structures importantes de communication et le lexique. La dernière leçon présente les comportements et les gestes typiques de Français et un point culturel. Les leçons sont suivies par une double page avec une batterie d'exercices pour systématiser les connaissances visées par le dossier. Les dossiers se terminent par un projet comme créer un site Internet pour la classe ou organiser une sortie car le manuel adopte l'approche actionnelle. Le manuel entraîne les apprenants aux examens du DELF A1. À la fin du livre nous pouvons consulter un précis de phonétique et de grammaire avec la conjugaison de certains verbes, un dictionnaire franco-allemand et la partie des transcriptions des supports audio.

Les consignes du manuel pour le niveau A1 ainsi que des cahiers d'exercices du niveau A1, A2 sont rédigées en allemand ce qui ne correspond pas aux critères de choix de nouveau manuel pour l'IFS. Suite aux échanges pendant la présentation du manuel par un représentant de Hueber qui a eu lieu le 10 avril 2015 à l'IF de Stuttgart, la maison d'édition distribuera la version internationale aussi sur le marché allemand. Les enseignants participants à la présentation ont trouvé le manuel suffisamment complexe pour un niveau débutant laissant cependant la place pour un matériel complémentaire (Lopes & Le Bougnec, 2015).

2.2.4. Entre nous

Le deuxième nouveau manuel sur le marché est « Entre nous ». La collection comprend quatre niveaux, elle va du niveau A1 au niveau B2. Le niveau A1 est déjà publié, d'autres vont suivre en octobre 2015 et en mars 2016. Le manuel est publié par Maison des langues et distribué par Klett en Allemagne. Nous avons suivi la présentation du premier livre le 12 juin 2015. La répartition et le fonctionnement de

« Entre nous » sont très différents de « Totem ». Un seul livre comprend le manuel de l'élève ainsi que le cahier d'exercices et deux CD audio. La collection est complétée par le guide pédagogique, le livre numérique et de nombreux supports disponibles gratuitement sur l'espace virtuel du site de la maison d'édition. Elle a pour particularité d'être complétée les cahiers d'accompagnement en quatre langues (anglais, espagnol, allemand) et en français pour le public en immersion en France. Ces cahiers contiennent des exercices en phonétique et en culture pour répondre aux besoins de l'apprenant en fonction de sa langue maternelle. La collection vise le public de grands adolescents et d'adultes (Puren et al., 2015).

Sur les premières pages du manuel nous retrouvons un tableau des contenus et le "Dossier de l'apprenant". Cette double page représentante une sorte de portfolio qui contient des mots transparents. C'est la première communication avec le groupe d'apprenants. Le manuel se compose de huit unités de travail, chaque unité comprend 16 pages. Au milieu du livre, après la quatrième unité, il y a un dossier culturel qui s'étale sur plusieurs pages. Ce dossier contient des fiches d'informations de différentes villes françaises et francophones avec des spécialités culinaires, des traditions et d'autres curiosités. À la fin du livre, il y a une partie de préparation au DELF, une partie supplémentaire d'exercice, un précis de grammaire, des transcriptions et des cartes.

Une unité peut d'une façon linéaire être faite en 3 ou 4 séances (2h/séance). Elle commence par un résumé de la leçon en termes d'objectifs et par une partie "découverte" de deux double pages qui servent à identifier ce qui est déjà acquis et pour introduire l'unité. On y trouve des supports généralement ludiques : enregistrements audio fabriqués, premiers textes à comprendre et à lire, quiz. Ensuite, il y a six pages de grammaire et une de lexique qui contiennent de différents exercices de compréhension et de production autour de plusieurs points de grammaire et des champs lexicaux qui se trouvent à chaque fois dans un encadré jaune. Une page en entier est consacrée à la phonétique on travaille sur la différenciation, la prosodie et la phonie graphie. Il y a aussi une double page de culture et à la fin nous retrouvons deux tâches différentes pour qu'au moins une corresponde au public donné.

Les consignes du manuel semblent être assez longues et compliquées pour un public débutant car elles sont destinées à l'enseignant. Le manuel est très complexe, l'enseignant n'aura pas besoin d'aller chercher du matériel complémentaire. Pour la

plupart des enseignants qui ont suivi la présentation, le manuel semblait très bien plutôt pour des niveaux plus avancés. En revanche il est quelque peu complexe pour le niveau débutant (Puren et al., 2015).

2.2.5. Rôle des méthodes dans la conception du référentiel

Les différentes méthodes utilisées dans les Instituts représentent la colonne vertébrale du référentiel de l'IFA. En consultant les manuels, leurs tableaux des contenus mais aussi les guides pédagogiques nous arrivons à construire des listes de compétences à acquérir pour chaque niveau traité par le référentiel. Les méthodes contiennent souvent des objectifs déjà formulés ce qui facilite le travail quand on les répertorie dans le référentiel.

Ensuite, les méthodes constituent une base de données importante pour renforcer les objectifs grammaticaux, lexicaux, phonétiques ou socioculturels du référentiel par de exemples variés. Les manuels et surtout les guides pédagogiques travaillent avec différentes activités langagières ce qui représente un élément à ne pas négliger dans la conception du référentiel. Les exemples des activités langagières contribuent à la complexité d'un référentiel.

Enfin, les méthodes nous permettent de suivre une progression dans l'apprentissage de la langue. Cette progression est en accord avec les niveaux de référence en langue qui sont définis par le CECRL. Le référentiel de compétences de l'IFA respecte ce cheminement et offre une trame à suivre pour les enseignants quand ils élaborent leurs cours.

PARTIE 3 – DE L'ÉLABORATION À LA PRÉSENTATION AU PUBLIC

CHAPITRE 1 – ÉTAPES DE PRÉPARATION

1.1 Consultation des référentiels

Avant de commencer à élaborer le référentiel, il faut définir les objectifs et la composition du référentiel. C'est pour cette raison que j'ai consulté les différents référentiels de compétences déjà existants. Il s'agit de ces documents suivants :

- *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2010) : ouvrage de référence qui constitue une base commune dans l'élaboration des référentiels de compétence. Je me suis concentrée notamment sur la partie de compétences et d'activités langagières et j'ai prêté une attention particulière aux niveaux communs de référence ;
- *Les DNR du niveau A1, A2, B1* de Beacco et al. (2007, 2008, 2007) : les DNR adoptent une approche thématique et mettent un accent particulièrement au lexique ;
- *Le référentiel de l'Alliance française* (Chauvet, 2008): qui décrit chaque niveau de référence à travers de différentes activités langagières et de différentes catégories des objectifs à atteindre ;
- Le programme d'enseignement de l'Institut français de Prague : ce référentiel les objectifs de chaque niveau en suivant la progression d'un manuel utilisé par l'Institut ;¹³
- Le référentiel du niveau A1 de l'Institut français de Stuttgart : ma tutrice a déjà commencé ce travail mais il n'a jamais été fini à cause du manque de temps ;¹⁴
- Le programme d'enseignement de l'Institut français de Berlin qui va de niveau A1 jusqu'au B2 et qui répond aux objectifs du manuel *Alter ego+* ;¹⁵
- Le programme d'enseignement de l'Institut français de Brême (A1-A2) qui recense les objectifs du manuel *Voyages* ;¹⁶
- Le programme d'enseignement de l'Institut français de Leipzig qui travaille avec *Alter ego+* et *Nouvel écho* au niveau B1.¹⁷

¹³ Document en format numérique à titre personnel

¹⁴ Document en format numérique à titre personnel

¹⁵ Document en format numérique à titre personnel

¹⁶ Document en format numérique à titre personnel

¹⁷ Document en format numérique à titre personnel

Les trois premiers référentiels ont été décrits d'une façon comparative dans la partie précédente. Les autres référentiels en général ne constituent pas un référentiel de compétences, mais plutôt une liste des objectifs des tableaux de contenus de manuel utilisé. Ils m'ont paru insuffisants et inadaptés dans le contexte d'un référentiel au niveau fédéral. Cependant, cela m'a permis de voir ce qu'un référentiel représente pour différents Instituts. Nous pouvons voir que le réseau de l'IFA présente de grandes disparités, l'offre de cours variant d'un Institut à l'autre, chacun d'eux voit son programme d'enseignement avec un point de vue différent.

1.2. Analyse des besoins et la collecte des données

Avant la conception elle-même, il faut savoir d'où vient ce besoin, quelle est la situation actuelle dans les Instituts et quels sont les acteurs concernés. Il faut faire un travail de recherche important pour que tous les Instituts concernées soient d'accord sur la forme finale du référentiel. Cette analyse nous permettra de cibler les attentes et de répondre au mieux à la demande.

Pour bien gérer mon temps, j'ai élaboré un calendrier prévisionnel du travail sur le référentiel.¹⁸ La première étape est la collecte de données pour pouvoir définir la composition du référentiel de compétences. Tous les Instituts doivent être informés au moment du lancement de projet car leur coopération est indispensable. Cette étape a duré plus d'un mois et demi à cause du grand nombre d'acteurs impliqués.

Une fois que les informations sur les attentes des Instituts se sont précisées, la structure du référentiel est définie et proposée aux principaux responsables de la commande. Le travail sur le référentiel commence par l'élaboration du niveau A1 et du niveau A2. Ces deux outils sont présentés pendant la conférence annuelle des directeurs de cours pour que tous les représentants des Instituts soient mis au courant du fonctionnement du référentiel. Après cette conférence, j'ai continué à travailler sur le niveau B1.

¹⁸ Annexe 2 : Chronogramme

Pour rendre compte des besoins réels, plusieurs actions ont été mises en place :

- des entretiens avec le responsable fédéral de l'IFA ;
- des entretiens et des échanges par courriel avec les représentants de différents Instituts français du réseau ;
- des entretiens avec mon maître de stage ;
- des observations de cours de l'Institut français de Stuttgart ;
- des discussions informelles avec des enseignants de l'Institut français de Stuttgart ;
- un questionnaire destiné aux enseignants de l'IFA ;

1.3. Analyse des données

1.3.1. Entretien avec le responsable fédéral de cours de l'IFA

La commande avait une dimension fédérale, c'est pour cela que mon enquête a commencé par l'entretien via Skype avec le responsable fédéral de l'Institut français d'Allemagne. La réunion a eu lieu le 4 février en présence de mon maître de stage - la responsable des cours à l'IFS et du responsable des cours à l'IF de Cologne qui étaient intéressés par le projet.

En 2014, l'IFA a effectué un sondage auprès de leur clientèle pour connaître le niveau de satisfaction avec les cours proposés. Les résultats montraient que les clients ont souvent critiqué le déroulement des cours qui semblaient être improvisés et sans objectif précis.

La situation actuelle dans les Instituts nécessite un changement un niveau de la coordination pédagogique. Chaque Institut dispose d'une offre de cours selon la demande. Les formations visent des niveaux différents et vont de l'enseignement du français général jusqu'au français en entreprise. Il existe donc un objectif général à atteindre pour les formations mais pas de programme qui détaille le déroulement des cours dans le cadre d'une formation. Les Instituts ne peuvent pas imposer un programme précis à cause du statut indépendant des enseignants. Cependant, il est possible de les guider et de les aider dans l'orientation des formations.

L'élaboration d'un référentiel de compétences devrait mieux guider les enseignants. Contrairement au CECRL, ce référentiel adoptera une approche par les contenus dans un ordre chronologique ce qui permettra de voir le déroulement des formations. Grâce au référentiel, l'enseignant connaît les thèmes ou les points de grammaire à traiter. Les enseignants pourront fixer des objectifs à atteindre et les suivre tout au long de la formation. La conception d'un référentiel est un apport important car il correspondra au contexte propre des Instituts, mais aussi à leurs unités d'enseignement.

Ensuite, ce travail ne doit pas simplement répondre aux besoins des enseignants, mais il s'agit aussi d'une approche commerciale. Jusqu'à présent, le client qui paie pour une formation ne dispose pas d'informations très détaillées sur les contenus abordés. Le référentiel aide à la transparence de l'offre de cours. Il sera maintenant possible de présenter le parcours en détails.

La question qui se pose est de savoir si ce besoin fédéral est vraiment partagé par tous les Instituts et par leurs enseignants. L'IFA vise à homogénéiser les formations mais chaque Institut et les enseignants qui s'y rattachent sont indépendants, il faut donc être bien informé sur les besoins de chaque Institut pour faire un référentiel utile qui sera apprécié par tout le monde et non perçu comme un cadre restrictif.

1.3.2. Observations de cours

Pendant les deux premières semaines de mon stage, je faisais des observations régulières des cours collectifs pour en voir le déroulement. Je me suis concentrée sur quelques pistes de réflexion pour pouvoir relever les caractéristiques du déroulement de cours :

- Supports utilisés.
- Ambiance générale.
- Début de cours :
 - rappel des acquis (par qui) ;
 - présentation des objectifs du cours ;

- correction des devoirs (en commun en classe, individuellement, l'enseignant corrige plus tard).
- Cours côté enseignant :
 - communication de l'enseignant avec la classe, gestion du groupe ;
 - clarté des consignes ;
 - distribution de la parole ;
 - type de travail (en commun, en binôme, individuel) ;
 - répartition des activités langagières ;
 - utilisation de tableau ;
 - possibilité de reconnaître de différentes phases du cours.
- Cours côté apprenant :
 - actif, passif ;
 - motivation ;
 - interaction apprenant-apprenant, enseignant-apprenant ;
 - supports.
- Fin de cours :
 - bilan du cours (par qui) ;
 - devoirs.

Je n'ai pas réussi à relever de caractéristiques communes à tous les enseignants. Tout dépend des pratiques personnelles des enseignants. Certains suivent strictement le manuel recommandé par l'Institut, d'autres combinent le manuel avec différents supports car pour de différentes raisons, ils n'apprécient pas le travail avec le manuel. Souvent, les enseignants ne font pas le rappel des acquis au début ni le bilan la fin et ne présentent pas les objectifs du cours. La correction de devoirs se fait soit à l'oral en classe où les apprenants rendent les devoirs à l'enseignant.

Certains enseignants préfèrent avoir beaucoup d'échanges avec les apprenants d'autres distribuent la parole et donnent très peu de place à la conversation spontanée. Les modalités de travail varient beaucoup. Certains préfèrent quand l'apprenant travaille individuellement ou au contraire tout se fait à l'oral en classe ou l'enseignant combine d'après le type d'activité. En général, ils consacrent un temps particulier au point grammatical. Cette phase est clairement distinguée du reste du cours : « *Et maintenant,*

notre point de grammaire ». Ils écrivent souvent au tableau et font des tableaux pour expliquer la grammaire.

Certains apprenants ont une tendance à interagir, d'autres non. Ils prennent beaucoup de notes et demandent d'avoir un travail en dehors du cours. En général, ils sont très motivés et intéressés par la langue, mais respectent le style et le rythme d'enseignement. L'enseignant a un rôle dominant.

Les observations ont entièrement confirmé ce qui a été dit lors de l'entretien avec le responsable fédérale. Les enseignants ont la main libre dans la structure des cours et chacun travaille en fonction de ses habitudes. Certains suivent les recommandations des Instituts et d'autres non. Suite aux échanges avec des enseignants, cette diversité vient aussi du manque de suivi de la part des Instituts. Ils aimeraient être plus guidés par ces derniers tout en respectant leur statut indépendant.

1.3.2. Questionnaire pour les enseignants

Le questionnaire était destiné aux enseignants de tous les Instituts français en Allemagne. Il était disponible en ligne et le lien était envoyé aux directeurs des Instituts. Chaque directeur pouvait ensuite transmettre ce lien aux enseignants. Le but de questionnaire était de mieux connaître la situation d'enseignement dans les Instituts et d'avoir l'opinion non seulement au niveau de l'équipe fédérale, mais aussi de la part des enseignants.

Pour que l'enquête remplisse son objectif j'ai déterminé les rubriques suivantes :

- renseignements personnels et professionnels du type général, pour connaître le profil des enseignants ;
- supports utilisés pendant le cours ;
- objectifs pour mener bien un cours, pour identifier leurs stratégies d'enseignement ;
- avis sur la mise en place d'un référentiel de compétences et d'une évaluation sommative.

Le questionnaire qui se compose de 21 questions¹⁹ était disponible en ligne de mi-février jusqu'à fin avril 2015. Nous avons obtenu 58 réponses²⁰ sur 150 attendues (chaque Institut emploie en moyenne 15 enseignants).

1.3.2.1 Analyse des résultats

Dans cette partie nous allons résumer et analyser les réponses au questionnaire. Sur dix Instituts, seulement sept ont participé au sondage. Le lien vers le questionnaire a été transmis aux directeurs des Instituts qui l'ont ensuite fait suivre aux enseignants. Concernant le profil des enseignants il s'agit d'une grande majorité de femmes de nationalité française dont 75 % a suivi une formation didactique du FLE. La moitié des enseignants a entre 6 et 30 ans d'expérience mais nous observons que l'autre moitié est représentée par des enseignants qui ont entre un et cinq ans d'expériences d'enseignement dans le domaine de FLE. Cette répartition reste quasiment la même pour la durée d'enseignement dans l'Institut où ils travaillent en ce moment.

Dans la deuxième partie du questionnaire je m'intéressais aux supports que les enseignants utilisent et pourquoi. Un manuel particulier est utilisé par 67% d'enseignants pour enseigner le français généraliste. Il s'agit souvent des manuels qui sont conseillés par l'Institut où ils travaillent notamment de « Nouveau Taxi », d'« Alter ego » et de « Nouvel Édito ». Par contre, pour enseigner le français à visée professionnelle, 55% d'enseignants ne suit pas de manuel particulier mais combinent de nombreux supports pour s'adapter au mieux aux besoins spécifiques des apprenants.

Ceux pour qui le manuel constitue un appui principal s'accordent sur « Objectif express ». Tous les enseignants aiment compléter les cours par une grande variété de supports comme par exemple des articles de journaux (Le Monde, Le Figaro, Le Nouvel Observateur), des livres, des chansons, de différents sites Internet (Arte, TV5 Monde).

La troisième partie du questionnaire a apporté les résultats sur les stratégies d'enseignement. Tout d'abord nous avons demandé si les contenus des manuels utilisés correspondent aux besoins des apprenants. Les cours collectifs s'appuient sur un manuel

¹⁹ Annexe n°3 : Questionnaire pour les enseignants

²⁰ Annexe n°4 : Quelques réponses au questionnaire pour les enseignants

non seulement puisqu'il est recommandé par l'Institut, mais aussi puisqu'il rassure les apprenants. En général les manuels correspondent bien aux besoins, même si les thèmes sont parfois trop artificiels. Les manuels ont tendance à vieillir et souvent, ils représentent un tremplin irremplaçable pour faire de la grammaire. Malgré cela ils symbolisent un support de base pour mener les cours.

Nous avons ensuite demandé aux enseignants si et comment ils se fixent des objectifs d'enseignement au départ du cours. Les enseignants se fixent des objectifs selon le niveau défini par le CECRL ou ils suivent les objectifs préconisés par les manuels et les guides pédagogiques. Ils préfèrent définir des objectifs communicatifs qui comprennent certains objectifs grammaticaux au départ de la formation. Pourtant certains enseignants admettent ne pas avoir fixé les objectifs car ils peuvent décourager les apprenants. Pour les cours collectifs à visée professionnelle les objectifs varient selon les besoins des apprenants et sont définis avec eux avant ou pendant les cours.

A la différence des cours collectifs, les enseignants n'utilisent pas de manuel lors des cours particuliers, mais créent plutôt leurs propres matériaux ou sélectionnent plusieurs extraits de manuels. Les objectifs sont déterminés d'après les besoins réels de l'apprenant et d'après le CECRL. L'atteinte de ces objectifs dépend de la motivation de l'apprenant, de la capacité à gérer les imprévus de l'enseignant et à s'adapter aux besoins immédiats de son client.

La dernière partie de l'enquête fait appel à l'avis de chacun quant à la mise en place d'un référentiel de compétences et d'une évaluation sommative, car à l'origine, l'élaboration d'un test final faisait partie de mon projet de stage. Bien que je ne sois plus en charge de cette conception, ces informations seront intéressantes dans l'avenir. Les enseignants ont en majorité l'habitude de suivre la progression d'un outil de référence pour leurs cours. Le plus souvent c'est le CECRL, référentiel de l'Alliance Française (Chauvet, 2008) et du Conseil de l'Europe (Beacco et al., 2007, 2008, 2007). Ils se réfèrent aussi aux tableaux de contenus et des fiches d'auto-évaluation dans les manuels.

Quelques réponses montrent qu'ils se basent sur leurs référentiels personnels. La plupart pense que la mise en place d'un référentiel commun pour l'IFA pourrait aider à mieux élaborer les contenus et à mieux suivre la progression des formations. Le

référentiel limiterait le temps de préparation, permettrait de mieux cibler les besoins, serait en adéquation avec les manuels utilisés dans les Instituts et permettra d'évaluer la progression de la formation à la fois pour l'apprenant et pour l'enseignant.

Finalement, les réponses concernant le test final ont été également très favorables. Les enseignants voient cette évaluation comme une pratique plus professionnelle pour mieux orienter les apprenants et pour faire le bilan sur ce qui était acquis et sur ce qui reste encore à travailler.

Pour conclure, les résultats de cette enquête montrent que les stratégies d'enseignement varient d'un professeur à l'autre. Ils emploient et combinent de nombreux supports et techniques pour atteindre les objectifs de formation. Le référentiel de compétences leur permettrait non seulement de les guider dans la préparation des cours mais il constitue aussi un outil auquel ils pourraient se référer tout au long de la formation donnée.

1.3.3. Communication avec les directeurs des IF

Lors du lancement du projet, j'ai demandé la liste des manuels utilisés dans chaque Institut. Cette liste a été complétée par d'autres manuels dont les Instituts souhaiteraient se servir à la rentrée de septembre – octobre 2015.

Voici la liste des manuels utilisés dans chaque Institut :

Berlin	Alter ego 1+, 2+, 3, 4 Nouvel Édito B1, B2 Alors Version Originale 3, 4 Latitudes 3 Nouveau Rond-point 2
Brême	Voyages Neu 1, 2, 3
Cologne	Version originale 1 Nouveau Taxi 2 Alter ego 3 Saisons Totem
Dresde	Nouveau Taxi 1, 2, 3 Totem

	Saisons On y va Voyages Alter égo+
Düsseldorf	Nouveau Taxi 1, 2, 3 Nouvel Édito B1, B2 Entre nous Totem
Hambourg	On y va 1, 2, 3 Totem
Leipzig	Nouveau Taxi 1,2 Le nouvel écho B1
Mayence	Alter ego + 1,2, 3 Latitudes Entre nous Totem
Munich	Nouveau Taxi 1, 2, 3 Nouvel édito B1, B2
Stuttgart	Nouveau Taxi Totem Nouvel édito Entre nous

Figure 13 : Liste des manuels utilisés dans les Instituts

Le manuel « Nouveau Taxi » est le plus répandu dans les Instituts pour les niveaux A1-B1. Or, les thèmes commencent à devenir désuets tout comme l'approche méthodologique qui est plutôt communicative. Les enseignants ont fait part de leur souhait de changer de manuel. La maison d'édition Hachette a publié en 2015 un nouveau manuel « Totem » qui va du niveau A1 au niveau B1 et l'éditeur Maison des langues a sorti « Entre nous », une collection disponible en quatre niveaux A1, A2, B1, B2.

Les Instituts choisiront probablement entre ces deux manuels pour remplacer « Nouveau Taxi » mais aussi pour se différencier de la concurrence notamment de la VHS (Volkshochschule) qui utilise plutôt des manuels où les consignes sont en allemand. En plus, il s'avère que dans très nombreux cas, d'autres ressources sont utilisées en complément du manuel. Cette situation plaide pour la mise en place du référentiel.

2.1. Prise en compte des éléments importants

2.1.1. *Format du référentiel*

Avec le responsable fédéral des cours nous avons fixé le format du référentiel de compétences. J'ai élaboré le référentiel sous forme d'un tableau Excel, car ce format permet des fonctionnalités qui rendent l'outil facilement maniable et est convenable pour être ensuite travaillé par des informaticiens. En effet, le référentiel servira aussi pour détailler des offres de formations qui seront présentées aux clients. Chaque référentiel est intitulé par le logo de l'Institut français d'Allemagne et la seule couleur est celle de l'organisme, le bleu azur.

Après avoir consulté des référentiels déjà existants, le référentiel de l'IFA se compose de cinq catégories dans cet ordre : objectifs fonctionnels, objectifs grammaticaux, objectifs lexicaux, objectifs phonétiques et objectifs socioculturels. Nous avons fixé cet ordre car nous mettons l'accent sur des objectifs fonctionnels ce qui correspond bien à l'approche communicative-actionnelle avec lequel l'IFA s'identifie. Chaque catégorie se trouve sur un onglet séparé.

Nous n'avons fait aucun choix par rapport au volume d'heures d'apprentissage. Cela reste à chaque Institut de définir d'après leur offre de formation actuelle. Cependant nous avons noté le nombre total d'heures d'apprentissage aussi comme un sous découpage de niveaux (A1.1, A1.2) qui est indiqué par les manuels. Ce découpage est donc à titre indicatif.

Chaque catégorie est enrichie par la fonction des filtres. Le filtre nous permet de ne consulter que les objectifs du manuel qui nous intéresse ou par exemple que les objectifs du niveau A1.2 au lieu de voir le niveau en entier. Les filtres facilitent considérablement la recherche ce qui sera utile notamment pour les manipulations faites par les enseignants.

2.1.2. Choix des méthodes

Les manuels représentent une place importante du référentiel pour l'IFA car pour lister et formuler des objectifs j'ai consulté les tableaux de contenus des manuels, les manuels et les guides pédagogiques. Avec mon maître de stage et le responsable fédéral des cours, nous avons sélectionné des manuels pour chaque niveau de connaissance en langue qui constitueront la base du référentiel.

- A1 : Nouveau Taxi 1, Totem 1, Alter ego + 1, Saison 1, Entre nous 1 ;
- A2 : Nouveau Taxi 2, Totem 2, Alter ego + 2, Saison 2, Entre nous 2 ;
- B1 : Nouveau Taxi 3, Le Nouvel Édito B1, Alter ego + 3, Totem 3, Entre nous 3, Saison 2-3.

Nous avons gardé « Nouveau Taxi » comme base de chaque niveau. Ce manuel sera bientôt remplacé par de nouveaux manuels mais il reste toujours le support le plus utilisé dans les Instituts. Aussi, les enseignants comme les directeurs de cours sont bien familiarisés avec la composition de ses contenus. La collection de manuels « Totem » et « Entre nous » va succéder au « Nouveau Taxi ». D'autres manuels comme par exemple « Alter ego + » font partie des manuels qui complètent souvent l'enseignement et contribuent à la richesse et complexité du référentiel. Les manuels dont la langue de communication est l'allemand ne figurent pas dans le référentiel car ils ne s'inscrivent pas dans la politique d'enseignement dans l'IFA. Ils ne sont donc pas favorisés par la politique de l'Institut.

2.1.3. Importance de la chronologie

Ce qui différencie le référentiel de compétences pour l'IFA des autres référentiels est la chronologie. Nous avons mis l'accent sur cet aspect car elle permet de voir la progression à l'intérieur de chaque niveau. L'enseignant pourra mieux identifier si l'apprenant se trouve plutôt au début d'acquisition d'un niveau ou si le niveau est plutôt avancé. Dans le cas où l'enseignant complète le manuel par d'autres supports, la chronologie aidera avec le choix du matériel pédagogique qui sera introduit au bon

moment. Les directeurs de cours pourront mieux suivre le déroulement des formations et mieux guider les enseignants dans leur choix pédagogiques. Cette chronologie aide aussi pour le conseil au public lorsque les clients viennent s'informer pour pouvoir s'inscrire à un cours.

La chronologie suivie par le référentiel est celle de l'avancement du manuel « Nouveau Taxi » pour les mêmes raisons expliquées ci-dessus. Pour marquer cette chronologie, chaque manuel dispose d'une colonne où l'on note le dossier / l'unité et la leçon concernée. Concernant les objectifs fonctionnels et grammaticaux, leur avancement dans les autres manuels ressemble beaucoup à celui du « Nouveau Taxi », puisqu'il s'agit des manuels harmonisés d'après le CECRL.

Cependant, on note avec « Alter ego + » certaines différences importantes. Cette difficulté sera résolue par des informaticiens et il sera possible de changer la progression de « Nouveau Taxi » par celle de « Alter ego + » en activant le filtre correspondant. Pour les catégories des objectifs lexicaux, phonétiques et socioculturels, la chronologie suit aussi la progression de « Nouveau Taxi », même si l'apprentissage du lexique ne représente pas une hiérarchie. Le lexique peut être abordé à travers plusieurs situations de communication comme la phonétique ou l'interculturel. Ces trois catégories représentent une base de données pour l'enseignant, dont il a la libre utilisation.

CHAPITRE 2 – ÉTAPE D'ÉLABORATION

2.1. Composition du référentiel

2.1.1. Objectifs fonctionnels

Nous avons choisi cette dénomination car la politique d'enseignement de l'IFA s'inscrit dans la perspective communicative et actionnelle du CECRL. L'apprenant ne doit pas être seulement capable de communiquer, mais d'être opérationnel dans les différentes situations qu'il peut rencontrer. (Bourguignon, 2010). C'est pour cela que nos objectifs ne sont pas simplement communicatifs. Les Annexes 5 et 6 nous présentent les objectifs fonctionnels du référentiel dans son ensemble. Dans les paragraphes suivants, nous décrivons ces objectifs plus en détails.

La première colonne du tableau est consacrée à l'objectif lui-même sous forme de construction verbale. Nous avons formulé chaque objectif à l'aide des manuels, de leurs tableaux de contenus et des guides pédagogiques. Comme nous avons déjà développé dans la partie « 2.1.3. Importance de la chronologie » la progression est très claire et différente par rapport aux référentiels qui sont classés par les contenus. Elle se fait par rapport au « Nouveau Taxi ». À chaque fois, nous notons l'unité / le dossier et la leçon du manuel qui correspond. En général nous retrouvons les mêmes thématiques d'un manuel à l'autre. Voyons l'exemple du référentiel pour le niveau A1 :

	A	B	C	D	E
40	Objectifs fonctionnels	Nouveau Taxi! 1	Totem 1	Alter ego+ 1	Saison 1
41	• Indiquer une date	• Unité 4 Leçon 13	• Dossier 2 Leçon 6		
42	• Demander, indiquer l'heure et les horaires	• Unité 4 Leçon 13	• Dossier 3 Leçon 11	• Dossier 4 Leçon 1	• Unité 3
43	• Réserver un billet de train	• Unité 4 Leçon 13			
44	• Situer une action dans le futur : faire des projets		• Dossier 5 Leçon 17	• Dossier 4 Leçon 2	
45	• Décrire, caractériser une personne : description physique, caractère • S'informer sur la profession de quelqu'un	• Unité 4 Leçon 14	• Dossier 5 Leçon 18	• Dossier 3 Leçon 2 • Dossier 5 Leçon 3	• Unité 2

Figure 14 : Référentiel A1 – objectifs fonctionnels

Pour l'objectif « Indiquer une date » nous avons noté la leçon pour « Nouveau Taxi » et « Totem » mais pas pour « Alter ego+ » et « Saison ». Cela ne veut pas dire que cet objectif n'est pas du tout traité par tous les manuels. Il ne figure pas tel quel ni dans le tableau des contenus ni dans le guide pédagogique du manuel concerné.

Ensuite, il est possible de consulter le niveau qui a été préconisé d'après les manuels. Dans l'exemple ci-dessous nous y retrouvons donc aussi le A1+ ou le A2 car « Alter ego+ » et « Saison » traitent plus de contenus.

Objectifs fonctionnels	Nouveau Taxi 1	Totem 1	Alter ego+ 1	Saison 1	Niveau
▪ Exprimer des sensations, perceptions, sentiments			▪ Dossier 6 Leçon 1	▪ Unité 8	A1+
▪ Caractériser un objet et indiquer sa fonction : comprendre la description d'un objet			▪ Dossier 7 Leçon 3	▪ Unité 7	A1+
▪ Exprimer le but	▪ Unité 8 Leçon 31			▪ Unité 8	A1+

Figure 15 : Référentiels A1 – niveau

Enfin, la dernière colonne représente l'activité langagière qui était abordée uniquement dans le référentiel de l'Alliance Française (Chauvet, 2008). Nous avons répertorié les activités de la production orale / écrite et de la compréhension orale / écrite. Nous avons pris la décision d'inclure ces activités dans les objectifs fonctionnels car nous avons constaté certaines inégalités.

En consultant les objectifs fonctionnels présentés dans les tableaux de contenus des manuels, je me suis rendu compte qu'il s'agit majoritairement des productions orales. Il ne suffit pas de se référer qu'aux tableaux de contenus car souvent dans les guides pédagogiques on y trouve d'autres activités langagières. Voici un exemple du référentiel du niveau A2 :

Objectifs fonctionnels	Nouveau Taxi! 2	Totem 2	Alter ego+ 2	Saison 2	Niveau	Activité langagière
• Comprendre globalement le thème d'un dialogue	• Unité 1 Leçon 1				A2	CO
• Comprendre un témoignage rendant hommage à quelqu'un et décrivant sa personnalité			• Dossier 1 Leçon 1		A2	CO
• Comprendre un dialogue sur le désir de s'engager (bénévolat)		• Dossier 1 Leçon 3			A2	CO
• Comprendre des témoignages oraux afin d'identifier les objectifs d'un programme européen d'échanges			• Dossier 2 Leçon 1		A2	CO

Figure 16 : Référentiel A2 – activité langagière

Dans cet exemple, nous ne pouvons observer que les objectifs fonctionnels de la compréhension orale car nous avons sélectionné cette option dans le filtre. Nous avons donc toujours le choix de ce que nous voulons consulter. Ceci est pratique dans le cas où l'enseignant souhaite compléter son cours par l'activité qui manque ou quand il veut travailler uniquement une seule activité précise.

2.1.2. Objectifs grammaticaux

Les objectifs grammaticaux suivent la même progression d'après le manuel « Nouveau Taxi ». Chaque objectif est complété par un exemple précis, ce qui est un plus en comparant avec le référentiel de l'Alliance française (Chauvet, 2008) ou celui de l'Institut français de Prague (voir dans la partie 2 : 1.3. Analyse de quelques référentiels existants). L'extrait de cette section est à consulter dans l'Annexe 7.

Objectifs grammaticaux	Utilisation	Le Nouveau Taxi! 3	Le Nouvel Édito B1	Alter ego+ B1
<ul style="list-style-type: none"> Il faut / faudrait + que + subjonctif : - Il faut que vous soyez en conformité avec le règlement. 	Conseil / Obligation	Unité 6 Leçon 21	Unité 1 Dossier 2	Dossier 1
<ul style="list-style-type: none"> Il vaut mieux + que + subjonctif : - Il vaut mieux que tu sois à l'heure. 	Conseil / Obligation	Unité 6 Leçon 21	Unité 1 Dossier 2	Dossier 1
<ul style="list-style-type: none"> Il est + adjectif appréciatif + que + subjonctif : - Il est bien que tu sois venu à l'heure. 	Conseil / Obligation	Unité 6 Leçon 21		Dossier 1
<ul style="list-style-type: none"> Il faut / faudrait + infinitif : - Il faut nettoyer la cuisine. 	Conseil / Obligation	Unité 6 Leçon 21	Unité 1 Dossier 2	
<ul style="list-style-type: none"> Il vaut mieux + infinitif : - Il vaut mieux rester à la maison. 	Conseil / Obligation	Unité 6 Leçon 21	Unité 1 Dossier 2	
<ul style="list-style-type: none"> Il est + adjectif appréciatif + de + infinitif : - Il est important de respecter les règles 	Conseil / Obligation	Unité 6 Leçon 21	Unité 1 Dossier 2	
<ul style="list-style-type: none"> Devoir + infinitif : - Les locaux doivent toujours rester 	Conseil / Obligation	Unité 6 Leçon 21	Unité 1 Dossier 2	

Figure 17 : Référentiel B1 – objectifs grammaticaux

Prenons la figure 17 comme exemple. Nous étudions les constructions qui doivent être suivies soit par le subjonctif présent soit par l'indicatif. Tout d'abord, nous donnons la structure générale : « *Il est + adjectif appréciatif + que + subjonctif* ». Ensuite, cette structure est enrichie par un exemple précis : « *Il est bien que tu sois venu à l'heure* ». Ceci facilite et clarifie la compréhension pour certains enseignants qui ont suivis un autre cursus universitaire que celui de FLE et pour qui le métalangage utilisé ne pourrait pas être clair.

Le deuxième élément important est la colonne « *utilisation* ». On y retrouve des mots-clés qui relient l'objectif grammatical avec la situation de son utilisation, avec sa fonction, c'est à dire avec l'objectif fonctionnel. On utilise le filtre pour chercher. C'est un outil très pratique, notamment pour les niveaux plus avancés où une structure grammaticale peut être utilisée dans plusieurs contextes avec des objectifs différents. Cette fonction représente aussi une grande aide en cas de préparation des cours sur mesure avec des besoins spécifiques.

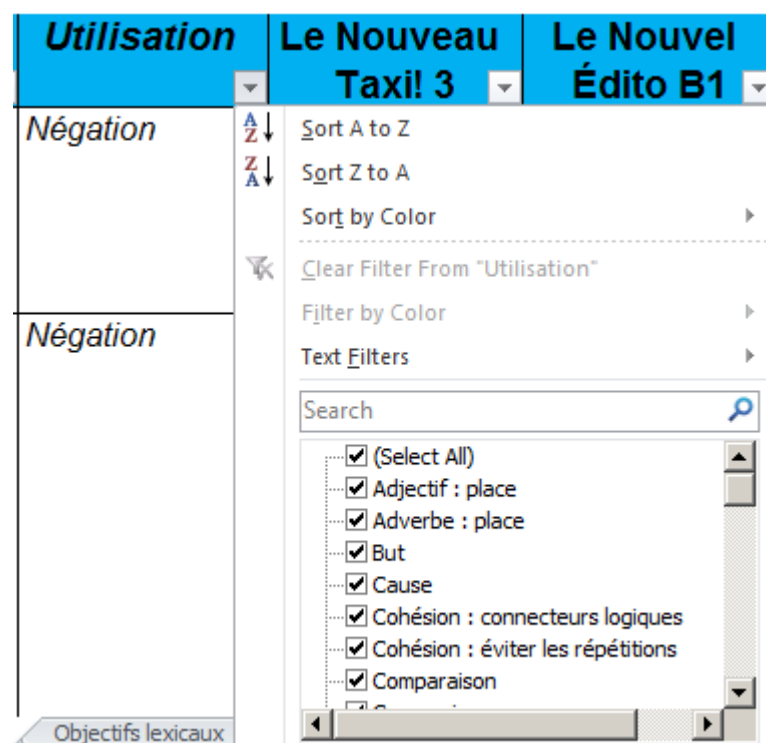


Figure 18 : Référentiel B1 – filtre utilisation

Objectifs grammaticaux	Utilisation	Le Nouveau Taxi! 3	Le Nouvel Édito B1	Alter ego+ P4
<ul style="list-style-type: none"> • Comme (au début de la phrase) : - Comme il y a une crise du logement, ça a modifié les comportements. 	Cause	<ul style="list-style-type: none"> • Unité 1 Leçon 2 	<ul style="list-style-type: none"> • Unité 9 Dossier 1 	
<ul style="list-style-type: none"> • Grâce à (résultat positif) : - On s'est rencontré grâce aux Juedis de la Colocation. 	Cause	<ul style="list-style-type: none"> • Unité 1 Leçon 2 	<ul style="list-style-type: none"> • Unité 9 Dossier 1 	
<ul style="list-style-type: none"> • À cause de (résultat négatif) : - À cause des horaires différents, ça posait un problème. 	Cause	<ul style="list-style-type: none"> • Unité 1 Leçon 2 	<ul style="list-style-type: none"> • Unité 9 Dossier 1 	
<ul style="list-style-type: none"> • Puisque (la cause est évidente) : - Puisque les loyers sont exorbitants à Paris, la colocation représente une solution intéressante. 	Cause	<ul style="list-style-type: none"> • Unité 1 Leçon 2 	<ul style="list-style-type: none"> • Unité 9 Dossier 1 	
<ul style="list-style-type: none"> • Le gérondif : - En choisissant ce mode de vie, j'ai réalisé que les autres m'apportaient beaucoup. 	Cause	<ul style="list-style-type: none"> • Unité 1 Leçon 2 		<ul style="list-style-type: none"> • Dossier 5

Figure 19 : Référentiel B1 – Cause

En ouvrant le filtre nous voyons des mots-clés dans l'ordre alphabétique (Figure 18). Nous pouvons cocher la fonction qui nous intéresse, avec laquelle nous voulons travailler. Si par exemple, nous aimerions étudier l'expression de la cause au niveau B1,

nous sélectionnons la case « Cause » et nous pouvons consulter les objectifs grammaticaux pour exprimer la cause ainsi que les leçons des manuels où nous pouvons retrouver la thématique concernée (Figure 19).

Au départ cette fonction ne faisait pas partie du référentiel. Au fur et à mesure, nous nous sommes rendu compte qu'il ne suffisait pas simplement de lister les objectifs et de les compléter par des exemples précis. Plus le niveau de l'apprenant avance plus une seule structure grammaticale exprime de choses. Les différents types d'utilisation ne sont pas toujours abordés au même moment.

Regardons de nouveau le cas du gérondif dans la Figure 14. Ici, le gérondif nous exprime une cause mais dans d'autres situations, il peut en exprimer d'autres :

- la simultanéité - « *Les gens aiment bien prendre un verre en regardant la mer* » ;
- la manière - « *L'avocat a ému les jurés en parlant de l'enfance de son client* » ;
- la condition - « *C'est en cherchant des indices que vous résoudrez l'énigme* » ;
- la localisation temporelle - « *En arrivant au Yémen, vous rencontrerez le responsable de l'équipe locale* ». ²¹

C'est pour ces raisons que nous avons rajouté cette base de mots-clés aux objectifs grammaticaux. Certains objectifs apparaissent donc plusieurs fois dans la liste, mais à chaque fois avec un autre mot clé selon la situation d'utilisation.

2.1.3. Objectifs lexicaux

Les objectifs lexicaux sont de nouveau complétés par des exemples précis. Nous avons gardé la progression d'après « Nouveau Taxi ». Ici, la progression est moins importante que pour les objectifs fonctionnels et grammaticaux car le lexique peut être abordé dans de différentes situations de communication (voir Annexe 8).

²¹ Il s'agit des exemples du référentiel pour l'IFA. Certains ont été pris des manuels avec lesquels le référentiel travaille.

Cependant la progression nous permet de maintenir la clarté et la même orientation dans le référentiel. Les objectifs lexicaux représentent une base de données que l'enseignant peut consulter pour compléter son cours, pour connaître la variété de thèmes qui peuvent être abordés dans tel ou tel niveau. Les exemples de lexique proviennent de manuels qui constituent le référentiel. Souvent, les objectifs (les champs lexicaux) restent les mêmes pour plusieurs niveaux mais les exemples de lexique changent selon la difficulté du niveau :

- A1 – l'art : une exposition, une peinture ;
- B1 – l'art : la peinture, le cinéma, le théâtre, la lecture, la musique, un musée, une exposition, la nature morte, la calligraphie ;
- A1 – le cinéma : voir un film, une comédie, la séance ;
- B1 – le cinéma : avoir des larmes aux yeux, la critique du spectateur, un film d'action.

Dans d'autres cas, la même thématique se compose de plusieurs objectifs plus précis :

- A1 - la vie politique et la citoyenneté : le Premier ministre, la loi, le citoyen ;
- B1 - la citoyenneté : le régime politique, gouverner, le certificat de naissance, le livret de famille ;
- B1 - la police, la justice : la gendarmerie, les empreintes digitales, le vol, l'huissier de justice, la prison avec sursis, le SAMU ;
- B1 - l'Union européenne : le Conseil de l'UE, l'espace Schengen, l'adhésion, le débat ;
- B1 - les manifestations culturelles : le citoyen, le patrimoine, les Journées du patrimoine, le ministre de la Culture.

2.1.4. Objectifs phonétiques

Les objectifs phonétiques ont la même structure que tous les autres objectifs précédents. Il s'agit des objectifs abordés par les manuels qui ont été utilisés pour construire le référentiel. En comparant avec le référentiel de l'Institut français de Prague (partie 2 – 1.3. Analyse de quelques référentiels existants) nous avons complétés les objectifs par des signes de l'Alphabet phonétique international (API) et des exemples précis. Grâce à cela, la phonétique contient non seulement le métalangage officiel mais aussi des explications précises. L'Annexe 9 représente cette catégorie dans son ensemble.

Objectifs phonétiques	Le Nouveau Taxi! 3	Le Nouvel Édito B1	Alter ego	Niveau
<ul style="list-style-type: none"> Les nasales [ẽ], [õ], [õ̃] : cinquante [ẽ] cinquante [õ] longtemps [õ̃] 	<ul style="list-style-type: none"> Unité 2 Leçon 6 			B1
<ul style="list-style-type: none"> Imiter le ton du camelot 			<ul style="list-style-type: none"> Dossier 2 	B1
<ul style="list-style-type: none"> L'intonation : humeur et sentiments reconnaître la surprise, la tristesse, la colère, l'impatience ... 		<ul style="list-style-type: none"> Unité 3 Dossier 2 Unité 4 Dossier 2 		B1
<ul style="list-style-type: none"> Les enchaînements, les liaisons obligatoires et les liaisons interdites : par_une_étude_unique trois_ans bo(n) en maths 	<ul style="list-style-type: none"> Unité 3 Leçon 11 		<ul style="list-style-type: none"> Dossier 4 	B1
<ul style="list-style-type: none"> L'articulation de quelques virelangues : - Il a loué une bouée en forme de mouette - J'ai payé un chapeau de paille et des billets pour Dubaï à ma fille. 			<ul style="list-style-type: none"> Dossier 3, 4 	B1
<ul style="list-style-type: none"> Discriminer le son [y] et [u] : buée , muette [y] bouée, mouette [u] 			<ul style="list-style-type: none"> Dossier 3 	B1

Figure 20 : Référentiel B1 – objectifs phonétiques

La partie phonétique contient de nombreuses discriminations entre les sons. Nous pouvons le voir dans l'exemple ci-dessus : « Les nasales [ẽ], [õ], [õ̃] et discriminer le son [y] et [u] ». Entre autres, les objectifs phonétiques expliquent la problématique des liaisons mais elle inclut aussi les éléments de prosodie comme les différentes intonations de la langue française ou des virelangues.

2.1.5. Objectifs socioculturels

La dernière catégorie traitée par le référentiel pour l'IFA comprend les objectifs socioculturels et thématiques. L'extrait du référentiel pour cette catégorie fait partie de l'Annexe 10. Cette liste des objectifs nous permet d'avoir une liste de thématiques pour pouvoir travailler la compétence interculturelle.

Premièrement, la catégorie contient les thèmes pour connaître la culture française : quelques fêtes et rituels en France, la littérature française, les monuments français. Deuxièmement, cette partie contient des sujets d'actualité ce qui peut rendre le cours plus intéressant comme par exemple : Un jour de tweets à Paris, E-Attitude - sensibiliser à la diversité des attitudes face à Internet, Le Géocaching - la chasse au trésor sur Smartphone. Ensuite nous y retrouvons les règles de comportement ou les habitudes des Français : les prénoms et noms de famille français, l'usage de tu et vous, se faire la bise. Enfin, cette catégorie liste aussi des thèmes universels qui peuvent être sujet d'un vrai débat : le téléchargement illégal, les valeurs importantes dans la vie, le gaspillage et le recyclage. Les objectifs sont souvent complétés par des exemples comme nous pouvons voir dans l'exemple ci-dessous :

Objectifs socioculturels	Le Nouveau Taxi! 3	Le Nouvel Édito B1	Alter ego+ B1
<ul style="list-style-type: none"> Les événements culturels : Les Francofolies de la Rochelle, Le Festival international des jardins, Paris plages, Les Journées du patrimoine 	<ul style="list-style-type: none"> Unité 3 Leçon 12 Unité 4 Leçon 14-15 Unité 10 Leçon 39 		
<ul style="list-style-type: none"> Le voyage : ce qui vous pousse à voyager (test) 		<ul style="list-style-type: none"> Unité 5 Dossier 1 	<ul style="list-style-type: none"> Dossier 9
<ul style="list-style-type: none"> Le monde du travail : les emplois précaires, le télétravail, le congé sabbatique 	<ul style="list-style-type: none"> Unité 7 Leçon 25-27 		

Figure 21: Référentiel B1 – objectifs socioculturels

2.2. Difficultés rencontrées pendant l'élaboration du référentiel

2.2.1. Volume d'heures d'apprentissage

Pendant le travail sur le référentiel de compétences pour l'IFA, nous avons rencontré certaines difficultés importantes. La première est celle de la définition du volume d'heures d'apprentissage et du découpage de niveaux qui en découle. Dans un réseau comme celui de l'IFA où chaque site fonctionne à partir de la demande de cours, il est difficile de définir un volume d'heures d'apprentissage fixe. Pourtant, les directeurs de cours insistaient sur cet aspect. J'ai tout d'abord consulté le CECRL qui précise qu' :

il est utile, pour des raisons pratiques, de mettre en place une échelle de niveaux afin de segmenter le processus d'apprentissage en vue de l'élaboration de programmes, de rédaction d'examens, etc. Leur nombre et le niveau qu'ils atteignent dépendront largement de l'organisation particulière de tel ou tel système éducatif et de l'objectif qui a présidé à leur élaboration. [...] Il faut être prudent dans l'interprétation d'un ensemble de niveaux et d'échelles de la compétence langagière et ne pas les considérer comme un instrument de mesure semblable à un mètre. Il n'existe pas d'échelle ni d'ensemble de niveaux qui puisse se prévaloir d'être ainsi linéaire » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 20).

Le CECRL n'impose aucun découpage au niveau de volume d'heures d'apprentissage, cependant il précise qu'en général les apprenants prennent deux fois plus de temps pour passer d'un niveau à l'autre. J'ai ensuite consulté les tableaux de volume d'heures d'apprentissage suivants :

- Centre international d'études pédagogiques (CIEP). (Didier, 2005)

Ces informations sont données à titre strictement indicatif, et doivent obligatoirement être ajustées à chaque public en fonction de son âge, du rythme d'enseignement, de sa langue maternelle, du contexte éducatif ou encore des objectifs visés.

NIVEAU :	HEURES D'APPRENTISSAGE :
A1	80 - 100h

A2	180 – 220 h
B1	330 - 400 h
B2	530 – 650 h
C1	780 – 950 h
C2	à partir de 950h

Figure 22 : Volume d'heures d'apprentissage – CIEP

- Alliance française de Bruxelles ²²

Niveaux CECRL	Niveaux AFBE	Nombre d'heures d'apprentissage	Total	Examens officiels	Tests TCF
A1	A1	60h Test de fin de niveau	60h	DELFA1	Niveau 1
A2	A2.1	60h Test de fin de niveau	120h	DELFA2	Niveau 2
	A2.2	60h Test de fin de niveau	180h		
	A2.3	60h Test de fin de niveau	240h		
B1	B1.1	60h Test de fin de niveau	300h	DELFB1	Niveau 3
	B1.2	60h Test de fin de niveau	360h		
	B1.3	60h Test de fin de niveau	420h		
B2	B2.1	60h Test de fin de niveau	480h	DELFB2	Niveau 4
	B2.2	60h Test de fin de niveau	540h		
	B2.3	60h Test de fin de niveau	600h		
C1	C1.1	60h	660h	DALFC1	Niveau 5
	C1.2	60h	720h		
	C1.3	60h	780h		
	C1.4	60h	840h		
C2	Environ 250h – cours particuliers uniquement			DALFC2	Niveau 6

Figure 23 : Volume d'heures d'apprentissage – Alliance Française de Bruxelles

²² le tableau à consulter sur le site de l'Alliance française de Bruxelles.

- Institut français d'Autriche²³

NIVEAU :	HEURES D'APPRENTISSAGE :
A1	60 – 80 h
A2	160 – 280 h
B1	210 – 420 h
B2	390 – 670 h
C1	590 – 920 h
C2	à partir de 920 h

Figure 24 : Volume d'heures d'apprentissage – Institut français d'Autriche

Comme dernier indicateur, nous avons consulté les volumes d'heures d'apprentissage indiqués dans les manuels :

A1	Nouveau Taxi 2 : 90h
	Totem 1 : 80-90h
	Alter ego + 1 : 120h
	Saison 1 : 100 – 120h
A2	Nouveau Taxi 2 : 90h
	Totem 2 : 80-100h
	Alter ego + 2 : 120h
	Saison 2 : 100 – 120h
B1	Nouveau Taxi 3 : 150h
	Alter ego + 3 : 200h

Figure 25 : Volume d'heures d'apprentissage des manuels

Les informations données par les manuels figurent dans l'en-tête de chaque référentiel à titre d'orientation. En se basant sur tous ces tableaux et en suivant les conseils du CECRL, nous avons prédéfini un volume d'heures d'apprentissage pour l'IFA. Il devrait être adopté ensuite par tous les Instituts. Nous avons prédéfini 80 heures d'apprentissage pour le niveau A1, 160-200 heures pour le niveau A2 et entre 320-400 pour le niveau B1.

²³ le tableau à consulter sur le site de l'Alliance française de Bruxelles.

2.2.2. *Choix des mots clés pour les objectifs grammaticaux*

Les objectifs grammaticaux ont soulevé un problème concernant le choix des mots clés dans la colonne « utilisation ». Il était nécessaire d'employer le métalangage grammatical mais tout en restant compréhensible car tous les enseignants n'ont pas fait des études de langues. Comme nous avons déjà expliqué dans la partie « 2.1.2. Objectifs grammaticaux », ces mots clés font partie d'un filtre, la recherche doit être simple et logique pour les enseignants. Dans la plupart des cas nous avons réussi à présenter les mots sous forme nominale pour garder la même présentation.

J'ai commencé par les catégories grammaticales traditionnelles et leurs subdivisions (Cuq & Gruca, 2005) et je les ai parfois reliées pour faire un groupe plus complexe. Voici les catégories que nous pouvons retrouver dès le niveau A1 : pronoms, verbes, articles, possessifs, démonstratifs, relatifs, adjectif, adverbe, expression de l'indéfini, interrogation. Un autre groupe important c'est celui de « temps et modes ». Ici, nous pouvons consulter la formation de différents temps verbaux et modes comme par exemple pour le niveau A1 : présent, passé composé, futur proche, futur simple, passé composé, imparfait, impératif. Il y a aussi une catégorie pour la formation des participes passés. Parmi tant d'autres, nous y retrouvons aussi la négation (ne...pas, ne...plus, ne...jamais), localisation spatiale (prépositions de lieu, il y a, habiter à / au / en + nom de pays / ville), localisation temporelle (il y a, depuis, pendant).

Plus le niveau avance plus les catégories se développent. Au niveau A1 nous utilisons les dénominations plutôt simples : pronoms - pour les pronoms personnels, toniques, le complément d'objet direct et indirect ; démonstratifs- pour les adjectifs et pronoms démonstratifs, possessifs – pour les adjectifs et pronom possessifs, relatifs – pour les pronoms relatifs. Dès le niveau A2 et B1, ces catégories restent mais on en ajoute d'autres. Lors les niveaux plus avancés l'apprenant travaille sur son discours, il apprend à varier et à structurer son discours. C'est pour ces raisons que nous avons rajouté une autre catégorie de la cohésion. La cohésion regroupe à la fois les structures pour éviter les répétitions (le pronom en, y ou les pronoms relatifs) et les connecteurs logiques (en effet, d'ailleurs, d'abord, finalement). (Riegel & Pellat & Rioul, 2004).

Lorsque l'on apprend la grammaire, notre objectif n'est pas simplement de connaître la conjugaison des verbes et la formation des temps verbaux, nous voulons nous exprimer dans différentes situations. C'est pour ces raisons que nous y retrouvons des catégories comme : but, cause, conséquence, comparaison, condition, hypothèse, conseil, interdiction, obligation, recommandation, souhait etc. Voici quelques exemples du développement des structures pour exprimer la cause et la conséquence pour voir l'évolution à travers des niveaux du référentiel :

Niveau	Mot clé	Structure	Exemple
A1	Cause / Conséquence	Pourquoi / parce que	Pourquoi aimez-vous ce lieu? - Parce que j'adore la nature.
A2	Cause	À cause de + nom / pronom	À cause des gaz à effet de serre, le climat se réchauffe.
		Grâce à + nom / pronom	Grâce à des sites Internet, le conseil général lutte contre la pollution.
		Gérondif	En réservant à la dernière minute, certaines personnes ne trouvent pas parfois d'hôtel.
	Conséquence	si / tellement + adjectif / adverbe + que	- La situation est si difficile que la ville a décidé d'aider.
		c'est pourquoi + phrase	C'est pourquoi il est devenu célèbre.
		donc + phrase	Les voitures polluent. Il faut donc utiliser les transports en commun.
B1	Cause	Puisque	Puisque les loyers sont exorbitants à Paris, la colocation représente une solution intéressante.

		Pour + infinitif passé	Deux automobilistes ont été interpellés samedi pour avoir bloqué le boulevard.
		Étant donné que	Étant donné que les paysans bloquent les autoroutes, si le gouvernement essaye de réduire les aides agricoles, il paraît difficile de les leur retirer.
Conséquence		verbes / expressions du type provoquer, entraîner, causer, produire, avoir un effet sur	Le sujet de l'exposition a provoqué une vague de protestations.
		si bien que + indicatif	Le guide était ennuyeux, si bien qu'on ne l'a pas écouté.
		un(e) + nom + tel(le) un(e) tel(le) + nom + que	La présentation des œuvres est d'une telle pauvreté que l'expo n'a aucun intérêt.

Figure 26 : Développement des structures pour exprimer la cause et la conséquence

Nous avons vu comment le métalangage grammatical a été employé dans le référentiel et comment les différentes catégories simples et plutôt vastes s'affinent lorsqu'on avance dans l'apprentissage. Dans la partie suivante nous allons observer comment le référentiel a été présenté aux directeurs des Instituts et nous allons nous poser des questions sur l'avenir du projet.

CHAPITRE 3 – ÉTAPE FINALE ET AVENIR

3.1. Séminaire des responsables de cours de l'IFA

3.1.1. Présentation du référentiel aux directeurs de cours

Le référentiel de compétences pour l'IFA est un projet à dimension fédérale il était donc nécessaire que toute l'équipe soit au courant et satisfaite de son fonctionnement. C'est pour ces raisons que j'ai été invitée à participer au séminaire des responsables de cours de l'IFA. La conférence a eu lieu du 6 au 8 mai 2015 à l'Institut français de Berlin avec la présence de tous les Institut français d'Allemagne (Berlin, Brême, Cologne, Dresde, Düsseldorf, Hambourg, Leipzig, Mayence, Munich, Stuttgart) et de l'équipe fédérale. Ce séminaire a lieu tous les ans et sert à faire le bilan de l'an dernier et à travailler ensemble sur de nouveaux projets pour assurer la prospérité de l'IFA.

Ma mission principale pour ce séminaire était de présenter le référentiel, de rendre compte de son avancement et de montrer quelle est l'utilité de ce référentiel. Ma présentation a eu lieu le 7 mai de 14 heures à 16 heures 30. J'ai tout d'abord présenté les résultats du questionnaire pour les enseignants que nous avons analysée dans le chapitre « 1.3 Analyse de données (3^{ème} partie) ». Cela nous a permis de voir comment les enseignants travaillent et quels supports ils utilisent. Nous avons vu que chaque enseignant a sa propre stratégie : certains utilisent un manuel recommandé par l'Institut, d'autres non ; ils font de l'évaluation sommative sans qu'elle soit demandée par l'Institut, *etc.* Cette bonne volonté conduit malheureusement à un déséquilibre entre les Instituts mais aussi entre les formations proposées au sein de chaque structure. Après ce sondage, les directeurs ont pu voir la nécessité d'harmoniser les déroulements des formations.

La deuxième partie de mon intervention portait sur le référentiel de compétences. J'ai tout d'abord donné sa définition précise, j'ai expliqué comment les acteurs sont- concernés par le référentiel de compétences de l'IFA. J'ai insisté sur son caractère indicatif et sur la fonction du guide et d'accompagnateur. J'ai expliqué le rôle du CECRL dans l'élaboration d'un référentiel. Cette partie était importante pour ne plus confondre les fonctions des deux outils. En effet, le CECRL n'est pas un référentiel de

compétences mais une base commune pour l'élaboration des programmes en langues. Le CECRL ne doit pas être la seule source pour construire les formations.

Ensuite, j'ai aussi présenté deux référentiels²⁴ les plus souvent utilisés par les enseignants et le référentiel de l'Institut français de Prague pour montrer ce qu'ils nous offrent et pour pouvoir ensuite les comparer avec le référentiel de l'IFA. Une grande partie de ma présentation a été consacrée au volume d'heures d'apprentissage car cette question a posé problème dès le début du travail sur le référentiel. J'ai présenté le volume d'heures d'apprentissage défini pour l'IFA²⁵. Nous avons convenu que lorsque ce volume est adopté par tous les Instituts, nous allons procéder au découpage des niveaux tout en prenant compte la situation particulière de chaque Institut.

Puis, j'ai présenté le niveau A1 et A2 du référentiel de compétences pour l'IFA en détails. J'ai présenté le format Excel dans lequel le référentiel est élaboré et les actions que nous pouvons effectuer grâce à ce format comme la fonction du filtre qui facilite la recherche. J'ai décrit toutes les catégories du référentiel tout en m'appuyant sur plusieurs exemples.

J'ai terminé mon intervention par des diaporamas qui en résumant, montraient la valeur ajoutée du référentiel par rapport au CECRL. Il s'agissait du but principal de la présentation car dès le lancement du projet, nous avons dû faire face à plusieurs complications. Les difficultés se concentraient au niveau de l'élaboration du projet mais aussi sur les doutes quant à l'utilité du référentiel au niveau du réseau de l'IFA. Certains acteurs ne voyaient pas la spécificité du référentiel en le comparant avec le CECRL ou un simple tableau de contenu d'un manuel. J'ai donc terminé mon intervention en résumant les points les plus importants du référentiel, c'est-à-dire que j'ai montré la valeur ajoutée du référentiel de compétences pour l'IFA.

Le référentiel de compétences pour l'IFA dispose de tous les éléments présents dans d'autres référentiels généraux déjà existants, mais il contient en plus des fonctions qui font de lui un outil qui répond aux besoins spécifiques du réseau de l'Institut français d'Allemagne. Il est élaboré à partir de différents manuels et guides pédagogiques utilisés dans le contexte des Instituts. Le format du référentiel permet de

²⁴ Il s'agit du référentiel de l'Alliance française et du référentiel publié par l'édition Didier. Les deux référentiels ont été analysés dans la deuxième partie, chapitre 1.3. Analyse de quelques référentiels existants.

²⁵ Voir partie 3 - 2.2. Difficultés rencontrés pendant l'élaboration du référentiel.

mettre en place des filtres qui facilitent la recherche. Le référentiel suit une progression clairement définie d'après « Nouveau Taxi ».

Concernant les catégories du référentiel, la complexité des objectifs fonctionnels est renforcée par des activités langagières. Ensuite, les objectifs grammaticaux et lexicaux sont enrichis d'exemples précis. La partie phonétique est présentée avec des symboles de l'API et avec des exemples. Nous avons donc réussi à rendre le métalangage accessible grâce aux exemples. Enfin, nous sommes parvenus à mettre en adéquation des objectifs grammaticaux et les objectifs fonctionnels grâce aux mots clés.

3.1.2. Débat avec les représentants de l'IFA

Suite à mon intervention qui a duré environ une heure, nous avons reconduit notre réunion vers un débat ouvert. Je n'ai pas pu enregistrer le déroulement du débat, aussi, la partie suivante se base sur mes notes personnelles. J'ai demandé aux directeurs leur satisfaction avec le produit en général. Les réactions ont été plutôt positives nous avons donc continué à chercher ensemble les points qui renforcent l'utilité du référentiel.

L'IF de Leipzig ne suivant qu'un seul manuel, s'interrogeait sur l'utilité du référentiel puisque le manuel contient déjà un programme d'apprentissage bien détaillé. Le référentiel aide les enseignants aussi dans le cas des cours particuliers ou en cas des cours en entreprise où justement, nous ne suivons pas de manuel particulier. Il peut aussi servir en cas de commande d'un projet comme par exemple l'élaboration du matériel spécifique pour des entreprises (manuel, guides pédagogique, *etc*).

L'IF de Cologne et de Stuttgart voyaient l'utilité du référentiel même pour un cours collectif qui se base sur un manuel. Dans ce cas, le référentiel sert à approfondir le thème donné par le manuel, à proposer d'autres supports. Les apprenants s'achètent le manuel et pendant le cours ils veulent bien sûr l'utiliser, mais il faut leur donner plus, des supports qui ne se trouvent pas dans le manuel. En dernier lieu, l'IF de Stuttgart et de Cologne pensent profiter de cet outil pour faire des révisions, pour revoir un point.

Ensuite, nous avons parlé de la nécessité d'harmoniser l'offre de cours et le déroulement de formations au sein du réseau de l'IFA. L'IF de Berlin pense que le référentiel de compétences est un pas important pour résoudre ce problème car il nous donne un cadre que nous pouvons suivre sans imposer de manuel. Ceci était une réaction à la question des "Freier Mitarbeiter"²⁶ qui était ainsi discuté pendant le séminaire. L'enseignant indépendant n'est pas un salarié de l'IFA, il n'est pas soumis à la direction de la part de l'IFA. Pour respecter la loi, il n'est pas possible de lui imposer un manuel à suivre mais il peut cependant se servir du référentiel qui a un titre indicatif.

Puis, l'IF de Düsseldorf a signalé que le référentiel représente aussi un outil pratique pour ceux qui ne sont pas exactement du domaine de FLE. On parle par exemple de médiathécaires au moment du conseil au public, elles peuvent consulter le référentiel immédiatement. Le référentiel permet de voir ce que comprend le niveau en termes d'objectifs.

Enfin, nous avons discuté autour la forme du référentiel qui au niveau interne restera sous forme d'un tableau Excel. Au niveau externe, les informaticiens de l'IFA élaboreront une version plus attractive qui sera disponible en premier sur le site Internet de l'IFA et de tous les Instituts. Cette version sera plus légère, sa complexité est le sujet des réunions à venir. À la fin, le client potentiel pourra consulter les contenus des formations sur Internet ce qui participe à la transparence de l'offre de formation.

3.2. Avenir du projet

3.2.1. Prochains pas pour terminer le référentiel

Étant donné que le référentiel ne pourrait pas être terminé en totalité pendant mon stage, le responsable fédéral des cours m'a proposé de continuer à travailler sur le projet à distance. Les trois niveaux de référentiel (A1, A2, B1) doivent être complétés par le nouveau manuel « Entre nous ». Le premier manuel du niveau A1 est déjà sorti en juin 2015, le A2 le poursuivra en octobre 2015 mais pour le niveau B1 il faut attendre

²⁶ Freier Mitarbeiter est le statut dont les enseignants indépendants disposent en Allemagne.

jusqu'à mars 2016. Cependant, il est nécessaire que ce manuel fasse partie du référentiel car certains Instituts envisagent de l'utiliser comme support pendant les cours.

Après que les trois niveaux soient terminés, nous allons procéder au découpage de chaque niveau aux sous-niveaux. Les formations offertes par les Institut suivent aussi ce sous découpage. Le niveau sera découpé en concordance avec l'offre de formation de tous les Instituts mais aussi par rapport au volume d'heures d'apprentissage.

Avec mon maître de stage, nous avons pour le moment prévu le découpage suivant : le A1 en trois niveaux – A1.1, A1.2, A1.3 ; le A2 en trois niveaux – A2.1, A2.2, A2.3 et le B1 en quatre niveaux – B1.1, B1.2, B1.3, B1.4. Une fois que le découpage est appliqué il sera discuté avec les représentants des Instituts. Après cette dernière action, le référentiel sera terminé et il commencera à être utilisé par les acteurs concernés des Instituts notamment par les enseignants.

La deuxième étape du référentiel est de l'élaborer pour les niveaux plus avancés. Le B2 suivra avec certitude les trois niveaux précédents. Il aura la même présentation et les mêmes fonctions. Le choix de manuels n'est pas encore définitif mais le référentiel se composera probablement des manuels suivants : « Nouvel édito B2 », « Alter ego + 4 », « Entre nous 4 », « Version originale 4 », « Saison 4 ».

L'élaboration des référentiels pour le niveau C1 et C2 n'est pas certaine car dans les Instituts on ne suit pas pas de manuel particulier et nous ne percevons pas quelle pourrait être l'avantage décisif d'un référentiel spécifique en comparant avec des référentiels généraux déjà existants.

3.2.2. Élargissement du référentiel

Au départ du projet nous avons envisagé de compléter les manuels du français général par les manuels du français des affaires. Finalement, j'ai élaboré les référentiels pour l'enseignement du français généraliste. Il serait utile et intéressant d'élargir ces référentiels par certains domaines du français sur objectifs spécifiques (FOS). Il serait pertinent de demander aux Instituts quels types de cours de FOS y ont lieu le plus

souvent. Par exemple à l'IF de Stuttgart, il s'agit le plus souvent de français des affaires, de français médical mais aussi de français juridique.

3.2.3. *Vers une évaluation sommative*

L'élaboration des tests finaux faisait partie de ma commande initiale. Nous avons abandonné ce projet à cause de la charge importante de travail sur le référentiel. Cependant il est prévu par l'IFA de mettre en place ce dispositif. L'IFA propose un test en ligne ²⁷ pour connaître le niveau des apprenants en amont. Il s'agit donc d'une évaluation diagnostique. Or, l'IFA est un de rares acteurs de son marché à ne pas proposer de test d'évaluation en fin de session. Il est donc nécessaire d'élaborer ces tests de l'évaluation sommative.

Actuellement, l'IFA est en étroite coopération avec l'Institut français de Prague qui a déjà mis en place non seulement le référentiel mais aussi les tests de fin de session. L'IFA souhaite continuer dans le même esprit comme l'IF de Prague. Leurs tests existent pour tous les niveaux (et sous-niveaux) du CECRL. Le test se fait en classe pendant l'avant dernière séance de cours et sa durée est de 20 à 30 minutes selon les niveaux. Il est corrigé par les enseignants et les résultats sont communiqués à la séance suivante. Le barème de correction est sur 60 points, dont 15 points à l'appréciation seule de l'enseignant (participation, assiduité...). ²⁸

Ce type d'évaluation se basera sur le référentiel de compétences pour l'IFA. Les enjeux sont multiples :

- maîtriser le passage d'un apprenant d'une classe à une autre (lors de sa réinscription) ;
- permettre aux clients de mesurer leur progression (remise d'une attestation de niveau) ;
- se mettre au niveau de la concurrence.

²⁷ Le test est à consulter sur le site de l'Institut français d'Allemagne ainsi que sur les sites des Instituts de ce réseau. <https://www.institutfrancais.de/ressources/test-de-francais-en-ligne>

²⁸ Compte-rendu du séminaire des responsables de cours de l'IFA à Munich en 2014. (Il s'agit d'un document confidentiel, il ne figure pas dans les annexes).

Jusqu'à aujourd'hui, certains enseignants font cette évaluation d'élèves en fin de session sans avoir un cadre à suivre. Cette évaluation n'est pas parfois rigoureusement objective il serait nécessaire de mettre en place une évaluation indépendante du jugement des enseignants qui s'appuie sur un référentiel et un test unique pour chaque niveau.

Suite aux réponses du questionnaire à destination des enseignants, certains parmi eux se sont prononcés défavorables pour ce type d'évaluation pour deux raisons principales : l'évaluation peut conduire au stress et aux abandons de la clientèle, la mise en place de ce type d'évaluation peut entraîner la baisse aux inscriptions aux épreuves de DELF et DALF. Pour donner la réponse au premier problème voyons les réactions des clients à l'IF de Prague : « *Lors de la mise en place de ces tests, les clients de l'IF Prague ont montré quelques réticences, puis se sont pris au jeu. À tel point, qu'ils sont désormais demandeurs de cette évaluation qui leur permet de mesurer leur progrès* ». ²⁹ En plus, certains enseignants de l'IFA ont avoué dans le questionnaire qu'ils pratiquaient le test final et que les apprenants sont plutôt favorables et veulent connaître leur niveau à la fin de la formation.

En ce qui concerne le DELF et le DALF, il ne s'agit pas du même type d'évaluation :

le DELF et le DALF sont des diplômes de langue française créés par l'arrêté ministériel du 22 mai 1985. Ces diplômes officiels, délivrés par le MEN³⁰, certifient les compétences en français des candidats étrangers. Les épreuves peuvent être présentées dans des centres d'examens agréés répartis dans près de 150 pays, dont la France (Noël-Jothy & Sampsonis, 2006).

Le DELF et le DALF sont des exemples d'une évaluation certificative. Par contre, les tests de fin de session pour l'IFA ont un caractère d'évaluation sommative qui ne se termine pas par la délivrance d'un certificat officiel. Les raisons et les motivations des clients pour passer des épreuves officielles ne sont pas les mêmes que dans le cas des tests de fin de session. Pour un apprenant qui veut seulement connaître son niveau et sa

²⁹ Compte-rendu du séminaire des responsables de cours de l'IFA à Munich en 2014. (Il s'agit d'un document confidentiel, il ne figure pas dans les annexes).

³⁰ Ministère de l'éducation nationale.

progression à la fin d'une formation qu'il avait suivi, les tests de fin de session son la meilleure option. Dans le cas où l'apprenant veut par exemple travailler ou étudier en France, le test de l'IFA n'est pas suffisant, l'apprenant doit donc obtenir un diplôme reconnu officiellement.

Dans tous les cas, la mise en place d'une évaluation sommative serait un grand apport pour l'enseignement dans les Instituts français en Allemagne. Enfin, si chaque Institut se basait sur un référentiel et une évaluation commune pour l'ensemble du réseau, cela contribuerait particulièrement à la professionnalisation et à l'harmonisation des services offerts par l'IFA.

CONCLUSION

Dans ce mémoire professionnel nous avons présenté un projet de conception d'un référentiel de compétences commun pour le réseau de l'Institut français d'Allemagne. Ce travail retrace les différentes étapes de son élaboration pour aboutir en outil prêt à être utilisé par les acteurs concernés. Il commence par l'analyse du terrain de stage ce qui a beaucoup influé sur la commande initiale.

Pour créer le référentiel spécifiquement pour l'IFA, j'ai effectué un travail important de comparaison des référentiels déjà existants pour en tirer le meilleur pour le projet. J'ai identifié des supports qui ont ensuite constitué une base solide pour le référentiel. J'ai consacré la dernière partie du mémoire à l'analyse des données que j'ai collectés et à la description détaillée de toutes les composantes du référentiel. Le projet a été présenté de cette façon lors du séminaire des directeurs de cours pour arriver à une satisfaction de leur part.

Chaque projet rencontre des obstacles et contient des moments d'hésitations. Celui consistant à créer un référentiel n'est pas une exception. « Pourquoi construire un référentiel de compétences spécifiquement pour l'IFA quand nous pouvons consulter un référentiel déjà existant ou se baser essentiellement sur le CECRL ? » Ce sont des réflexions qui me sont remontées de la part de certains directeurs de cours et d'enseignants.

La problématique de ce mémoire est étroitement liée avec ce questionnement. L'IFA cherche à harmoniser et à améliorer ses services dans l'enseignement. À travers un référentiel de compétences qui se base sur les manuels utilisés dans les Instituts, nous arrivons à établir un cadre qui aide à traiter les mêmes contenus de formations proposées dans l'ensemble du réseau. Ce cadre n'est pas cependant prescrit, il est à titre indicatif ce qui permet à l'enseignant de s'en servir librement au moment où il a besoin de fixer des objectifs d'une formation, de rendre compte de la progression des apprenants ou tout simplement quand il cherche des supports pour compléter son cours. De plus, l'IFA peut enfin présenter une offre de formations plus clairement définie au niveau de tout le réseau ce qui contribue à la transparence des services d'enseignement qu'il propose.

Une fois le référentiel fini, il sera adopté par les Instituts tout en s'appuyant sur cette analyse. Je continue à le développer en pensant toujours à l'adapter au mieux aux besoins des Instituts. Ensuite, il pourra peut-être constituer un outil de base pour élaborer d'autres dispositifs. Le référentiel se prête comme un support idéal à la conception de tests de fin de session. Il permet de continuer dans l'harmonisation et la professionnalisation des services proposées par l'Institut français d'Allemagne.

Il est important de dire que la vie du projet ne se restreint pas à la durée de mon stage de fin d'année. Pourtant, cette première étape que mon intervention a représentée fut précieuse dans mon développement professionnel ainsi que personnel. La conception des dispositifs m'était jusqu'à présent inconnue au niveau pratique. Grâce au soutien mais aussi aux responsabilités qui m'ont été confiées de la part du responsable fédéral de cours et de mon maître de stage, j'ai pu expérimenter, découvrir, prendre mes initiatives pour répondre à la commande. Le nombre d'acteurs concernés par le référentiel est grand et il fallait au final réussir à élaborer un dispositif apprécié par tout le monde. Cela m'a appris à être à l'écoute des autres et de savoir en tirer les points positifs qui pourraient enrichir le travail, mais aussi à faire face, savoir argumenter pour justifier ses choix pédagogiques et ainsi arriver à mes fins.

Enfin, j'ai passé cinq mois en Allemagne. Cinq mois de travail pour l'institution qui représente un acteur majeur dans la diffusion de la langue française et de la culture francophone à l'étranger et j'en suis très reconnaissante.

« *Wir l(i)eben Frankreich* ». ³¹

³¹ Il s'agit de slogan de l'IFA. La phrase peut être traduite comme : nous vivons en France ou nous aimons la France.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

- [1] Beacco, J. & Porquier, R. (2007). *Niveau A1 pour le français*. Collection Conseil de l'Europe. Paris : Didier.
- [2] Beacco, J., Lepage, S., Porquier, R. & Riba, P. (2008). *Niveau A2 pour le français*. Collection Conseil de l'Europe. Paris : Didier.
- [3] Beacco, J., Lepage, S., Riba, P., Blin, B. & Houles, E. (2007). *Niveau B1 pour le français*. Collection Conseil de l'Europe. Paris : Didier.
- [4] Bourguignon, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECRL. Clés et conseils*. Paris : Delagrave Édition.
- [5] Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- [6] Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- [7] Duplessis, P. (2006). *Un référentiel pour former, un curriculum pour enseigner*. in Fadben, Information et démocratie : formons nos citoyens ! Actes du 7ème congrès des enseignants documentalistes de l'Education nationale, Nice, 08-10 avril 2005, Fadben, Nathan, p. 89-98.
- [8] Chauvet, A. (2008). *Référentiel de programmes pour l'Alliance Française élaboré à partir du Cadre européen commun*. Alliance Française de Paris-Ile-de-France : CLE International.
- [9] Le Ninan, C. (2010). *Conception de curriculums et de référentiels*. Master Sciences du langage, Métiers du FLE, 2 ème année, parcours Ingénierie de la formation. (document non publié)
- [10] Lopes, M.-J. & Le Bougnec. J.-T. (2015). *Totem 1*. Paris : Hachette Livre.
- [11] Noël-Jothy, F. & Sampsonis, B. (2006). *Certifications et outils d'évaluation en FLE*. Paris : Hachette Livre.
- [12] Riegel, M. & Pellat, J.-C. & Rioul, R. (2004). *Grammaire méthodique du français*. 3^e édition. Paris : PUF.

- [13] Travers, Ch. (1997). *Dictionnaire Hachette encyclopédique*. Paris : Hachette Livre.

Sitographie

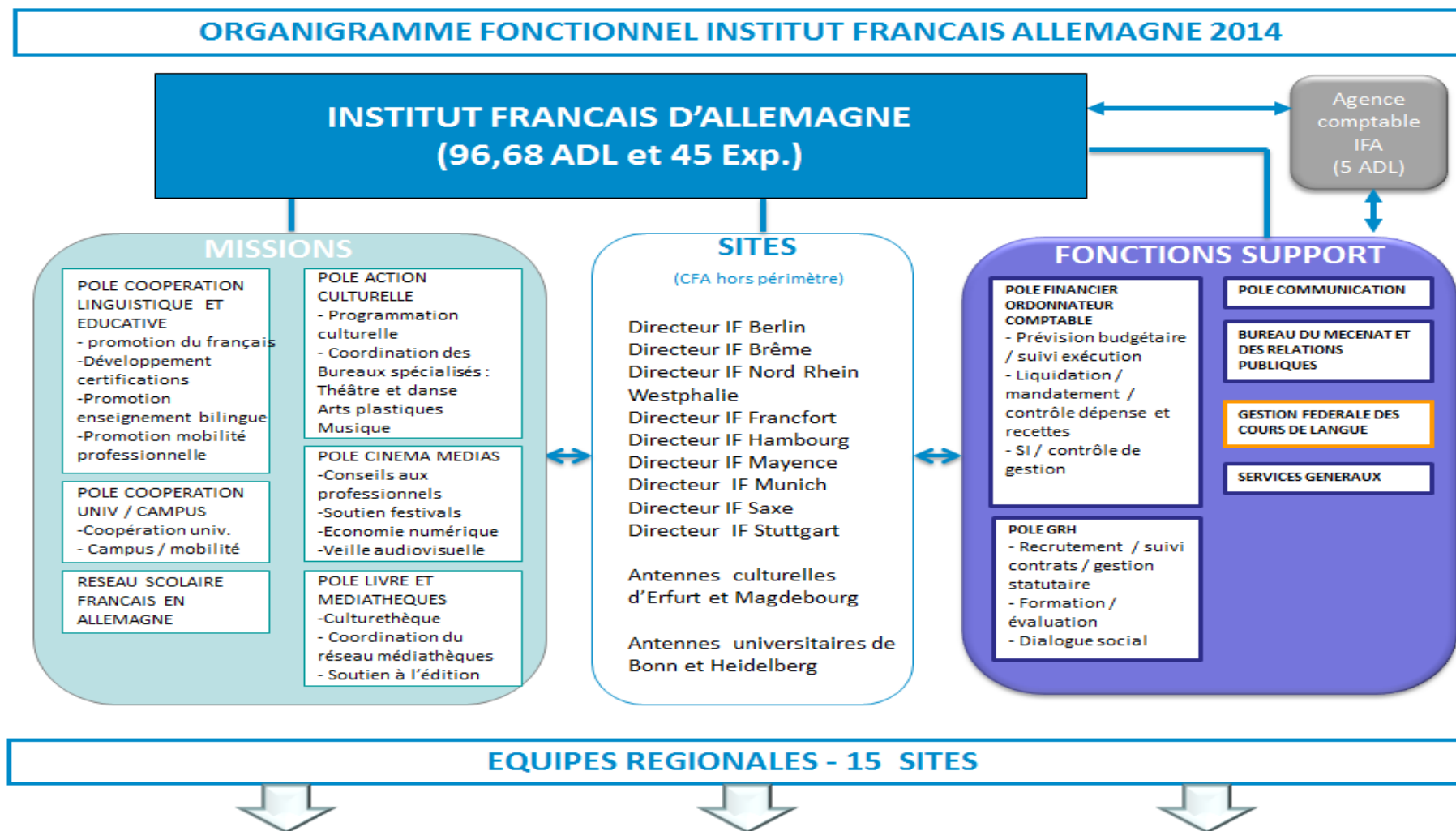
- [1] Alliance française de Bruxelles- Europe. (s.d.). *Comprendre nos niveaux*. [consulté le 22 avril 2015]. Disponible sur : <http://www.alliancefr.be/fr/niveaux.html>
- [2] Alliance française Paris Ile-de-France (2015). *Qui sommes-nous ?* [consulté le 28 janvier 2015]. Disponible sur : <http://www.alliancefr.org/sommes-nous>
- [3] CIEP. (2005). *DELFDALF 2005*. [consulté le 22 avril 2015]. Disponible sur : <http://www.letras.up.pt/deper/uploads/files/delfdalf.pdf>
- [4] Department for Education. (2013). *The national curriculum in England*. [consulté le 20 avril 2015]. Disponible sur : https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/335133/PRIMARY_national_curriculum_220714.pdf
- [5] Duplessis, P. (2009). *Distinction entre référentiel de compétences et curriculum*. [consulté le 14 avril 2015]. Disponible sur : <http://esmeree.fr/lestroiscouronnes/idoc/outils/distinction-entre-referentiel-de-competences-et-curriculum>
- [6] Faure, B. (2009). *Instituts français et Alliances françaises, différences et points de rencontre*. [consulté le 14 janvier 2015]. Disponible sur : http://www.francenepal.info/article_view.php?id=4438&article_class=428&subarticleclass=531
- [7] Institut français. (s.d.). *100 000 professeurs pour l'Afrique*. [consulté le 14 janvier 2015]. Disponible sur : <http://www.institutfrancais.com/fr/francais-dans-lenseignement-superieur/100-000-professeurs-pour-lafrique>
- [8] Institut français. (s.d.). *Enseignement bilingue*. [consulté le 14 janvier 2015]. Disponible sur : <http://www.institutfrancais.com/fr/enseignement-bilingue>
- [9] Institut français. (s.d.). *Faites notre connaissance*. [consulté le 14 janvier 2015]. Disponible sur : <http://www.institutfrancais.com/fr/faites-notre-connaissance-0>

- [10] Institut français. (s.d.). *Numérique éducatif*. [consulté le 14 janvier 2015]. Disponible sur : <http://www.institutfrancais.com/fr/numerique-educatif>.
- [11] Institut français d'Allemagne. (2015). *Le site de l'Institut français d'Allemagne*. [consulté le 16 janvier 2015]. Disponible sur : <http://www.institutfrancais.de/>.
- [12] Institut français de Stuttgart. (2015). *Apprendre le français*. [consulté le 12 février 2015]. Disponible sur : <http://www.institutfrancais.de/stuttgart/franzosisch-lernen-385/>
- [13] Institut français de Stuttgart. (2015). *Cours individuels*. [consulté le 9 mars 2015]. Disponible sur : <http://www.institutfrancais.de/stuttgart/franzosisch-lernen-385/Intensifs/Notre-offre,3207/>
- [14] Institut français de Stuttgart. (2015). *L'association des Amis de l'Institut français – Freund L'association des Amis de l'Institut français - Freunde des Instituts*. [consulté le 26 février 2015]. Disponible sur : <http://www.institutfrancais.de/stuttgart/uber-uns-383/freunde-des-institut/der-verein/>
- [15] Institut français de Stuttgart. (2015). *Présentation*. [consulté le 12 février 2015]. Disponible sur : <http://www.institutfrancais.de/stuttgart/uber-uns-383/prasentation-388/>
- [16] Institut français de Stuttgart. (2015). *Qui sommes-nous ?* [consulté le 14 janvier 2015]. Disponible sur : <http://www.alliancefr.org/sommes-nous>
- [17] Institut français de Stuttgart. (2015). *Test de français en ligne*. [consulté le 1 mai 2015]. Disponible sur : <https://stuttgart.institutfrancais.de/ressources/test-de-francais-en-ligne?language=fr>
- [18] Ministère des Affaires étrangères et du Développement international. (2014). *La France et l'Allemagne*. [consulté le 16 janvier 2015]. Disponible sur : <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/allemande/la-france-et-l-allemande/>
- [19] Olleik, Z. (2010). *Démarche curriculaire : élaboration de référentiels FLE/FOS*. [consulté le 8 avril 2015]. Disponible sur : http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/381/1/Olleik_Elaboration_de_referentiels_FLE_FOS.pdf

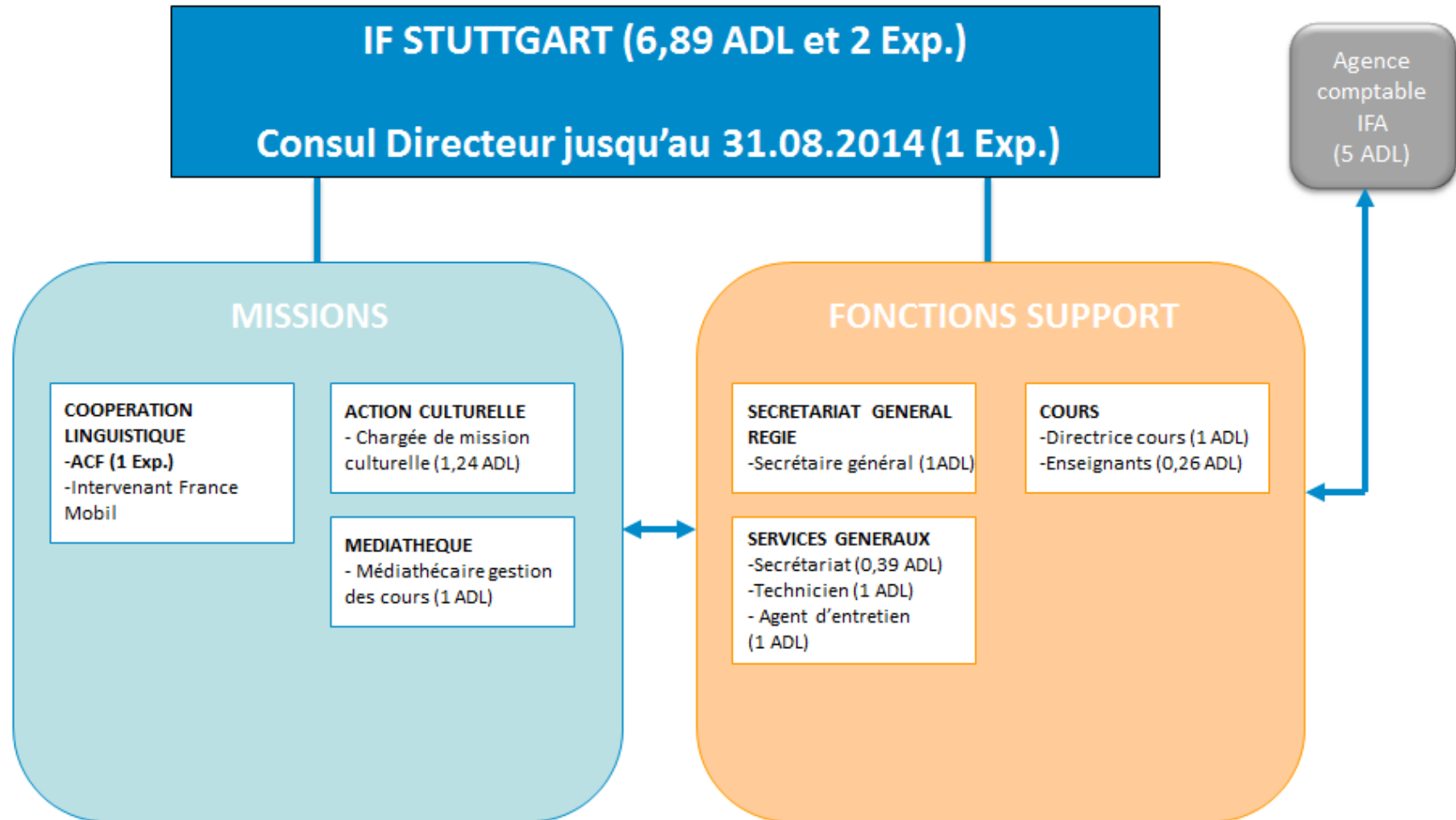
[20] Référentiel. (s.d.). *Dictionnaire Larousse*. [consulté le 2 avril 2015].
Disponible sur :
[http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/r%C3%A9f%C3%A9rentiel/67448
?q=r%C3%A9f%C3%A9rentiel#66690](http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/r%C3%A9f%C3%A9rentiel/67448?q=r%C3%A9f%C3%A9rentiel#66690)

TABLE DES ANNEXES

Annexe n°1 : Organigramme IFA & Stuttgart 2014	89
Annexe n°2 : Calendrier prévisionnel du projet	91
Annexe n°3 : Questionnaire pour les enseignants	94
Annexe n°4 : Quelques réponses au questionnaire pour les enseignants	97
Annexe n°5 : Référentiel IFA A1 – objectifs fonctionnels (extrait)	108
Annexe n°6 : Référentiel IFA A2 – objectifs fonctionnels (extrait)	109
Annexe n°7 : Référentiel IFA B1 – objectifs grammaticaux (extrait)	111
Annexe n°8 : Référentiel IFA B1 – objectifs lexicaux (extrait)	114
Annexe n°9 : Référentiel IFA B1 – objectifs phonétiques (extrait)	117
Annexe n°10 : Référentiel IFA B1 – objectifs socio-culturels (extrait)	119



ORGANIGRAMME FONCTIONNEL IFA 2014 – EQUIPES REGIONALES - STUTTGART



Annexe n°2 : Calendrier prévisionnel du projet

Dates	Objectifs projet	Actions	Consultations	Sources
2 – 10 février	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifier le contexte du stage ▪ Définir le projet du stage 	<ul style="list-style-type: none"> - Observations des cours - Échanges avec les enseignants - Lecture des documents - Élaboration d'un questionnaire pour les enseignants - Questions sur les objectifs du projet et sur sa composition pour le responsable fédéral des cours 	<p>4.2. Tuteur de stage</p> <p>4.2. Réunion Skype : responsable fédéral des cours + directeur des cours de l'IF de Cologne + tuteur de stage / directrice des cours de l'IF de Stuttgart</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organigramme d'IFA & IFS ▪ Réunion Skype ▪ Rapport de la conférence des directeurs de l'IFA 2014 ▪ CECRL ▪ Référentiels déjà existants
11 février	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lancement du projet 	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter la première version de la structure du référentiel (le format, les catégories, la progression) au responsable fédéral des cours - Demander la coopération des Instituts - Mise en place du questionnaire pour les enseignants 	<p>11.2. Tuteur de stage</p> <p>11.2. Réunion Skype : responsable fédéral</p>	
12 - 27 février	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Définir la composition du référentiel ▪ Commencer le référentiel du niveau A1 	<ul style="list-style-type: none"> - Définir les manuels sur lesquels le référentiel s'appuie - Fixer la structure du référentiel - Répertorier les objectifs du manuel « Le nouveau Taxi 1 », de son tableau des contenus et du guide pédagogique 	<p>25.2. Tuteur de stage</p> <p>27.2. Réunion Skype : responsable fédéral</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Liste des manuels utilisés dans les Instituts ▪ Programmes de formation de différents Instituts de l'IFA ▪ Réponses au questionnaire pour les enseignants ▪ Manuel « Le nouveau Taxi ! 1 », son tableau des contenus et

				guide pédagogique ▪ Première proposition du référentiel pour A1
1 - 6 mars	▪ Continuer sur le référentiel du niveau A1	- Répertorier les objectifs du manuel « Totem », de son tableau des contenus et du guide pédagogique	3.3. Tuteur de stage	▪ Manuels, guides pédagogiques, tableaux de contenus de : « Le nouveau Taxi ! 1 », «Totem 1».
9 - 31 mars	▪ Élaborer le référentiel pour le niveau A1	- Travail avec des manuels, les tableaux des contenus, des guides pédagogiques - Faire des modifications nécessaires	10.3. Réunion Skype : responsable fédéral des cours 13.3. Tuteur de stage 18.3. Tuteur de stage 20. 3. Réunion Skype : responsable fédéral des cours + directeur de cours de l'IF de Munich + tutrice de stage – débat autour du volume d'heures d'apprentissage 24.3. Tuteur de stage	▪ Manuels, guides pédagogiques, tableaux de contenus de : « Le nouveau Taxi ! 1 », «Totem 1», « Alter ego + 1 », « Saison 1 ».
Du 1 avril au 5 mai	▪ Élaborer le référentiel pour le niveau A2	- Travailler avec des manuels, les tableaux des contenus, des guides pédagogiques - Faire des modifications	Tuteur de stage consultation chaque semaine	▪ Manuels, guides pédagogiques, tableaux de contenus de : « Le nouveau Taxi ! 2 », «Totem 2 », « Alter

	<ul style="list-style-type: none"> Préparation à la conférence à Berlin 	<p>nécessaires</p> <ul style="list-style-type: none"> Préparer une présentation Power-point pour présenter le projet aux directeurs de l'IFA Préparer une présentation Power-point pour parler des résultats du questionnaire pour les enseignants 	Réunion Skype avec le responsable fédéral chaque semaine	ego + 2 », « Saison 2 ».
6 - 8 mai	<ul style="list-style-type: none"> Présenter le référentiel aux directeurs de cours de l'IFA lors de la réunion annuelle 	<ul style="list-style-type: none"> Présentation du référentiel Débat avec des directeurs de cours Définir des modifications nécessaires 		<ul style="list-style-type: none"> Présentation Power-point du référentiel Présentation Power-point des résultats du questionnaire pour les enseignants Référentiel de l'IFA du niveau A1, A2
11 – 15 mai	<ul style="list-style-type: none"> Modifier, ajuster le référentiel du niveau A1, A2 	<ul style="list-style-type: none"> Relecture et la correction des référentiels Modifications nécessaires 		
18 mai - 30 juin	<ul style="list-style-type: none"> Élaborer le référentiel du niveau B1 Définir la continuation du projet 	<ul style="list-style-type: none"> Travail avec des manuels, les tableaux des contenus, des guides pédagogiques Faire des modifications nécessaires 	<p>8.6. Tuteur de stage</p> <p>23.6. Réunion Skype : responsable fédéral des cours</p>	<ul style="list-style-type: none"> Manuels, guides pédagogiques, tableaux de contenus de : « Le nouveau Taxi ! 3 », « Le nouvel édito B1 », « Alter ego + 3 », « Saison 3 ».

Annexe n°3 : Questionnaire pour les enseignants

Questionnaire enseignants

Ce questionnaire sert à mieux analyser la situation actuelle des cours dans les Instituts français d'Allemagne.

Le questionnaire est anonyme et ses résultats seront utilisés afin de compléter les informations dont j'ai besoin pour la rédaction de mon mémoire professionnel en FLE.

Partie 1 – Informations générales

1. Sexe :

Masculin.

Féminin.

2. Nationalité :

Française.

Allemande.

Autre, précisez:

3. Précisez dans quelle ville se trouve l'Institut dans lequel vous travaillez.

4. Depuis combien de temps enseignez-vous le FLE ?

5. Depuis combien de temps enseignez-vous à l'Institut français de votre ville ?

6. Avez-vous une formation spécifique pour enseigner le français à l'étranger ?

Partie 2 - Vos techniques d'enseignement

7. Pour enseigner le français GÉNÉRALISTE, suivez-vous un manuel particulier? Si oui, lequel? Précisez les raisons de ce choix.

8. Pour enseigner le français à visée PROFESSIONNELLE, suivez-vous un manuel particulier? Si oui, lequel? Précisez les raisons de ce choix.

9. Quelles autres sources utilisez-vous pour vos cours de français GÉNÉRALISTE? (livres, magazines, vidéos...)

10. Quelles autres sources utilisez-vous pour vos cours de français à visée PROFESSIONNELLE ? (livres, magazines, vidéos, documents authentiques...)

Partie 3 – Les objectifs du cours

a) Cours collectifs :

11. Dans le cas où vous utilisez un manuel : les contenus abordés correspondent-ils aux besoins de vos apprenants? (ex.: thématiques, grammaire, vocabulaire, compétences travaillées...) Justifiez.

12. Pour le français GÉNÉRALISTE, au départ du cours, est-ce que vous vous fixez des objectifs d'enseignement? Pouvez-vous citer quelques exemples? (objectifs communicatifs/grammaticaux à atteindre...)

13. Pour le français à visée PROFESSIONNELLE, au départ du cours, est-ce que vous vous fixez des objectifs d'enseignement? Pouvez-vous citer quelques exemples? (objectifs communicatifs/grammaticaux à atteindre...)

b) Cours particuliers :

14. Dans le cas où vous utilisez un manuel : les contenus abordés correspondent-ils aux besoins de vos apprenants? (ex.: thématiques, grammaire, vocabulaire, compétences travaillées...) Justifiez.

15. Pour le français GÉNÉRALISTE, au départ du cours, est-ce que vous vous fixez des objectifs d'enseignement? Pouvez-vous citer quelques exemples? (objectifs communicatifs/grammaticaux à atteindre...)

16. Pour le français à visée PROFESSIONNELLE, au départ du cours, est-ce que vous vous fixez des objectifs d'enseignement? Pouvez-vous citer quelques exemples? (objectifs communicatifs/grammaticaux à atteindre...)

c) Questions communes pour tous les types de cours :

17. Ces objectifs peuvent-ils être atteints pendant le cours? Justifiez.

Partie 4 – La mise en place de nouveaux dispositifs

18. Utilisez-vous un référentiel de compétences et si oui lequel ? Pour quel cours ?

19. D'après vous, un référentiel de compétences conçu spécialement pour les besoins des Instituts pourrait-il aider à mieux ÉLABORER LES CONTENUS des cours ? Justifiez.

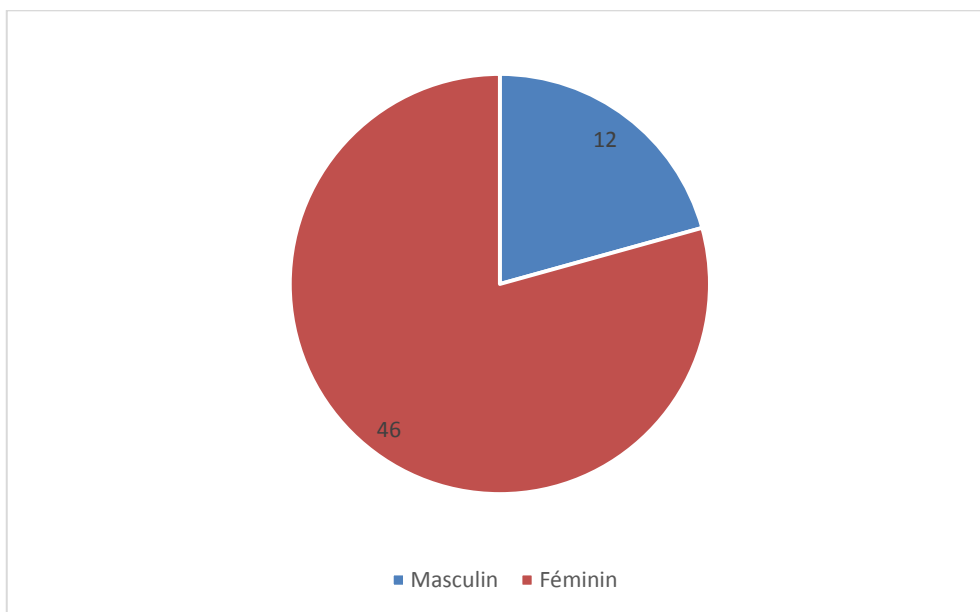
20. D'après vous, un référentiel de compétences conçu spécialement pour les besoins des Instituts pourrait-il aider à mieux suivre la PROGRESSION des cours ? Justifiez.

21. Que pensez-vous de la mise en place d'un test d'évaluation finale que l'on présenterait aux apprenants à la fin d'une session de cours donnée.

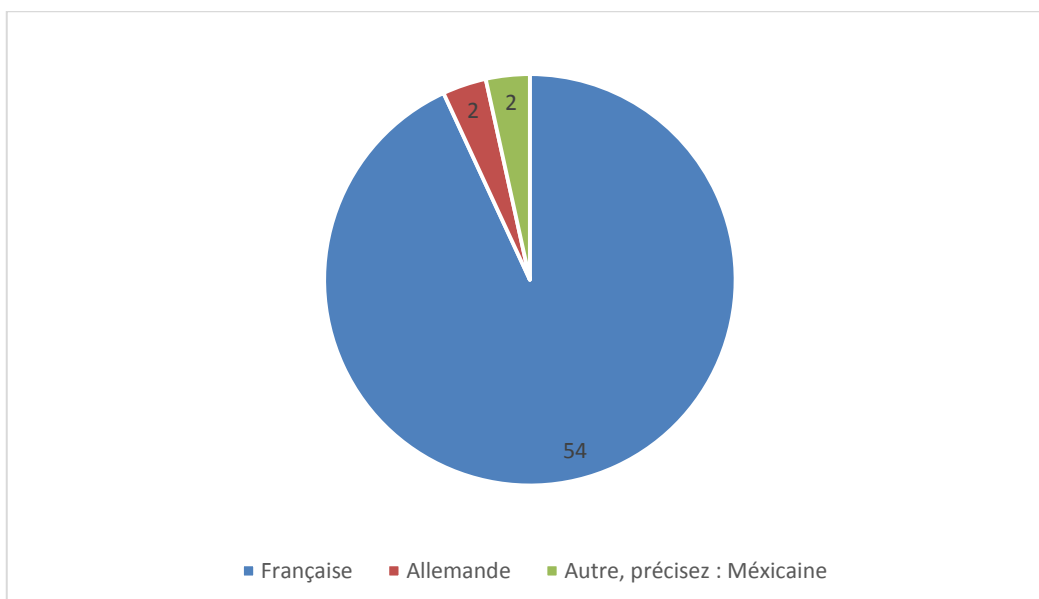
Annexe n°4 : Quelques réponses au questionnaire pour les enseignants

Partie 1 – Informations générales

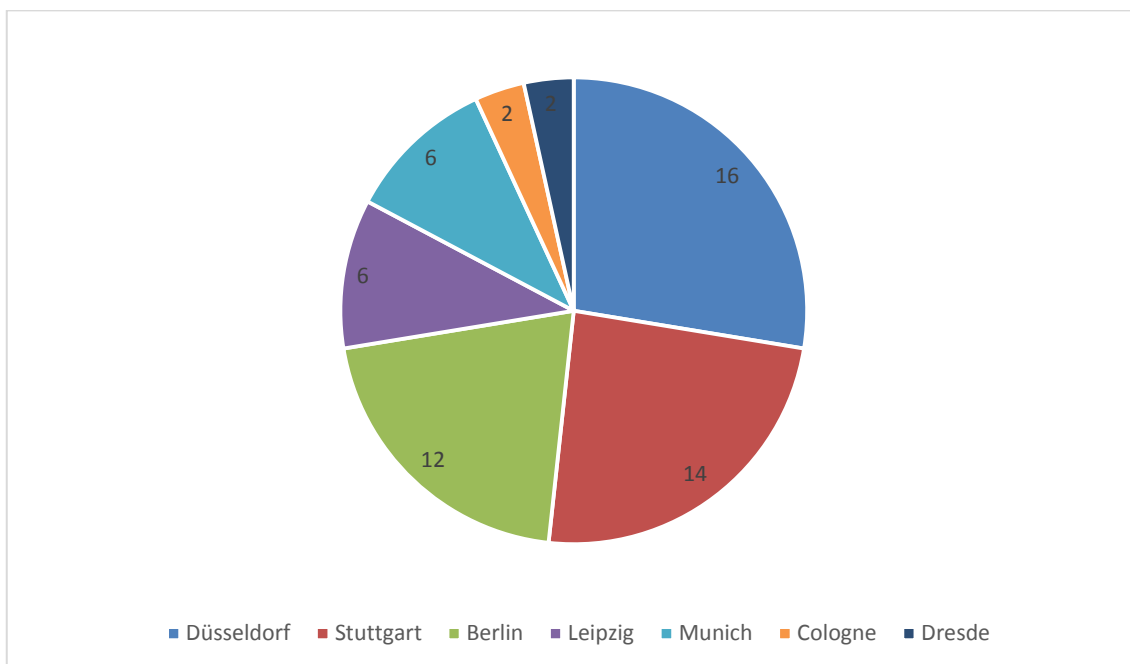
1. Sexe :



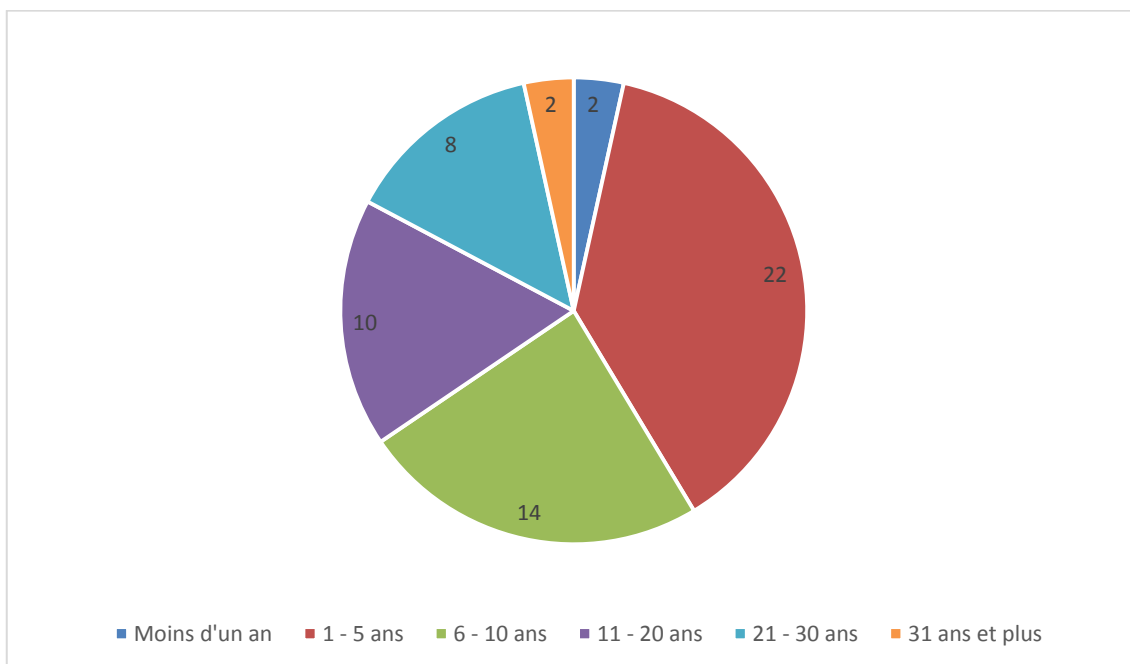
2. Nationalité :



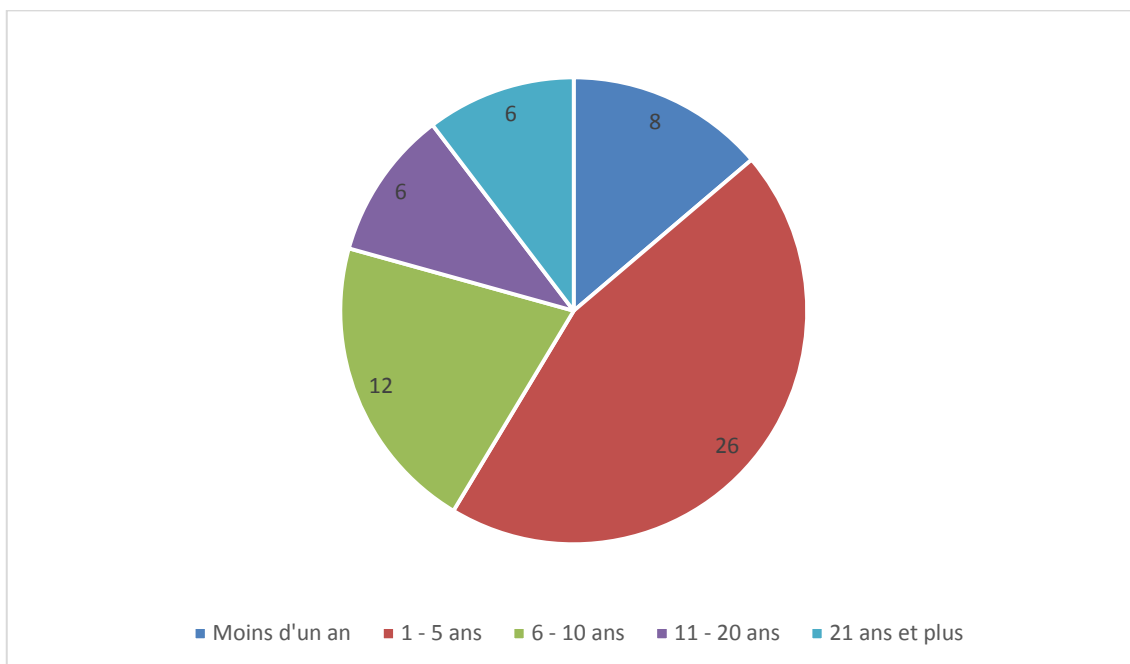
3. Précisez dans quelle ville se trouve l'Institut dans lequel vous travaillez.



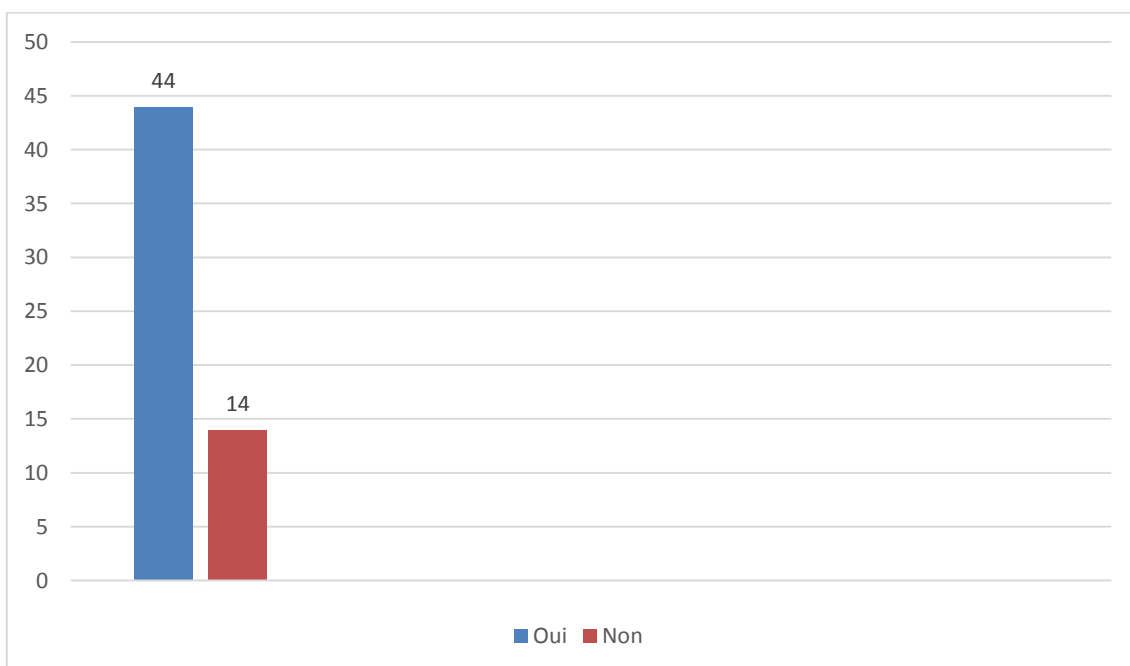
4. Depuis combien de temps enseignez-vous le FLE ?



5. Depuis combien de temps enseignez-vous à l'Institut français de votre ville ?



6. Avez-vous une formation spécifique pour enseigner le français à l'étranger ?



Partie 2 - Vos techniques d'enseignement

7. Pour enseigner le français GÉNÉRALISTE, suivez-vous un manuel particulier? Si oui, lequel? Précisez les raisons de ce choix.

« À l'IF de Leipzig, j'utilise Taxi 1 et 2 pour les niveaux A1 et A2, puis j'ai utilisé Le nouvel Echo B1 (Volumes 1 & 2) car c'était les manuels qui avaient été choisis par l'Institut. Mais j'utilise aussi beaucoup de documents authentiques ou tirés d'autres manuels (À propos B1/B2, Dîtes-moi un peu B1/B2, Edito B1/B2...) avec les niveaux B1 et B2 parce que c'est plus intéressant et motivant pour les apprenants ».

« Le nouveau Taxi. Conseillé par l'Institut, il est très bien car très séquencé, une double page correspond à 2 heures de cours et aborde les 4 piliers d'apprentissage d'une langue (compréhension écrite / orale, production écrite / orale) avec une grammaire simple et de nombreux exercices ».

« Alter Ego pour les niveaux A1-A2 afin de coordonner le programme d'un prof à un autre Alter Ego et le Nouvel Edito pour les niveaux B1-B2 (Alter Ego présente des documents pertinents, le nouvel Edito une partie grammaire claire et facilement exploitable ».

« Le Nouveau Taxi 1 et 2. Présentation structurée et minimaliste de chaque leçon laissant au prof une grande liberté sur le choix d'autres exercices/activités complémentaires ».

« Aucun manuel en particulier. Chaque manuel présente ses avantages et ses inconvénients. Il m'arrive de puiser dans certains. Le public des instituts préfère en général travailler avec des documents authentiques et d'actualité. Mes choix se tournent donc davantage vers les contenus en ligne (RFI, TV5Monde, Ina Jalons, Canal Académie) ».

8. Pour enseigner le français à visée PROFESSIONNELLE, suivez-vous un manuel particulier? Si oui, lequel? Précisez les raisons de ce choix.

« Objectif Express Il est simple d'utilisation car les objectifs communicatifs et linguistiques sont clairement indiqués. De plus le cahier d'exercices permet de réinvestir le lexique et les points de grammaire. Les documents audio et écrits sont relativement intéressants pour les apprenants car ils reflètent des situations concrètes de leur vie professionnelle ».

« Objectif Express 1 et 2. Chaque leçon est bien structurée sur une double page. La progression est assez rapide. Les documents déclencheurs sont pour la plupart assez

intéressants. Le livre d'exercice offre une vaste variété d'exercices pour retravailler lexicque et grammaire ».

« Plusieurs manuels, pour la même raison: Objectif Express, Français.com ou je prépare mes cours moi-même (plus adaptés) ».

9. Quelles autres sources utilisez-vous pour vos cours de français GÉNÉRALISTE? (livres, magazines, vidéos...)

« En plus des sources audio et vidéo citées précédemment, je me tourne vers des revues aux articles courts et variés telles que Sciences Humaines, particulièrement bien adapté aux cours de langue. Je puise également dans la presse quotidienne nationale (les trois grands quotidiens). Pour l'enseignement plus spécifique de la grammaire, les ouvrages des PUG, de CLE ou de Didier me sont très utiles. Et reste la myriade de sites internet au contenu plus ou moins pertinent ».

« Les vidéos et exercices de l'émission "7 jours sur la planète" de TV5. Pour les niveaux B2 : les documents sur RFI / Langue Française Docs écrits : articles divers journaux : Le Monde, Libération, Le Figaro, Courrier International, Le Nouvel Observateur ».

« Internet: TV5 Monde, françaisfacile.com, RFI, Karambolage, ... Magazines: Ecoute, la presse française. Vidéos: divers (beaucoup) Musique: divers (beaucoup) énormément de chansons (avec les clips sur Youtube), des vidéos (notamment celle "Clichée de Cédric Villain), des bandes annonces et des extraits de films ».

10. Quelles autres sources utilisez-vous pour vos cours de français à visée PROFESSIONNELLE ? (livres, magazines, vidéos, documents authentiques...)

« Mêmes sources que pour les cours généralistes mais selon le niveau et le profil professionnel, je sélectionne des documents appropriés (par exemple, des articles sur l'économie ou l'Union Européenne pour une personne travaillant régulièrement à Bruxelles) ».

« Selon les attentes, correspondance professionnelle, vidéos, documents authentiques (bilans financiers par exemple) ».

« Documents authentiques: ça dépend du cours, billets de train, programmes culturels des villes ».

Partie 3 – Les objectifs du cours

a) Cours collectifs :

11. Dans le cas où vous utilisez un manuel : les contenus abordés correspondent-ils aux besoins de vos apprenants? (ex.: thématiques, grammaire, vocabulaire, compétences travaillées...) Justifiez.

« C'est un des points faibles des manuels. Si leur structure permet de travailler toutes les compétences et favorise une progression lisible à la fois pour l'enseignant et pour l'apprenant (tout le monde se sent rassuré par un manuel!), leurs contenus ne sont pas toujours en adéquation avec les attentes du public d'une part (souvent tournés vers des faits de sociétés assez superficiels ou des problématiques très adolescentes - entre Facebook et le coaching, faites vos choix...) et ont tendance à vieillir très vite d'autre part. L'accent est à mon sens trop souvent mis sur "le point grammatical à traiter" qui organise toute la leçon et fait du document un simple prétexte à l'apprentissage de la grammaire ».

« Dans Le Nouveau Taxi la communication/Production Orale est souvent très artificielle (trame trop détaillée à suivre de très près) et où sont attendues des réponses types ».

« Oui, sinon je n'utiliserais pas le livre! Je choisis en fonction du niveau et des besoins de chaque apprenant ».

« En général oui mais il faut adapter les contenus en fonction des différents publics ».

« Oui mais parfois certains manuels sont désuets et les thèmes pas très attractifs ».

12. Pour le français GÉNÉRALISTE, au départ du cours, est-ce que vous vous fixez des objectifs d'enseignement? Pouvez-vous citer quelques exemples? (objectifs communicatifs/grammaticaux à atteindre...)

« Les objectifs sont fixés par la méthode. Pour les cours de rafraîchissement, chaque séance de cours a des objectifs. Exemple pour un cours de rafraîchissement A2/B1 : Objectifs communicatifs : comprendre un reportage d'information traitant de nouveaux moyens de transports écologiques (CO); donner son avis et débattre sur les avantages et inconvénients d'une politique de la ville en faveur des véhicules électriques (PO) Objectifs linguistiques : révision du futur simple et l'expression de l'hypothèse (si + présent, futur simple); lexique de l'environnement; lexique pour donner son opinion ».

« Objectifs communicatifs. Les apprenants doivent être capables assez vite, de faire de petits exposés devant le groupe et de poser quelques questions pour lancer un échange,

même rudimentaire. La grammaire est moins intéressante. Je privilégie toujours la prise de parole ».

« Je me réfère au guide pédagogique qui est bien fait. Je modifie souvent la partie production orale pour qu'elle colle plus à l'air du temps afin de faire participer un maximum d'apprenants ».

« Les objectifs qui correspondent au cadre européen des langues ».

« "A atteindre" non sinon ils seraient découragés si on l'atteint pas au bout des deux heures (par exemple la leçon dans le TAXI sur le passé composé, c'est difficile de tout assimiler en un cours) Mais annoncer "on va faire un point important de grammaire aujourd'hui / on va beaucoup parler"...mais je ne dis pas dans les cours avec manuel quel point de grammaire on va voir car il faut souvent le déduire du texte. Dans les Auffrischung-Kurse, je le fais car souvent ces objectifs viennent de leurs requêtes et même avec le doc déclencheur ils peuvent voir vers où on se dirige ».

13. Pour le français à visée PROFESSIONNELLE, au départ du cours, est-ce que vous vous fixez des objectifs d'enseignement? Pouvez-vous citer quelques exemples? (objectifs communicatifs/grammaticaux à atteindre...)

« Les objectifs dépendent des besoins des apprenants. Exemple : Obj. Communicatifs : décrire les produits commercialisés par son entreprise et les placer face à sa concurrence Obj. Linguistiques : comparatif, superlatif, (éventuellement place des adjectifs en révision); lexique selon le domaine technique de l'apprenant ».

« Principalement de vocabulaire de spécialité, peu de grammaire car j'enseigne à des niveaux C1. L'objectif est principalement de pouvoir traiter de l'information professionnelle en situation ».

« Les objectifs sont fixés par l'apprenant pour l'ensemble du cours. Ils sont en général pragmatiques, comme participer à une conférence ou bien participer à un projet particulier ».

b) Cours particuliers :

14. Dans le cas où vous utilisez un manuel : les contenus abordés correspondent-ils aux besoins de vos apprenants? (ex.: thématiques, grammaire, vocabulaire, compétences travaillées...) Justifiez.

« Pour la grammaire c'est ok, mais souvent les thématiques ne correspondent pas aux intérêts des participants : une leçon sur le sport alors qu'ils n'en font pas du tout, une

leçon sur le vin alors qu'ils n'en consomment pas... Le mieux est d'utiliser plusieurs manuels ».

« Je n'utilise pas un manuel mais plusieurs en ayant soin de sélectionner des thématiques, du vocabulaire qui correspondent aux besoins de l'apprenant ».

« Généralement oui. Sinon je complète avec des ressources en ligne ou bien d'autres manuels ».

15. Pour le français GÉNÉRALISTE, au départ du cours, est-ce que vous vous fixez des objectifs d'enseignement? Pouvez-vous citer quelques exemples? (objectifs communicatifs/grammaticaux à atteindre...)

« Oui mais généralement les objectifs sont fixés par l'institut français (ce sont ceux du CECR) ».

« Ceux qui sont dans les manuels et dans le CECR ».

« Je me base sur les objectifs du DELF ».

16. Pour le français à visée PROFESSIONNELLE, au départ du cours, est-ce que vous vous fixez des objectifs d'enseignement? Pouvez-vous citer quelques exemples? (objectifs communicatifs/grammaticaux à atteindre...)

« Oui, toujours le même type d'objectif (pour le cours particulier, tout se fait en accord avec l'apprenant) ».

« De même que pour le français général mais il faut plus tenir compte de la situation des apprenants ».

« Je définis les objectifs avec l'apprenant ».

c) Questions communes pour tous les types de cours :

17. Ces objectifs peuvent-ils être atteints pendant le cours? Justifiez.

« Oui dans la mesure où ils sont raisonnables. Si on est en phase de découverte et que l'objectif est de parler d'un événement passé, on ne doit bien sûr pas s'attendre à ce que l'apprenant maîtrise le passé composé en deux heures, mais qu'il montre une compréhension générale du concept ».

« Si l'apprenant est assidu et effectue les tâches proposées, oui. Un journal de cours favorise en général la visualisation de la progression d'apprentissage (utile à l'enseignant ET à l'apprenant). La transparence et la communication sur l'avancée du cours est gage de réussite ! ».

« Ca dépend. Mais ce n'est pas grave s'ils ne le sont pas immédiatement, l'important n'est pas de cocher les cases de sa propre to-do list mais de répondre aux attentes/ réagir aux difficultés des apprenants ».

« Pas tous : on prévoit toujours trop : manque de temps pour tout réaliser. Questions imprévues : le cours dévie souvent sur des points non prévus ».

« Tout dépend du niveau d'intensité du cours, du niveau "réel" de l'apprenant, mais également de sa fatigue et de sa motivation ».

Partie 4 – La mise en place de nouveaux dispositifs

18. Utilisez-vous un référentiel de compétences et si oui lequel ? Pour quel cours ?

« Je me base essentiellement sur le CECR. Tout en mesurant les limites. D'autant que les niveaux, pour des raisons pragmatiques de remplissage des cours, peuvent être très hétérogènes ».

« Le référentiel de l'alliance française mais les manuels respectent très bien ces critères ».

« Référentiel personnel en fonction du public d'apprenants et de leurs besoins ».

« J'utilise le document proposé pour l'autoévaluation dans le cahier d'activités ».

« CECR, les tableaux de contenus des manuels, sa propre expérience ;) ».

« Bien sûr, le CECRL, pour chacun de mes cours ».

« Celui du Conseil de l'Europe ».

19. D'après vous, un référentiel de compétences conçu spécialement pour les besoins des Instituts pourrait-il aider à mieux ÉLABORER LES CONTENUS des cours ? Justifiez.

« Tout à fait ! En fonction des objectifs à atteindre, et avec les indications du CECRL, j'organise mes cours de telle ou telle manière. Les objectifs du CECRL me guident dans la construction de mes cours dans les thèmes à aborder. En revanche, le contenu de mes cours reste adapté à chaque leçon/apprenant ».

« Oui Surtout par exemple Auffrischung A2 B1 pour voir les degrés entre ces deux niveaux et pouvoir mieux s'orienter si on voit des niveaux différents entre les apprenants ».

« Oui, bien sûr, car cela limiterait considérablement le temps de préparation (la sélection et l'organisation des thèmes et des compétences à couvrir) ».

« Oui car il permet de mieux cibler les besoins de l'apprenant et de s'orienter plus aisément tout au long du cours ».

« oui s'il est approprié au calendrier des cours des IF et en relation avec les méthodes utilisées ».

20. D'après vous, un référentiel de compétences conçu spécialement pour les besoins des Instituts pourrait-il aider à mieux suivre la PROGRESSION des cours ? Justifiez.

« Oui !!! Echanges de bonnes pratiques et harmonisation des méthodes d'enseignement au sein des Instituts seraient les bienvenus !!!!! :-) ».

Oui, car on pourrait communiquer sur ces référentiels auprès des élèves afin de mieux "quantifier" et "identifier" la progression.

« Oui, il permettrait d'évaluer la progression du cours à la fois pour l'élève et pour le prof. Il peut être un outil de travail ».

« Bien sûr !! Peut-être que certains enseignants n'ont pas l'idée de progression dans leur tête ».

« J'imagine que oui, pour savoir où se diriger, quels objectifs viser, savoir sur quoi insister

Voir réponse précédente. Certes le cadre est indispensable mais il n'est qu'indicatif ».

« Oui si le manuel utilisé est en adéquation avec ce référentiel de compétences ».

« Oui, surtout si celle-ci n'est pas bien établie par le manuel utilisé ».

21. Que pensez-vous de la mise en place d'un test d'évaluation finale que l'on présenterait aux apprenants à la fin d'une session de cours donnée.

« Cela permettrait aux apprenants de voir où ils en sont, de les guider dans les choses à revoir éventuellement, mais aussi aux profs afin de partir du même point sans avoir à adapter les premiers cours pour les différents niveaux des élèves ».

« OOOUUUUUU ! Ce serait une pratique plus professionnelle qui permettrait de mieux orienter les apprenants dans la poursuite de leur apprentissage dans nos cours. Cela permettrait de montrer que d'un semestre sur l'autre le changement dans le groupe supérieur n'est pas automatique. Test d'évaluation à la clé. Enjeu déterminé dès le début du cours et perspectives plus claire. A mettre en place ABSOLUMENT !!!! ».

« S'il correspond aux notions travaillées pendant le cours, cela peut être intéressant car certains élèves ont besoin d'une évaluation pour s'auto évaluer ».

« Important je le fais déjà dans mes cours, les apprenants veulent connaître leur niveau à la fin d'un cours ».

« Très bonne idée. Cela permet de faire le bilan sur les acquis et ce qui reste à travailler ».

« C'est une bonne idée. Cela permettrait d'identifier les compétences à retravailler ».

« C'est une bonne chose, surtout pour reconforter l'apprenant....et l'enseignant ».

Annexe n°5 : Référentiel IFA A1 – objectifs fonctionnels (extrait)

Objectifs fonctionnels	Nouveau Taxi! 1	Totem 1	Alter ego+ 1	Saison 1	Niveau	Activité langagière
▪ Demander, répondre poliment	▪ Unité 4 Leçon 13		▪ Dossier 1 Leçon 2	▪ Unité 0-1	A1	PO
▪ Indiquer une date	▪ Unité 4 Leçon 13	▪ Dossier 2 Leçon 6			A1	PO
▪ Demander, indiquer l'heure et les horaires	▪ Unité 4 Leçon 13	▪ Dossier 3 Leçon 11	▪ Dossier 4 Leçon 1	▪ Unité 3	A1	PO
▪ Réserver un billet de train	▪ Unité 4 Leçon 13				A1	PO
▪ Décrire, caractériser une personne : description physique, caractère ▪ S'informer sur la profession de quelqu'un	▪ Unité 4 Leçon 14	▪ Dossier 5 Leçon 18	▪ Dossier 3 Leçon 2 ▪ Dossier 5 Leçon 3	▪ Unité 2	A1	PO
▪ Parler de ses habitudes, de ses activités quotidiennes ▪ S'informer sur une activité en cours	▪ Unité 4 Leçon 14-15		▪ Dossier 4 Leçon 1,3		A1	PO
▪ Dire quel sport on fait	▪ Unité 4 Leçon 15				A1	PO

Annexe n°6 : Référentiel IFA A2 – objectifs fonctionnels (extrait)

Objectifs fonctionnels	Nouveau Taxi! 2	Totem 2	Alter ego+ 2	Saison 2	Niveau	Activité langagière
▪ Demander et donner une définition				▪ Unité 0	A2	PO
▪ Parler de sa relation avec la langue française				▪ Unité 0	A2	PO
▪ Présenter sa langue				▪ Unité 0	A2	PO
▪ Se présenter, demander à quelqu'un de se présenter	▪ Unité 1 Leçon 1, 3-4				A2	PO
▪ Dire quel sport on pratique		▪ Dossier 1 Leçon 1			A2	PO
▪ Parler du futur, de ses projets		▪ Dossier 1 Leçon 1			A2	PO
▪ Parler de sa relation amicale			▪ Dossier 1 Leçon 1		A2	PO
▪ Décrire le physique et le caractère d'une personne			▪ Dossier 1 Leçon 1	▪ Unité 1	A2	PO
▪ Poser des questions	▪ Unité 1 Leçon 2			▪ Unité 1	A2	PO
▪ Évoquer des changements positifs : décrire des changements, exprimer des réactions / des impressions, faire des comparaisons			▪ Dossier 1 Leçon 2		A2	PO
▪ Parler de ses relations de voisinage			▪ Dossier 1 Leçon 2		A2	PO

▪ Donner son avis sur une initiative citoyenne			▪ Dossier 1 Leçon 2		A2	PO
▪ Exprimer la cause et le but		▪ Dossier 1 Leçon 2-3			A2	PO
▪ Présenter sa famille	▪ Unité 1 Leçon 2-4				A2	PO
▪ Exprimer ses goûts	▪ Unité 1 Leçon 2-4, 6	▪ Dossier 4 Leçon 13			A2	PO
▪ Donner des conseils		▪ Dossier 1 Leçon 2 ▪ Dossier 5 Leçon 18		▪ Unité 2	A2	PO
▪ Exprimer l'intensité	▪ Unité 1 Leçon 3				A2	PO
▪ Expliquer une décision		▪ Dossier 1 Leçon 3			A2	PO
▪ Parler d'une association		▪ Dossier 1 Leçon 3			A2	PO
▪ Raconter une rencontre			▪ Dossier 1 Leçon 3		A2	PO
▪ Exprimer la fréquence	▪ Unité 1 Leçon 3	▪ Dossier 2 Leçon 5			A2	PO
▪ Décrire ses activités, parler de ses centres d'intérêt	▪ Unité 1 Leçon 3-4 ▪ Unité 6 Leçon 21			▪ Unité 1	A2	PO

Annexe n°7 : Référentiel IFA B1 – objectifs grammaticaux (extrait)

Objectifs grammaticaux	Utilisation	Le Nouveau Taxi! 3	Le Nouvel Édito B1	Alter ego+ B1	Niveau
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les constructions impersonnelles : Il faut / faudrait / vaut mieux + que + subjonctif Il est + adjectif appréciatif + que + subjonctif Il faut / faudrait / vaut mieux + infinitif Il est + adjectif appréciatif + de + infinitif 	<i>Phrase : type impersonnel</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unité 6 Leçon 21 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dossier 1 	B1
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Il faut / faudrait + que + subjonctif : - Il faut que vous soyez en conformité avec le règlement. 	<i>Conseil / Obligation</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unité 6 Leçon 21 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unité 1 Dossier 2 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dossier 1 	B1
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Il vaut mieux + que + subjonctif : - Il vaut mieux que tu sois à l'heure. 	<i>Conseil / Obligation</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unité 6 Leçon 21 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unité 1 Dossier 2 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dossier 1 	B1
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Il est + adjectif appréciatif + que + subjonctif : - Il est bien que tu sois venu à l'heure. 	<i>Conseil / Obligation</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unité 6 Leçon 21 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dossier 1 	B1
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Il faut / faudrait + infinitif : - Il faut nettoyer la cuisine. 	<i>Conseil / Obligation</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unité 6 Leçon 21 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unité 1 Dossier 2 		B1
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Il vaut mieux + infinitif : - Il vaut mieux rester à la maison. 	<i>Conseil / Obligation</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unité 6 Leçon 21 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unité 1 Dossier 2 		B1

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Il est + adjectif appréciatif + de + infinitif : - Il est important de respecter les règles d'hygiène. 	<i>Conseil / Obligation</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unité 6 Leçon 21 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unité 1 Dossier 2 		B1
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Devoir + infinitif : - Les locaux doivent toujours rester propres. 	<i>Conseil / Obligation</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unité 6 Leçon 21 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unité 1 Dossier 2 		B1
<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'impératif : - Installez des lave-mains à proximité des postes de travail. 	<i>Conseil / Obligation</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unité 6 Leçon 21 			B1
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les procédés de substitution lexicaux : synonymes - Je suis allé dans deux cafés : c'est dans le premier bistrot qu'il y avait le plus d'ambiance. 	<i>Cohésion : éviter les répétitions</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unité 6 Leçon 22 			B1
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les procédés de substitution grammaticaux : les pronoms personnels - J'ai obtenu une invitation. Elle est réservée aux clients de l'entreprise. 	<i>Cohésion : éviter les répétitions</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unité 6 Leçon 22 			B1
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les procédés de substitutions grammaticaux : les adjectifs possessifs / démonstratifs - Il y a juste quelques invités et Frédéric fait partie de ces privilégiés : il vient de recevoir son invitation. 	<i>Cohésion : éviter les répétitions</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unité 6 Leçon 22 			B1

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les procédés de substitutions grammaticaux : les pronoms possessifs / démonstratifs - Tous nos clients ont reçu leurs cadeaux ce matin. Ceux qui n'ont pas encore eu les leurs devraient recevoir tout ça dans l'après-midi. 	<i>Cohésion : éviter les répétitions</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unité 6 Leçon 22 			B1
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les procédés de substitutions grammaticaux : les pronoms indéfinis - Les vieux bougons critiquent tous la qualité du vin. 	<i>Cohésion : éviter les répétitions</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unité 6 Leçon 22 			B1
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construire un discours : en effet, d'ailleurs pour apporter une preuve ou illustrer une idée 	<i>Cohésion : connecteurs logiques</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unité 6 Leçon 23 			B1
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construire un discours : de plus pour apporter un argument supplémentaire 	<i>Cohésion : connecteurs logiques</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unité 6 Leçon 23 			B1
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construire un discours : alors, donc pour amener une conséquence 	<i>Cohésion : connecteurs logiques</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unité 6 Leçon 23 			B1

Annexe n°8 : Référentiel IFA B1 – objectifs lexicaux (extrait)

Objectifs lexicaux	Le Nouveau Taxi! 3	Le Nouvel Édito B1	Alter ego+ B1	Niveau
▪ Le portrait social : l'âge, la profession, la situation de famille, les centres d'intérêt, la description physique	▪ Unité 1 Leçon 1			B1
▪ Le logement : déménager, le duplex, le studio, le grenier, la vue, la fuite d'eau		▪ Unité 1 Dossier 1		B1
▪ Les modes de vie : la colocation, partager, le colocataire, posséder	▪ Unité 1 Leçon 2			B1
▪ La restauration : le bistrot, commander, la bouilloire, égoutter, le tire-bouchon		▪ Unité 1 Dossier 2		B1
▪ L'alimentation : le café, la tisane, les fruits de mer, la volaille, avoir une faim de loup		▪ Unité 1 Dossier 2		B1
▪ Les services : la garde de chiens, à domicile, les services ménagers	▪ Unité 1 Leçon 3			B1
▪ Les styles / préférences vestimentaires : un tailleur, séduisant, soigné, une tenue excentrique, le look, classe			▪ Dossier 1	B1

▪ Les traits de personnalité : rigoureux, méthodique, ayant le sens de l'organisation, efficace, laxiste, borné			▪ Dossier 1	B1
▪ La chirurgie esthétique : se faire enlever un grain de beauté, se faire poser des implants, une liposuccion			▪ Dossier 1	B1
▪ La vie étudiante : faire les études, les écoles de commerce, sécher les cours, le partiel, réussir, la résidence universitaire, obtenir une bourse		▪ Unité 2 Dossier 1	▪ Dossier 3	B1
▪ Les études : l'Europass, le projet Erasmus, la bourse	▪ Unité 2 Leçon 5			B1
▪ L'immigration : fuir le chômage, la naturalisation, la préfecture, la main d'œuvre, la discrimination, l'égalité	▪ Unité 2 Leçon 6-7			B1
▪ Le voyage : les frais de visa, une validité flexible, le budget, payer une amende, la pension complète, la côte, le climat continental	▪ Unité 2 Leçon 8	▪ Unité 5 Dossier 1	▪ Dossier 9	B1
▪ L'Internet : surfer, naviguer sur Internet, un internaute, cliquer sur un onglet			▪ Dossier 2	B1
▪ Le lexique de la négociation : discuter le prix, marchander, une réduction, un rabais, une ristourne			▪ Dossier 2	B1

▪ Les goûts musicaux : la Fête de la musique, un concert, l'organisateur	▪ Unité 3 Leçon 9			B1
▪ La presse, les médias : suivre l'actualité, le mensuel, zapper, le JT, le reporter, les faits divers		▪ Unité 3 Dossier 1	▪ Dossier 4	B1
▪ Le vocabulaire pour confirmer et démentir : c'est probable, plus ou moins, absolument pas, pas du tout, sans aucun doute		▪ Unité 3 Dossier 2		B1
▪ La communication et les technologies : raccrocher, ça sonne occupé, le clavier, cliquer, copier-coller, sauvegarder un document		▪ Unité 3 Dossier 2		B1
▪ La biographie : commencer des études de, après avoir étudié...	▪ Unité 3 Leçon 10			B1
▪ Les examens : le bac, tricher, échouer, le rattrapage, obtenir le diplôme, la moyenne	▪ Unité 3 Leçon 11			B1
▪ Les modalités pratiques : le nom du festival, le lieu où il se déroule, les dates, les différents moyens de se procurer des billets, l'hébergement, l'accès	▪ Unité 3 Leçon 12			B1

Annexe n°9 : Référentiel IFA B1 – objectifs phonétiques (extrait)

Objectifs phonétiques	Le Nouveau Taxi! 3	Le Nouvel Édito B1	Alter ego+ 1	Niveau
<ul style="list-style-type: none"> La langue standard et la langue familière : cas de la négation - Ça ne vaut rien. - Ça vaut rien. 	<ul style="list-style-type: none"> Unité 1 Leçon 1 			B1
<ul style="list-style-type: none"> L'intonation : les valeurs du conditionnel (éventualité, souhait ou demande polie) - Il faudrait vraiment repeindre la cuisine. 	<ul style="list-style-type: none"> Unité 1 Leçon 3 			B1
<ul style="list-style-type: none"> L'Intonation : l'hésitation, le malaise, la colère, la suggestion... Interpréter un extrait de la pièce de théâtre : Trio en bémol, Cyrano de Bergerac, Rhinocéros, Les Mains sales 			<ul style="list-style-type: none"> Dossier 1, 3-5 	B1
<ul style="list-style-type: none"> Les nasales [ɛ̃], [ɑ̃], [ɔ̃] : cinquante [ɛ̃] cinquante [ɑ̃] longtemps [ɔ̃] 	<ul style="list-style-type: none"> Unité 2 Leçon 6 			B1
<ul style="list-style-type: none"> Imiter le ton du camelot 			<ul style="list-style-type: none"> Dossier 2 	B1
<ul style="list-style-type: none"> Deviner le type d'émission à la télévision en écoutant des extraits 		<ul style="list-style-type: none"> Unité 3 Dossier 1 		B1

<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'intonation : humeur et sentiments reconnaître la surprise, la tristesse, la colère, l'impatience ... 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unité 3 Dossier 2 ▪ Unité 4 Dossier 2 		B1
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les enchaînements, les liaisons obligatoires et les liaisons interdites : par <u>une</u> <u>étude</u> <u>unique</u> <u>trois</u> <u>ans</u> bo(n) en maths 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unité 3 Leçon 11 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dossier 4 	B1
<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'articulation de quelques virelangues : <ul style="list-style-type: none"> - Il a loué une bouée en forme de mouette - J'ai payé un chapeau de paille et des billets pour Dubaï à ma fille. 			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dossier 3, 4 	B1
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discriminer le son [y] et [u] : <ul style="list-style-type: none"> buée, muette [y] bouée, mouette [u] 			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dossier 3 	B1
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distinguer imparfait et passé composé : <ul style="list-style-type: none"> - Je pratiquais l'aviron. / J'ai pratiqué l'aviron. 			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dossier 3 	B1

Annexe n°10 : Référentiel IFA B1 – objectifs socio-culturels (extrait)

Objectifs socioculturels	Le Nouveau Taxi! 3	Le Nouvel Édito B1	Alter ego+ B1	Niveau
▪ Les célibataires : les nouveaux moyens de rencontrer l'âme sœur - le speed dating	▪ Unité 1 Leçon 1			B1
▪ Le métier de concierge		▪ Unité 1 Dossier 1		B1
▪ La colocation	▪ Unité 1 Leçon 2			B1
▪ Le fast-food		▪ Unité 1 Dossier 2		B1
▪ Les échanges de services entre particuliers	▪ Unité 1 Leçon 3			B1
▪ La télé-réalité	▪ Unité 1 Leçon 4			B1
▪ Les relations amicales, sociales, professionnelles et amoureuses			▪ Dossier 1	B1
▪ Le langage universitaire		▪ Unité 2 Dossier 1		B1
▪ Travailler au Québec		▪ Unité 2 Dossier 2		B1
▪ L'Europass et le programme Erasmus	▪ Unité 2 Leçon 5			B1
▪ L'acquisition de la nationalité française	▪ Unité 2 Leçon 6			B1

▪ Les discriminations	▪ Unité 2 Leçon 7			B1
▪ La visite de l'Europe en train	▪ Unité 2 Leçon 8			B1
▪ Le crieur public		▪ Unité 3 Dossier 1		B1
▪ La langue des signes		▪ Unité 3 Dossier 2		B1
▪ Les fêtes traditionnelles françaises : la Fête de la musique	▪ Unité 3 Leçon 9	▪ Unité 4 Dossier 1		B1
▪ La vie des reines (quiz)		▪ Unité 4 Dossier 2		B1
▪ Les chanteurs français : Olivia Ruiz, Thomas Dutronc	▪ Unité 3 Leçon 10			B1
▪ Le baccalauréat	▪ Unité 3 Leçon 11			B1
▪ Les événements culturels : Les Francofolies de la Rochelle, Le Festival international des jardins, Paris plages, Les Journées du patrimoine	▪ Unité 3 Leçon 12 ▪ Unité 4 Leçon 14-15 ▪ Unité 10 Leçon 39			B1
▪ La vie scolaire et universitaire			▪ Dossier 3	B1
▪ L'environnement urbain	▪ Unité 4 Leçon 13			B1
▪ Le projet du Grand Paris	▪ Unité 4 Leçon 16			B1

▪ Le voyage : ce qui vous pousse à voyager (test)		▪ Unité 5 Dossier 1	▪ Dossier 9	B1
▪ Les panneaux de signalisation routière		▪ Unité 5 Dossier 2		B1
▪ Les nouveaux quinquagénaires	▪ Unité 5 Leçon 17			B1
▪ Les millionnaires du Loto	▪ Unité 5 Leçon 18			B1
▪ Le développement des chambres d'hôtes : la restauration	▪ Unité 5 Leçon 19			B1
▪ Les mouvements sociaux en France, la solidarité			▪ Dossier 5	B1
▪ La société de consommation		▪ Unité 6 Dossier 1	▪ Dossier 2	B1
▪ Le conte		▪ Unité 6 Dossier 2		B1
▪ Les codes et les règles : la restauration	▪ Unité 6 Leçon 21			B1
▪ Le Beaujolais nouveau, la Semaine du goût	▪ Unité 6 Leçon 22, 24			B1
▪ Les habitudes alimentaires des Français	▪ Unité 6 Leçon 23			B1
▪ Test de culture française		▪ Unité 7 Dossier 1		B1
▪ La justice, les costumes judiciaires		▪ Unité 7 Dossier 2	▪ Dossier 8	B1

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
PARTIE 1 – DU CONTEXTE AU PROJET DE STAGE	4
CHAPITRE 1 – PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU TERRAIN.....	5
1.1. Institut français	5
1.1.1. Informations générales.....	5
1.1.2. Enseignement de la langue française	6
1.1.3. Partenaires.....	7
1.2. France et Allemagne	7
1.2.1. Relations franco-allemandes.....	7
1.2.2. Institut français d’Allemagne.....	8
CHAPITRE 2 – INSTITUT FRANÇAIS DE STUTTGART	9
2.1. Informations générales.....	9
2.1.1. Quelques informations historiques	9
2.1.2. Diffusion de la culture française.....	10
2.2. Contexte humain	10
2.2.1. Équipe	10
2.2.2. Public	11
2.3. Contexte pédagogique.....	12
2.3.1. Offre de cours	12
2.3.2. Pratiques d’enseignement	13
2.4. Contexte économique et équipement des locaux	14
2.4.1. Contexte économique	14
2.4.2. Équipement des locaux	15
CHAPITRE 3 - PROJET	16
3.1. Commande	16
3.1.1. Commande initiale.....	16
3.1.2. Modification de la commande	17
3.2. Objectifs et le plan de travail du projet.....	18
3.2.1 Objectifs généraux	18
3.2.2. Objectifs opérationnels	19
3.2.3. Plan de travail	20

PARTIE 2 – DE LA DÉFINITION AUX SUPPORTS DE BASE	21
CHAPITRE 1 – RÉFÉRENTIEL	22
1.1. Définition	22
1.2. Référentiel de compétences	23
1.3. Analyse de quelques référentiels existants	24
1.3.1. Quelques informations générales.....	24
1.3.1. Objectifs fonctionnels	26
1.3.2. Objectifs grammaticaux	29
1.3.3. Autres catégories.....	31
1.4. Référentiel – acteurs concernés et son apport.....	33
1.5. Curriculum	33
1.5.1. Définition	33
1.5.2. Exemples	34
1.5.3. Tableau de comparaison entre un référentiel et un curriculum.....	34
CHAPITRE 2 – SUPPORTS DE BASE.....	36
2.1. Cadre européen commun de référence pour les langues.....	36
2.1.1. Objectifs et buts	36
2.1.2. Approche actionnelle et niveaux de référence	37
2.1.3. Place du CECRL dans l’IFA.....	38
2.2. Méthodes de français langue étrangère.....	39
2.2.1. Qu’est-ce qu’une méthode de français langue étrangère ?	39
2.2.2. Manuels utilisés dans l’IFA	40
2.2.3. Totem	41
2.2.4. Entre nous	42
2.2.5. Rôle des méthodes dans la conception du référentiel	44
PARTIE 3 – DE L’ÉLABORATION À LA PRÉSENTATION AU PUBLIC	45
CHAPITRE 1 – ÉTAPE DE PRÉPARATION.....	46
1.1 Consultation des référentiels	46
1.2. Analyse des besoins et la collecte des données	47
1.3. Analyse des données	48
1.3.1. Entretien avec le responsable fédéral de cours de l’IFA	48
1.3.2. Observations de cours	49
1.3.2. Questionnaire pour les enseignants.....	51

1.3.3. Communication avec les directeurs des IF	54
2.1. Prise en compte des éléments importants	56
2.1.1. Format du référentiel	56
2.1.2. Choix des méthodes	57
2.1.3. Importance de la chronologie	57
CHAPITRE 2 – ÉTAPE D’ÉLABORATION	59
2.1. Composition du référentiel	59
2.1.1. Objectifs fonctionnels	59
2.1.2. Objectifs grammaticaux	61
2.1.3. Objectifs lexicaux	64
2.1.4. Objectifs phonétiques	66
2.1.5. Objectifs socioculturels.....	67
2.2. Difficultés rencontrées pendant l’élaboration du référentiel	68
2.2.1. Volume d’heures d’apprentissage.....	68
2.2.2. Choix des mots clés pour les objectifs grammaticaux	71
CHAPITRE 3 – ÉTAPE FINALE ET AVENIR	74
3.1. Séminaire des responsables de cours de l’IFA	74
3.1.1. Présentation du référentiel aux directeurs de cours	74
3.1.2. Débat avec les représentants de l’IFA	76
3.2. Avenir du projet	77
3.2.1. Prochains pas pour terminer le référentiel	77
3.2.2. Élargissement du référentiel	78
3.2.3. Vers une évaluation sommative.....	79
CONCLUSION.....	82
BIBLIOGRAPHIE.....	84
Ouvrages	84
Sitographie	85
TABLE DES ANNEXES	88
TABLE DES MATIÈRES.....	122